

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

*A influência de propostas educativas não sexistas na alteração de  
estereótipos de género, numa turma de 2.º ano.*

Relatório de Prática de Ensino Supervisionada

CLÁUDIA SOFIA MARQUES VAZ

Trabalho realizado sob a orientação de

Professora Doutora Clarinda Luísa Ferreira Barata

Leiria, setembro de 2017

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

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS

INSTITUTO POLITÉCNICO DE LEIRIA



## INTERVENIENTES NA PES

Prática Pedagógica em Creche e Jardim de Infância| 1.º ano| 1.º e 2.º semestre

Dr.ª Sónia Cristina Lopes Correia

Prática Pedagógica I e II 1.º CEB| 2.º ano| 3.º e 4.º semestre

Doutora Clarinda Luísa Ferreira Barata



## AGRADECIMENTOS

À minha avó, por ter sido a primeira professora que conheci e, sem dúvida alguma, a melhor que já conheci. Foi por ti que nunca quis ser mais do que educadora/professora. Obrigada por seres a minha mentora, mãe, avó, amiga, confidente, tudo numa pessoa. Nunca conseguirei colocar por escrito aquilo que sinto por ti.

Aos meus pais, um obrigado nunca será suficiente para agradecer tudo o que fizeram por mim, e todas as oportunidades que me proporcionaram. Fizeram de mim aquilo que sou hoje e estarei eternamente grata pela confiança que sempre depositaram em mim. Sem o vosso apoio, nada disto seria possível.

A ti, Fábio, pela companhia ao longo desta caminhada, por todos os sorrisos, pela força quando parecia que esta jornada não tinha fim, e acima de tudo, por todo o teu amor que me enche o coração.

À Mariana, por me ter aceite como parceira e acompanhado desde o início, por teres sofrido comigo, partilhado alegrias e também tristezas. Por todas as discussões, lágrimas, sorrisos, e por seres a minha rocha fixa e segura no meio da tempestade.

À professora Sónia Correia e à professora Clarinda Barata, por me fazerem refletir sobre as minhas ações e por me ajudarem a crescer. Por toda a disponibilidade, compreensão e paciência quando a teimosia insistia em vir ao de cima!

Às educadoras e professores cooperantes, por me acolherem nos seus espaços e me ensinarem a vossa arte. Às crianças, obrigada por todo o amor e carinho, e por me desafiarem todos os dias a querer uma melhor educação para vocês!



## RESUMO

O relatório apresentado foi elaborado no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, estando organizado em duas partes.

A primeira, respeitante à dimensão reflexiva, consiste numa apresentação do percurso que realizei ao longo das diferentes práticas pedagógicas, com evidências das aprendizagens decorrentes, experiências educativas implementadas e dificuldades que surgiram.

Na segunda parte, é apresentada a dimensão investigativa deste relatório, onde realizei um estudo no contexto do 2.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Esta investigação procura perceber qual a influência de propostas educativas não sexistas na alteração dos estereótipos de género dos alunos de uma turma do 2.º ano. Este estudo permitiu-me realizar um inquérito inicial, realizando assim um levantamento dos estereótipos de género existentes na turma; de seguida, foram desenvolvidas atividades não sexistas; e, por fim, repetiu-se o mesmo inquérito, de forma a perceber se teria havido alteração nas respostas dos alunos.

Os dados indicam algumas alterações das respostas apresentadas nos inquéritos, o que poderá revelar que a realização destas atividades teve influência sobre as ideias dos participantes relativamente aos papéis de género.

### **Palavras chave**

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



## ABSTRACT

The present report was undertaken as part of the Master's Degree in Pre-School Education and Teaching of the 1<sup>st</sup> cycle of Basic Education, being organized in two parts.

The first part, concerning the reflexive dimension, presents the course I took along the different pedagogical practices, with evidences of the resulting learning, educational experiences that were implemented and difficulties that transpired.

In the second part, the investigative dimension of this report is presented, where I pursued a study involving children from the 2<sup>nd</sup> year of the 1<sup>st</sup> Cycle of Basic Education. This research seeks to understand the influence of non-sexist educational proposals on gender stereotyping of students in a 2<sup>nd</sup> grade class. This study allowed me to carry out an initial survey; then, non-sexists activities were developed; and, finally, the same survey was repeated, in order to see if there had been any changes in the students' responses.

The data indicate some changes in the responses presented in the surveys, which could reveal that the performance of these activities influenced the ideas of the participants regarding the genres.

### **Keywords**

Genre stereotypes; non-sexists activities; pre-schooling; primary education; reflection.





4.2. Dos receios iniciais às aprendizagens: observação como processo-chave .....	26
4.2.1. Gestão do comportamento .....	29
4.2.2. Planificar, intervir, avaliar e refletir .....	34
5. Considerações finais .....	39
Parte II – Dimensão Investigativa .....	41
Introdução .....	43
1.1. Problemática e questões de investigação .....	43
1.2. Contexto, Relevância e Pertinência do estudo .....	43
Capítulo 1 - Enquadramento teórico.....	45
2.1. Questões de género: da desigualdade à igualdade.....	45
2.1.1. Sexo e género .....	45
2.1.2. Estereótipos de género.....	48
2.1.2.1. Construção e desenvolvimento dos estereótipos de género.....	49
2.2. O papel da escola.....	52
2.2.1. Medidas e planos estratégicos .....	53
2.2.2. Educação para a Cidadania.....	54
2.2.3. Educação sexual .....	56
Capítulo 2 – Metodologia.....	59
3.1. Objetivos do estudo .....	59
3.2. Caracterização dos participantes do estudo .....	59
3.3. Natureza do estudo .....	59
3.4. Fases do estudo.....	60
3.5. Técnicas e instrumentos de recolha de dados.....	62
3.5.1. Inquérito por questionário .....	63
3.5.2. Registos dos alunos .....	63
3.5.3. Gravações audiovisuais .....	64
3.6. Técnicas de tratamento dos dados .....	64

Capítulo 3 – Apresentação, análise e discussão de resultados .....	67
1. Questionário A.....	67
1.1. Associação das peças de vestuário às imagens de menino – menina .....	67
1.2. Associação de profissões à imagem menino-menina .....	68
1.3. Associação de objetos à imagem menino - menina.....	70
1.4. Os meninos e as meninas brincam às mesmas coisas? Porquê?.....	71
1.5. Achas que existem cores para meninos e cores para meninas? porquê? .....	72
1.6. Os meninos podem fazer coisas que as meninas não podem? o quê? .....	73
1.7. Achas que as meninas podem fazer coisas que os meninos não podem? O quê? .....	74
1.8. Síntese dos resultados do questionário A .....	74
2. Propostas educativas não sexistas .....	75
2.1. “Será que a joaninha tem pilinha? .....	75
2.2. Visualização dos filmes “Brave” e “Como treinar o teu dragão” .....	76
2.3. O livros dos porquinhos.....	77
2.4. Síntese das propostas educativas não sexistas.....	78
3. Questionário B.....	79
3.1. Associação das peças de vestuário às imagens de menino – menina .....	79
3.2. Associação de profissões à imagem menino-menina .....	80
3.3. Associação de objetos à imagem menino – menina .....	81
3.4. Os meninos e as meninas brincam às mesmas coisas? Porquê?.....	82
3.5. Achas que existem cores para meninos e cores para meninas? Porquê?.....	83
3.6. Os meninos podem fazer coisas que as meninas não podem? O quê? .....	84
3.7. As meninas podem fazer coisas que os meninos não podem? O quê?.....	84
3.8. Síntese dos resultados do questionário b .....	85
Capítulo 4 – Conclusões do estudo .....	87
Limitações do estudo .....	88

Conclusões.....	89
Bibliografia.....	91
Anexos.....	1
Anexo 1 – Reflexão crítica n.º 6 em contexto de creche, de 26 a 30 de outubro de 2015 .....	2
Anexo 2 – Registo de ocorrências do dia 17 de novembro de 2015 .....	6
Anexo 3 – Reflexão crítica n.º 1 em contexto de jardim de infância de 29 de fevereiro a 2 de março de 2016.....	7
Anexo 4 – Reflexão crítica n.º 3 em contexto de jardim de infância, de 7 a 14 de março de 2016 .....	11
Anexo 5 – Reflexão crítica n.º 10 em contexto de jardim de infância, de 9 a 11 de maio de 2016 .....	15
Anexo 6 – Reflexão crítica n.º 8 em contexto de 1.º ciclo do ensino básico II, de 8 a 10 de maio de 2017.....	18
Anexo n.º 7 – Planificação n.º 6 em contexto de 1.º CEB II, de 24 e 26 de abril de 2017 .....	24
Anexo n.º 8 – Inquérito por entrevista.....	32
Anexo n.º 9 – Ficha de compreensão leitora da história “Será que a joaninha tem pilinha?” de Thierry Lenain & Delphin Durant.....	36
Anexo n.º 10 – Ficha de análise dos excertos dos filmes .....	38
Anexo n.º 11 – Notas de campo da proposta educativa 1.....	40
Anexo n.º 12 – Notas de campo da proposta educativa 3.....	41

## ÍNDICE DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> – Crianças em interação com o cesto dos tesouros	10
<b>Figura 2</b> – Matilde descobre o som dos materiais do cesto dos tesouros	10
<b>Figura 3</b> – Registo “Livro da entrada”	13
<b>Figura 4</b> – Construção do cartaz “O que sabemos? O que queremos saber? Como fazer para descobrir?”	20
<b>Figura 5</b> – Cartaz finalizado	20
<b>Figura 6</b> – Exploração do desenho com pontos e linhas	20
<b>Figura 7</b> – Exploração do desenho com linhas	20
<b>Figura 8</b> – Pintura da escultura “O Jipe”	20
<b>Figura 9</b> – Trabalho de grupo	31
<b>Figura 10</b> – Quadro de honra	31
<b>Figura 11</b> – Bilhetes à saída	31
<b>Figura 12</b> – Aluno joga o loto das conversões	33
<b>Figura 13</b> – Imagem indutora com civis e marinheiros festejando a liberdade	36
<b>Figura 14</b> – Exposição das ilustrações para o concurso “Liberdade”	36
<b>Figura 15</b> – Representação dramática “Liberdade de acesso às tecnologias”	37
<b>Figura 16</b> - Fases do estudo	61



## ÍNDICE DE TABELAS

<b>Tabela 1</b> – Objetivos investigativos das fases do estudo	62
<b>Tabela 2</b> – Categorias e subcategorias de análise dos dados dos questionários A e B e das propostas educativas	65
<b>Tabela 3</b> – Respostas e tipos de justificação à questão “Achas que os meninos e as meninas brincam às mesmas coisas? Porquê?” (Questionário A)	71
<b>Tabela 4</b> - Respostas e tipos de justificação à questão “Achas que existem cores para meninos e cores para meninas? Porquê?” (Questionário A)	72
<b>Tabela 5</b> - Respostas e tipos de justificação à questão “As meninas podem fazer coisas que os meninos não podem? O quê?” (Questionário A)	73
<b>Tabela 6</b> - Respostas e tipos de justificação à questão “Os meninos podem fazer coisas que as meninas não podem? O quê?” (Questionário A)	74
<b>Tabela 7</b> - Respostas à questão “Concordas com o Max? As meninas têm todas de gostar de umas coisas e os meninos de outras?”	76
<b>Tabela 8</b> – Respostas e tipos de justificação à questão “Achas que as meninas conseguem fazer mais coisas que os meninos? Porquê?”	77
<b>Tabela 9</b> – Respostas e tipos de justificação à questão “Achas que os meninos e as meninas brincam às mesmas coisas? Porquê?” (Questionário B)	83
<b>Tabela 10</b> - Respostas e tipos de justificação à questão “Achas que existem cores para meninos e cores para meninas? Porquê?” (Questionário B)	83
<b>Tabela 11</b> - Respostas e tipos de justificação à questão “As meninas podem fazer coisas que os meninos não podem? O quê?” (Questionário B)	84
<b>Tabela 12</b> - Respostas e tipos de justificação à questão “Os meninos podem fazer coisas que as meninas não podem? O quê?” (Questionário B)	85



## Índice de Anexos

**Anexo 1** – Reflexão crítica n.º 6 em contexto de creche, de 26 a 30 de outubro de 2015

**Anexo 2** – Registo de ocorrências do dia 17 de novembro de 2015

**Anexo 3** – Reflexão crítica n.º 1 em contexto de Jardim de Infância, de 23 de fevereiro a 2 de março de 2016

**Anexo 4** – Reflexão crítica n.º 3 em contexto de Jardim de Infância, de 7 a 14 de março de 2016

**Anexo 5** - Reflexão crítica n.º 10 em contexto de Jardim de Infância, de 9 a 11 de maio de 2016

**Anexo 6** – Reflexão crítica n.º 8 em contexto de 1.º CEB II, de 8 a 10 de maio de 2017

**Anexo n.º 7** – Planificação n.º 6 em contexto de 1.º CEB II, de 24 e 26 de abril de 2017

**Anexo n.º 8** – Inquérito por entrevista

**Anexo n.º 9** – Ficha de compreensão leitora da história “Será que a Joanelha tem pilinha” de Thierry Lenain & Delphine Durant

**Anexo n.º 10** – Ficha de análise dos excertos dos filmes

**Anexo n.º 11** – Notas de campo da proposta educativa 1

**Anexo n.º 12** – Notas de campo da proposta educativa 3



## ABREVIATURAS

CEB – Ciclo do Ensino Básico

ESECS – Escola Superior de Educação e Ciências Sociais de Leiria

IPL – Instituto Politécnico de Leiria

PP – Práticas Pedagógicas

ES – Educação Sexual

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação de Infância

APEI – Associação de Profissionais de Educação de Infância

JI – Jardim de Infância

PEI – Plano Educativo Individual

CEDAW – Convention on the Elimination of all forms of Discrimination Against Women

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

CIG – Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género

EU – União Europeia

ONU – Organização das Nações Unidas

PNL – Plano Nacional de Leitura

BIIG – Biblioteca Itinerante para a Igualdade de Género



## INTRODUÇÃO

Este relatório surge no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), ministrado na Escola Superior de Educação e Ciências Sociais de Leiria (ESECS) do Instituto Politécnico de Leiria (IPL). O presente documento tem como principal objetivo espelhar, de forma reflexiva, as minhas vivências nas Práticas Pedagógicas (PP) nos diferentes contextos: Educação de Infância (Creche e Jardim de Infância) e 1.º CEB, bem como apresentar um estudo de caso desenvolvido no âmbito da Educação Sexual (ES) e da Educação para a Cidadania, mas mais especificamente, no âmbito da educação não sexista. Deste modo, o relatório encontra-se dividido em duas partes: a primeira referente à dimensão reflexiva e a segunda referente à dimensão investigativa.

A dimensão reflexiva apresenta vários momentos vividos durante as PP, onde surgem reflexões propícias às diversas aprendizagens realizadas nos diferentes contextos. Nesta parte, são ainda realçados alguns aspetos considerados elementares para a formação de educadores e professores, tais como a importância da observação e escuta da criança, principalmente em contexto de creche, a relação estabelecida com a família, a adequação do processo de ensino-aprendizagem aos grupos, dependendo das suas características, interesses e motivações e ainda a interdisciplinaridade enquanto principal instrumento para uma boa prática enquanto professora do 1.º CEB.

Relativamente à dimensão investigativa, esta tem por base um estudo de caso no âmbito da ES e da promoção de educação para igualdade de géneros. Neste estudo, tento perceber se é possível, através do desenvolvimento de propostas educativas não sexistas, desconstruir ou relativizar os estereótipos de género manifestados pelos alunos de uma turma de 2.º ano de escolaridade. Deste modo, a dimensão investigativa subdivide-se em cinco partes. Na primeira parte, surge uma breve introdução onde são apresentados a motivação para a investigação, a problemática, questões de investigação, assim como a pertinência do estudo. Na segunda parte, apresenta-se o enquadramento teórico enquanto na terceira parte se justifica a escolha da metodologia e definem-se técnicas e instrumentos de recolha de dados, bem como os participantes no estudo. Na quarta parte procede-se à apresentação, análise e discussão dos dados recolhidos, que serviram de base para a elaboração da quinta parte desta dimensão: conclusões do

estudo, limitações do mesmo e ainda uma reflexão final sobre este percurso investigativo.

Por fim, será apresentada uma conclusão geral do presente relatório, na qual reflito sobre a pertinência de todo o percurso desenvolvido, percebendo o seu contributo para a minha formação e crescimento pessoal e profissional.

## PARTE I – DIMENSÃO REFLEXIVA

Nesta primeira parte do relatório apresento alguns aspetos que foram cruciais para o desenvolvimento do meu processo de ensino-aprendizagem enquanto educadora de infância e professora do 1.º CEB. Estes foram os pontos de partida para o melhoramento das minhas práticas educativas tendo em vista a promoção do desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

No primeiro ponto desta dimensão, procuro ilustrar a importância dos processos de reflexão crítica para a formação de educadores e professores, numa perspetiva de contínuo aperfeiçoamento das práticas educativas. No segundo, terceiro e quarto ponto da dimensão reflexiva apresento as minhas aprendizagens significativas no âmbito da educação de infância (Creche e Jardim de Infância) e 1.º CEB, assim como as minhas expectativas e receios iniciais relativamente aos diferentes contextos. No final, deixo ainda algumas considerações gerais acerca da totalidade deste percurso de aprendizagem.

Devo referir que todos os nomes utilizados neste documento são fictícios, de modo a salvaguardar a confidencialidade de todas as crianças com quem tive o prazer de trabalhar.

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

A reflexão é definida por Alarcão (1996) como a “capacidade de utilizar o pensamento como atribuidor de sentido” (p. 3), devendo assim procurar o equilíbrio entre a ação e o pensamento. O professor ou educador reflexivo procura questionar constantemente as suas ações, refletindo para agir autonomamente, enquadrando a sua ação no contexto em que se encontra e sempre atuando de forma flexível nas situações, por vezes imprevistas, que se proporcionam (Vieira, 2011), introduzindo a reflexão como um processo simultaneamente lógico e psicológico, que traz uma dimensão humana na aprendizagem (Alarcão, 1996).

Mas, como ser-se reflexivo? Oliveira e Serrazina (2002) afirmam que existem dois tipos de reflexão: a *reflexão na ação* (realizada durante o momento da ação) e a *reflexão sobre a ação* (realizada após a ação). Ao longo dos últimos quatro semestres refleti, semanalmente, durante a prática pedagógica, sobre a minha ação, analisando-a a

*posteriori* e, muitas vezes, com base em conversas com as professoras supervisoras, professores/educadores cooperantes ou colega de PP. Na verdade, a grande dificuldade surgiu nos momentos em que era necessária uma reflexão durante a ação e, como futura profissional educativa, é este o nível de reflexão que gostaria de atingir: o ser capaz de, no momento, me aperceber das possibilidades de alterar ou melhorar a minha ação educativa. No entanto, é muito mais exigente apercebermo-nos, sozinhos, dos nossos pontos fracos e daquilo que poderemos eventualmente melhorar. Apercebo-me agora, depois de 48 semanas de reflexões semanais, orais, escritas e pensadas, que uma prática reflexiva é, sem dúvida, essencial pois proporciona, não só às crianças uma melhor oportunidade de desenvolvimento, como a nós uma abertura para sermos profissionais mais responsáveis e mais conscientes. Mas, *quem deve ser reflexivo? Apenas o educador/professor?* As crianças também devem ser reflexivas e devemos promover estas capacidades nos grupos, para que também as crianças possam recorrer à reflexão para desenvolver a sua aprendizagem, tomando consciência dela.

Ao longo da minha formação inicial na ESECS, os professores sempre procuraram inculcar um sentido de responsabilidade reflexiva, encorajando-me a registar determinadas situações educativas observadas na prática, identificando possíveis razões para determinado acontecimento e incentivando-me a ter um olhar demorado sobre cada intervenção. Através destes indicadores, aprendi a ser mais autónoma na construção do meu próprio saber e a procurar respostas para as minhas questões, pontos fracos ou curiosidades. Este hábito reflexivo, quase diário, levaram-me a procurar melhorar a minha planificação, delineando objetivos e preparando atividades adaptadas às características do grupo, enquanto previa diferentes modalidades, focos e sujeitos de avaliação, estimulando desta forma uma intervenção mais confiante, segura e, simultaneamente, flexível perante imprevistos. Após cada intervenção, realizava uma avaliação geral dos aspetos fortes e a melhorar, que me levava novamente a uma reflexão na procura de respostas ou razões para os acontecimentos observados. Na semana seguinte, continuava o ciclo, apoiando-me nas aprendizagens que desenvolvia no final do ciclo anterior, conseguindo transformar continuamente a minha ação educativa.

## 2. A PRÁTICA PEDAGÓGICA EM CRECHE: O INÍCIO DE UMA NOVA EXPERIÊNCIA

Entre setembro de 2015 e janeiro de 2016 decorreu a minha Prática Pedagógica em contexto de creche, que foi a primeira etapa de uma nova caminhada de aprendizagens pela educação dos 0 aos 10 anos de idade. Esta teve a duração de quinze semanas, envolvendo um grupo de dezasseis crianças, das quais oito eram do sexo feminino e oito do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 9-32 meses (sala de creche mista). Inicialmente, as minhas expectativas em relação a este contexto não estavam muito bem definidas, uma vez que o meu conhecimento relativo à creche era muito reduzido. Se por um lado me sentia curiosa para descobrir como é que um educador trabalhava com as crianças em creche, por outro, sentia-me insegura pois tinha a percepção que o dia se iria resumir a cuidados básicos de saúde (higiene, sono, alimentação). No entanto, e apesar de pensar que o trabalho com as crianças se resumiria a cuidados de saúde, também receava não ser capaz de proporcionar aprendizagens significativas a crianças numa fase tão inicial da sua vida, pelo que foi com alguma apreensão e insegurança que me apresentei na instituição. Procurei conversar com a educadora cooperante sobre os meus receios e necessidades e esta mostrou-se sempre disponível para ajudar, respondendo às minhas dúvidas e antecipando situações que se poderiam desenvolver no decurso da minha prática.

### *2.1. DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM DAS CRIANÇAS*

No início desta prática pedagógica, quatro das crianças (entre os 9 e os 13 meses) ainda não tinham adquirido a marcha, mas, no entanto, três delas gatinhavam com alguma rapidez e conseguiam colocar-se de pé, sem auxílio. A quarta criança, sendo a mais nova da sala (com nove meses aquando da minha entrada) ainda não gatinhava, mas conseguia deslocar-se na posição sentada com o auxílio das mãos. As restantes doze crianças andavam e corriam, já sem dificuldade. As crianças deste grupo eram capazes de utilizar a pinça digital para agarrar objetos (como, por exemplo, o pincel) e reagiam ao seu nome (as oito crianças com 9-24 meses viravam a cabeça, e as oito crianças com 24-32 meses respondiam com palavras) (Papalia, 2013). Das dezasseis crianças, doze conseguiam comer sozinhas, necessitando apenas de alguma ajuda para terminar os pratos. Ao nível psicossocial, as crianças da sala mostravam-se sociáveis, reagindo positivamente à presença de estranhos e interagindo com eles (Papalia, 2013), sabendo distingui-los de pessoas conhecidas.

Quanto ao desenvolvimento cognitivo, havia uma grande diferença entre as crianças da faixa etária 9-24 meses e as crianças de 24-32 meses. As segundas reconheciam e nomeavam partes do corpo, associavam objetos ao seu nome, e a permanência do objeto estava completamente conquistada. As primeiras imitavam palavras que os adultos diziam e começavam a utilizá-las para formular os seus pedidos, reconheciam pelo menos quatro animais e conseguiam imitar o som respetivo. Quatro das crianças com 9-24 meses conseguiam ainda realizar ações sob instruções simples como fechar a porta ou trazer um objeto. Relativamente à linguagem, as oito crianças mais velhas possuíam um vocabulário com, pelo menos dez palavras e conseguiam formar frases simples como “*Olha aqui!*” ou “*Eu quero fazer!*” (Cordeiro, 2008). Contudo, as meninas possuíam melhor dicção que os rapazes e um vocabulário mais extenso (Cordeiro, 2008). No que respeita às oito crianças mais novas, duas utilizavam palavras para expressar os seus pedidos enquanto os restantes seis produziam sons (Cordeiro, 2008).

## *2.2. PERCURSO EM CRECHE: DESAFIOS E APRENDIZAGENS*

Após iniciar as intervenções, fui-me apercebendo de que muitas (ou quase todas) das minhas ideias iniciais estavam erradas. O desenvolvimento da criança na primeira infância processa-se de forma extremamente rápida o que faz com que o educador tenha de acompanhar esse sucessivo desenvolvimento com novas e diferentes propostas educativas. Neste sentido, o objetivo principal da educação em contexto de creche é, sobretudo, desenvolver a criança de forma global e plena. Contudo, cada criança tem o seu próprio ritmo de desenvolvimento e, apesar de podermos e devermos estimulá-lo, devemos também respeitá-lo e nunca forçá-lo, uma vez que a criança fará uma aquisição de uma nova competência apenas quando se sentir pronta para isso.

### *3.2.1. ESCUTA DA CRIANÇA COMO POTENCIADORA DE APRENDIZAGENS*

Desde o início da educação de infância que diversos pedagogos estudaram as brincadeiras das crianças nos seus tempos livres, para demonstrar os princípios envolvidos nessas brincadeiras (Kishimoto & Pinazza, 2007). Froebel, um desses pedagogos, escreveu inclusive vários textos onde afirmou que “brincar é a mais alta fase do desenvolvimento infantil do desenvolvimento humano neste período” (Froebel, 1896, p. 54, citado por Kishimoto & Pinazza, 2007, p. 48).

À medida que observava, nos momentos livres, as brincadeiras das crianças da sala, comecei a elaborar pequenos registos sobre as ações que realizavam (sozinhos ou em

interação), tentando compreender as motivações e pensamentos das crianças, aproveitando-as para promover novas aprendizagens, planificando novas propostas educativas em função das situações observadas. De acordo com as Orientações Curriculares para a Educação de Infância (OCEPE) (ME, 1997):

observar cada criança e o grupo para conhecer as suas capacidades, interesses e dificuldades, recolher as informações sobre o contexto familiar e o meio em que as crianças vivem, são práticas necessárias para compreender melhor as características das crianças e adequar o processo educativo às suas necessidades (ME, 1997, p. 25).

Tornou-se, assim, essencial observar semanalmente, pelo menos, uma criança durante os momentos de interação livre, procurando as motivações para os seus comportamentos, numa perspetiva de renovar a minha intervenção enquanto educadora em creche. Tendo em conta que o brincar “envolve um clima prazeroso com situações marcadas por uma pergunta, uma resposta e um feedback (que pode ou não ser dado por um adulto)” (Kishimoto & Pinazza, 2007, p. 21), a brincadeira livre surge como um dos mais importantes momentos na rotina diária da creche e, portanto, deve ser altamente valorizada pela equipa educativa, arranjando novas formas de provocar o grupo, facilitando novas experiências educativas e consecutivas aprendizagens (Kishimoto & Pinazza, 2007). Quando trabalhamos com crianças pequenas, sobretudo aquelas que não dominam o uso da língua para comunicar, devemos estar atentos às suas ações, escutando a criança de forma adequada (observando as suas ações), pois embora não falem, elas encontram formas de nos comunicar as suas vontades, desejos e necessidades. Por exemplo, o Manuel costumava fazer as suas necessidades na fralda, enquanto brincava livremente na sala, e a partir de uma altura começou a esconder-se quando necessitava de se aliviar, ficando até um pouco choroso quando o fazia. Quando verifiquei, junto dos pais e das auxiliares, que não havia nada de errado fisicamente com a criança, conversei com a educadora sobre esta situação, ao que esta me explicou que a mudança no comportamento do Manuel poderia dever-se ao facto de este começar a manifestar desejo de fazer as necessidades no bacio e não na fralda. Ao estarmos atentos a este tipo de situações, poderemos antever o comportamento das crianças sem que estes necessitem de dizer, em palavras, aquilo que desejam.

Esta expressão de “escutar a criança” foi muitas vezes proferida pela professora supervisora e educadora cooperante mas, inicialmente, por mais que tentasse fazê-lo,

não compreendia na totalidade o objetivo desta escuta. A verdade é que, quando temos uma planificação, e pensamos nela de antemão, construimo-la com base nos interesses específicos daquele grupo de crianças. No entanto, essa reflexão era, inicialmente, feita sem uma ligação lógica para as crianças. Isto é, fazia sentido para mim. Por exemplo, segunda-feira desenvolvo o livro “O balãozinho vermelho” e terça-feira aborda-se a cor vermelha, ao passo que quarta-feira trabalho a cor vermelha em contraste com outra cor para que as crianças percebam a diferença. Esta planificação fazia todo o sentido e tinha uma lógica de ligação coerente, para mim. No entanto, se as crianças pudessem falar e comentar essa ligação, será que teria sentido para elas? Ou estaria eu a agilizar o meu processo de pensar, de facto, nos interesses do grupo? Nas últimas duas semanas de intervenção em contexto de creche, foi-nos lançado (a mim e à minha parceira de estágio) o desafio de planificar segundo uma lógica projetual<sup>1</sup>, tendo como indutor os principais interesses observáveis das crianças. Uma vez que a lógica de trabalho por projeto pressupõe que se trabalhe segundo os interesses demonstrados pelas crianças, não poderia ser eu a criar/inventar as conexões entre as diferentes propostas educativas. Assim, tive de realmente observar as crianças durante as suas interações com o contexto e perceber realmente quais os seus interesses específicos, de que forma elas exploravam esses interesses e, inclusive, tentar aferir o que é que as crianças estariam a tentar perguntar/descobrir com as suas ações, de forma a conseguir pensar em estratégias educativas que as ajudassem a alcançar as respostas aos problemas que elas colocam diariamente e, que muitas vezes, nem conseguimos reparar ” (LeeKeenan & Nimmo, 1999).

### *2.2.2. PLANIFICAÇÃO, INTERVENÇÃO, AVALIAÇÃO E REFLEXÃO*

Uma das primeiras dificuldades que tive na planificação em contexto de creche relacionou-se com o facto de o grupo com o qual atuava ser bastante heterogéneo em termos de desenvolvimento e aprendizagem. As propostas educativas deveriam incluir, assim, todo o grupo de crianças, mas privilegiar diferentes ritmos e capacidades, pelo que me senti um pouco perdida ao planificar para idades tão díspares. Por outro lado, outro obstáculo sentido durante a planificação foi a rápida sucessão de desenvolvimento

---

<sup>1</sup> Este desafio deu origem a uma comunicação apresentada no II Seminário Luso-Brasileiro, que decorreu em Braga, em julho de 2016. Posteriormente, foi ainda publicado em formato de artigo na revista da Associação de Profissionais de Educação de Infância (APEI), edição n.º 108/109.

em todas as crianças: de semana para semana, as crianças demonstravam novas capacidades e conquistas, “exigindo” novos desafios ao nível das experiências educativas. Deste modo, foi necessário estar atenta às alterações que surgiam quase diariamente, de forma a serem tidas em conta na delineação das intencionalidades educativas e seleção de novas propostas.

Após conversar com a educadora cooperante, percebi que as propostas educativas deveriam permanecer as mesmas mas, no entanto, as intencionalidades e competências deveriam ser adequadas à faixa etária. Numa fase inicial, era muito complicado espelhar essa diferenciação pedagógica na planificação pois sentia que não conseguia colocar por escrito aquilo em que pensava. Por exemplo, quando imaginava as propostas educativas, automaticamente pensava “com os mais pequenos farei isto e os mais velhos farão de outra forma” mas, nem sempre essa diferenciação ficava clara na planificação. No entanto, e à medida que as semanas foram avançando, a adequação das atividades foi-se tornando cada vez mais intuitiva, implicando muita reflexão sobre o desenvolvimento e aprendizagem de cada criança e também delineação de atividades com desafios adequados à construção de conhecimento, para a sua idade. Tal como podemos ver no excerto da minha reflexão crítica referente à sexta semana em contexto de creche (Anexo I), as principais dificuldades sentidas durante a intervenção centravam-se na diferenciação pedagógica:

Ao nível das dificuldades sentidas durante as intervenções individuais, sinto que o meu maior obstáculo é, sem sombra de dúvida, a diferenciação pedagógica para as diferentes faixas etárias. (...) sinto que estou ainda numa fase de experimentação de possíveis caminhos a percorrer para lidar com esta dificuldade. Aqui, a comunicação com a educadora Ângela tem-se revelado fundamental, pois é a partir das suas dicas e sugestões, que tenho vindo a melhorar as estratégias durante a ação educativa, no sentido de promover atividades que incluam o grupo todo. (Reflexão crítica n.º 6, de 26 a 30 de outubro de 2015).

Apercebi-me que a planificação, ao longo das semanas, me ajudava a centrar o pensamento da minha ação no grupo. Contudo, também senti que, por vezes, a planificação era interpretada, por mim, como algo que tinha obrigatoriamente que ser feito. Uma vez planificado, não havia hipótese de alterar. Com o auxílio da professora supervisora e do trabalho projetual que realizei nas últimas duas semanas de prática pedagógica (onde a planificação era constantemente alterada consoante os interesses das

crianças) fui entendendo que a planificação é um processo complexo, e que pode (e deve) ser influenciada por diversos factores (como o meio, as crianças, ou até mesmo o profissional educativo) (Arends, 2008). Sinto que ainda não domino todas as especificidades de planificar e, talvez, nunca dominarei, mas foi muito importante para a minha aprendizagem ter a oportunidade de passar por este processo e ultrapassar algumas dificuldades, como por exemplo a falta de flexibilidade nas planificações, a extensão das mesmas e acessibilidade em termos de leitura (Arends, 2008).

Já na lógica de trabalho projetual, foi selecionado uma estratégia (após observação do grupo) que possibilitasse a observação de novos interesses das crianças. Foi através da estratégia “cesto dos tesouros” (e gravação das interações das crianças com este objeto – (Figura 1 e 2) que consegui observar as ações das crianças e tentar perceber o que é que elas estariam a tentar descobrir através destas ações.



*Figura 1 – Crianças exploram o cesto dos tesouros.*



*Figura 2 – Matilde descobre o som dos materiais do cesto dos tesouros.*

A segunda semana de trabalho projetual revelou-se como um desenrolar de experiências sucessivas, provocadas pelas crianças: desde visitas de familiares, a concertos dados na escola, a construção de objetos sonoros, as crianças mostraram-me que são muito mais do que “seres humanos dependentes” (a minha ideia inicial). Nesta semana, elas ensinaram-me que as suas ações questionam-nos diariamente e cabe-nos a nós, educadores e profissionais, entender as suas ações e conectá-las a aprendizagens significativas. Então, na lógica de trabalho projetual, a criança deve ser tida como um elemento ativo e fundamental do grupo e de uma comunidade, uma vez que esta lógica de trabalho está “centrada na criança, adulto e contexto” (Vasconcelos, 1998, p. 134). Neste tipo de trabalho, a criança passa de um espetador a participante ativo e o educador passa de centro a guia. Mas nem tudo é assim tão fácil, uma vez que o trabalho do educador se torna muito mais exigente, pois a planificação deixa de ser só sua, uma vez que é condicionada pelas ações e opiniões das crianças (Vasconcelos, 1998). A lógica

de trabalho projetual em creche torna-se ainda mais exigente devido ao facto de as crianças não questionarem diretamente os seus interesses. Este levantamento dos seus interesses e questões é feito através de uma observação pura e de inferências subjetivas que o educador faz para aferir qual a linha de trabalho a seguir. Por fim, através desta lógica, as crianças alargam os seus saberes, adquirem uma compreensão mais personalizada e estabelecem relações de causa-efeito. Adquirem competências sociais e, no fundo, realizam “aprendizagens mais felizes” (Vasconcelos, 1998, p. 35).

Neste ciclo de planificação, intervenção, avaliação e reflexão, senti necessidade de experimentar diversos tipos de instrumentos de avaliação até perceber qual o mais adequado para cada situação em contexto de creche. Ao fim de algumas semanas, e de alguma pesquisa bibliográfica e conversas com a educadora cooperante e professora supervisora, percebi que a avaliação em creche deve ser contextualizada no processo específico de cada criança. Desta forma, optei por utilizar mais vezes os registos de ocorrências (embora tenha recorrido também a outros instrumentos), uma vez que estes permitiam a contextualização da situação, dos intervenientes, dos espaços, entre outros. Esta experimentação de diversos instrumentos fez-me perceber que a avaliação deve ser contextualizada num processo e sempre adequada a cada criança, aos educadores e à situação, sendo que não existe um instrumento de avaliação perfeito e melhor que todos os outros, mas sim vários e distintos que se adequam a diferentes situações e finalidades.

Inicialmente, foi-me sugerido que registasse apenas algumas situações significativas sobre a criança selecionada, algo que eu achasse interessante registar. Estes registos foram evoluindo: pouco depois foram acrescentados detalhes como o local, a hora, os intervenientes, o contexto. Após essa contextualização, comecei a inserir um comentário sobre a aprendizagem que a criança estaria a realizar naquela interação e, poucas semanas depois, comecei a colocar o domínio do desenvolvimento em que se inseria essa aprendizagem. Por exemplo, num dos momentos livres, o Guilherme (15 meses) descolou a fotografia de outra criança da manta (as fotografias serviam para as crianças saberem o seu lugar na manta) e a Maria (19 meses) manifestou-se rapidamente, sabendo que não se deveria descolar as fotografias. Para ilustrar o tipo de registo que efetuei, leia-se o excerto do comentário realizado no registo de 17 de novembro de 2015 (Anexo 2), após a reação da Maria:

A criança LD parece reconhecer as regras da sala de atividades, sendo uma delas “Não descolar as fotografias da manta”, e parece querer repreender a outra criança por desrespeitar as regras, mostrando saber a diferença entre o certo e errado - quando erramos, somos repreendidos: domínio cognitivo e psicossocial. Perante o obstáculo/problema, LD vira-se para o adulto presente para a ajudar a lidar com a situação: domínio cognitivo. No entanto, nada fiz, para perceber como conseguiria LD resolver o problema. LD tenta solucionar o problema, de forma autónoma, na ausência de resposta do adulto, o que demonstra um sentido de autonomia e responsabilidade na criança: domínio cognitivo. Perante a impossibilidade de colar a fotografia no tapete, LD formula uma nova hipótese: colar a fotografia noutra superfície. Isto demonstra-nos que, a nível cognitivo, a criança é capaz de encontrar diferentes hipóteses para solucionar um problema, sem precisar de recorrer a um adulto (embora seja esse o seu primeiro instinto). (Registo de ocorrências de 17 de novembro de 2015)

Numa fase posterior, a professora sugeriu que, com estes registos, elaborasse um livro da criança para poder aproximar-me da experiência de construção de um portefólio. Ao elaborar os registos, senti que a principal dificuldade era saber o que observar, pois numa situação acontecem tantas aprendizagens dentro dos vários domínios de desenvolvimento que se tornava difícil escolher apenas um. Assim, tornou-se mais fácil quando pensava com antecedência no que poderia observar: por exemplo, numa semana pensava em observar apenas interações com outras crianças e sabia que, durante os registos que faria nessa semana, valorizaria mais o domínio psicossocial. Esta estratégia ajudou-me, posteriormente, a construir o portefólio uma vez que optei por separá-lo por domínios do desenvolvimento. Shores & Grace (2001) encaram a utilização do portefólio como uma forma de avaliação centrada no processo da criança. Esta avaliação centrada no processo torna-se muito útil numa perspetiva de contexto de creche, uma vez que se processa de forma integrada e contínua e admite uma recolha de informações que levam à tomada de decisões adequadas às necessidades e interesse das crianças (Pais & Monteiro, 1996). Tendo em conta a pesquisa bibliográfica realizada, optei ainda por incluir a família no processo de elaboração do livro, uma vez que esta é um interveniente fundamental para a construção de uma equipa educativa que conhece os interesses e necessidades da criança.

Ainda numa perspetiva de comunicação e partilha com a família, foi criado (por mim e pela minha colega de estágio), um “livro” da entrada – um placard que tinha o formato de um livro devido ao projeto de sala (Figura 3) – que consistia em registos fotográficos

das propostas educativas da semana anterior, acompanhados de registos escritos que mencionavam as aprendizagens feitas pelas crianças nessas mesmas propostas. Era muito interessante observar a reação das crianças, de manhã, que traziam os pais para perto deste registo e, enquanto as mais velhas diziam os nomes dos amigos, tentavam procurar as fotos em que se encontravam e contavam aos pais sobre o que tinham feito em determinada atividade, as mais pequenas sorriam reagindo à sua imagem nas fotografias e mencionavam o nome de outras crianças.



Figura 3 – Registo “Livro da entrada”

O trabalho em creche pressupõe um trabalho colaborativo entre a família e a escola, daí a importância da manutenção e estimulação da relação entre ambos os atores, de forma a promover o desenvolvimento harmonioso das crianças. Os pais e a família devem ser sempre questionados e informados acerca de novas decisões, para que não haja incoerências entre o trabalho que é desenvolvido em casa e na escola. Por estas razões, a relação entre pais e educadores deve ser trabalhada e estimulada através de estratégias que podem ser adotadas pelo educador para facilitar esta parceria entre a escola e a família (Polonia & Dessen, 2005). Durante a realização da minha prática pedagógica, interagia com os pais no acolhimento ou na entrega das crianças. No entanto, uma vez que a instituição permanecia aberta duas horas depois da minha saída, eram poucas as crianças que entregava aos pais. Consequentemente, havia alguns pais que apenas conheci em duas situações de convívio proporcionadas pela instituição: festa de Natal e dia de São Martinho. Foi muito interessante a experiência de conhecer os pais que nunca tinha conhecido antes e conversar com outros que já conhecia do acolhimento, sem a contingência dos horários habituais, uma vez que tive oportunidade de trocar informações e experiências sobre os seus filhos, percebendo a razão de alguns dos seus comportamentos com base nas impressões que os pais me transmitiam. Foi também interessante poder observar como é que as crianças interagem com os pais e surpreendentemente, algumas mantinham comportamentos que nunca tinha observado

no contexto quotidiano da creche: por exemplo, observei duas das crianças mais velhas, que na escola comiam sozinhas e nunca deixavam nada no prato (por vezes repetiam), serem alimentadas à boca pelos pais. Em conversa com os pais, eles mencionaram que, em casa, essas crianças nunca comiam sozinhas e raramente comiam tudo o que estava no prato, o que me deixou fascinada com a diferença de comportamentos das crianças num contexto e no outro, o que demonstra mais uma vez a importância da parceria entre creche e família: poder auxiliar ambos os lados nas dificuldades que encontram diariamente.

### *2.3. PERSPETIVANDO SOBRE O QUE É SER EDUCADOR EM CRECHE*

O educador em creche tem oportunidade de presenciar aprendizagens muito significativas na vida da criança. Nesta perspetiva, a creche é um espaço “privilegiado de relações intersubjetivas e intra-subjetivas, de mediação com os outros e de adaptação, da criança, a um espaço social mais amplo que o familiar” (Formosinho & Araújo, 2013, p. 4). Assim, o educador em creche deve ser alguém que promove o desenvolvimento da criança baseando-se em ações de confiança e de prazer. Este deve proporcionar experiências educativas estimulantes apresentando “alternativas às ideias correntes que trabalhar com bebés é pouco motivador, rotineiro e aborrecido” (Formosinho & Araújo, 2013, p. 5).

Depois desta “viagem” pela creche, ser educadora nesta valência significa, para mim, perceber todas as formas de comunicar com as crianças. O facto de as crianças não falarem diretamente connosco não significa que elas não nos digam algo ou nos questionem diariamente. Ser educador em creche é saber ouvir todas as linguagens da criança, seja através de ações, olhares, toques ou sentimentos. Ser educador em creche é, afinal de contas, e como Vieira (2011) afirma “uma arte vivida, exprimida, idiossincraticamente híbrida dos conhecimentos científicos detidos, de técnicas pedagógicas e de reflexividade permanente” (Vieira, 2011, p. 85).

### **3. CONTINUANDO A CAMINHADA EM JARDIM DE INFÂNCIA: DESCOBERTAS E RECEIOS INICIAIS**

Entre fevereiro e junho de 2016, tive oportunidade de realizar a minha prática numa instituição pública com um grupo de dezanove crianças, nascidas entre os anos 2009 e 2011 e, portanto, com idades compreendidas entre os quatro e sete anos. Das dezanove

crianças, doze eram do sexo masculino e sete do sexo feminino, sendo que dezassete já frequentavam a instituição desde o ano letivo passado.

Um dos primeiros aspetos que reparei prendia-se com o facto de as crianças do grupo manifestarem curiosidade e desejo de saber mais acerca dos fenómenos do mundo que as rodeava, questionando constantemente a educadora acerca de acontecimentos naturais como a chuva, a formação de vulcões, as ilhas, entre outros assuntos. Contudo, o grupo apreciava respostas imediatas, acabando por perder o interesse no assunto quando se originavam propostas educativas relacionadas com a questão colocada inicialmente. No entanto, foi na área de Formação Pessoal e Social que encontrei os maiores obstáculos: as crianças revelavam comportamentos conflituosos, resolvendo os seus problemas com confrontos físicos ou verbais; apresentavam dificuldades em respeitar a sua vez de falar e, principalmente, em ouvir o outro; durante o preenchimento do quadro de comportamentos, as crianças mencionavam as suas boas ações, mas era difícil lembrarem-se de boas ações realizadas pelas outras crianças. Para ilustrar os meus receios iniciais, leia-se o excerto da reflexão crítica referente às primeiras duas semanas de observação em contexto de Jardim de Infância (JI) (Anexo 3):

(...) começando pelos obstáculos, percebi que o grupo tem alguns problemas com o cumprimento das regras (exceto na presença da educadora Aida, que eles respeitam acima de todos), e também algumas dificuldades na área da formação pessoal e social, nomeadamente ao nível do respeito pelo outro, e na resolução de conflitos. Por exemplo, quando se encontram em grande grupo, têm alguma dificuldade em ouvir o outro (não só quando este está a falar, mas também durante o preenchimento dos quadros de tempo e presenças). Durante o intervalo, apresentam algumas dificuldades em resolver os conflitos, partindo muitas vezes para a agressão física. (Reflexão crítica n.º 1, de 29 de fevereiro a 2 de março de 2016).

Inicialmente, e tendo em conta a área de envolvimento do contexto da instituição, tomei por certas algumas ideias pré-concebidas acerca das crianças que iria acompanhar durante este semestre. Contudo, as crianças que encontrei no contexto da instituição estavam ansiosas por descobrir mais, prontas para dar novas ideias e sugestões, com um forte sentido de responsabilidade pelo mundo que as rodeava.

Na verdade, o grupo de crianças ensinou-me o que é ser “criança competente” (Zabalza, 1998, p. 20) que participa ativamente no seu processo de ensino-aprendizagem ao invés de esperar pelas ideias do educador. Uma das maiores descobertas que realizei ao longo desta experiência foi que, independentemente do local onde nascem ou vivem, todas as crianças entram no jardim de infância com diversas vivências e valores que lhes proporcionaram já a aquisição de competências que podem e devem ser aproveitadas pelo educador no sentido de enriquecer as suas experiências educativas (Zabalza, 1998).

### *3.1. ESPAÇO EXTERIOR COMO POTENCIADOR DE APRENDIZAGENS*

Quando tomei contato e comecei a entender a rotina do grupo de crianças, percebi que grande parte da sua manhã era passada no exterior (no pátio). Durante certa de uma hora e meia as crianças brincavam livremente no espaço exterior, sendo que uma das atividades preferidas eram os torneios de futebol por elas organizados. No entanto, as restantes crianças (que não jogavam à bola) mostravam-se muitas vezes cansadas do espaço exterior, o que resultava muitas vezes em conflitos físicos, discussões e, inevitavelmente, choros e castigos. Numa tentativa de aproveitar ao máximo o espaço exterior e proporcionar novos desafios às crianças, o meu grupo de estágio, em conjunto com o outro grupo presente na instituição, pensou em organizar um “mini-projeto” de rua, durante o qual recolheríamos opiniões e ideias das crianças sobre o que gostariam de fazer no exterior, e como poderíamos executá-lo.

Nesta fase inicial, foi interessante perceber que todas as crianças tinham vontade de experimentar coisas novas no espaço exterior, tais como aprender a jogar basquetebol, dançar, aprender músicas, torneios de futebol, mas foi a sua vontade de contribuir para a organização das atividades do exterior que mais me impressionou. Subitamente, todas as crianças queriam dar ideias como: “Porque não fazer uniformes para os torneios? E a bracelete para o capitão? E como fazer sem gastar muito dinheiro?”. A partir das ideias das crianças, fomos introduzindo diferentes experiências educativas no espaço exterior, planificando-as previamente e adaptando-as a situação e ao contexto. Através desta experiência, surgiu uma dúvida: não estaremos a interferir demasiado naquele que era suposto ser o tempo livre das crianças? Elas precisam de novas experiências e desafios, mas como delimitar o espaço entre experiência livre ou orientada? Qual o nosso papel, enquanto adultos e educadores, no exterior?

Segundo Duarte (2015), o papel do educador no espaço exterior deve começar com a criação de condições de qualidade para a ocorrência de práticas, referindo no entanto que o mundo natural “provides sensory discoveries that require no direct teacher planning. They do, though, require the teacher to provide opportunities for the child to experience nature” (Rhonda, 2014, citado por Duarte, 2015, p. 26). Tendo como principal objetivo a preservação das regras que as crianças estabeleciam nas suas próprias brincadeiras, no espaço exterior, optámos por não interferir nas brincadeiras que existiam, de forma livre e espontânea, mas sim introduzir novas que pudessem surgir como um desafio às crianças que se mostravam entediadas ou aborrecidas.

Através desta experiência, a minha relação com as crianças, incluindo as dos outros grupos, tornou-se mais próxima, e comecei a reparar em pequenas coisas: as crianças vinham ter comigo assim que me dirigia para o exterior, pedindo para jogarem os jogos que havia ensinado nos dias anteriores, ou simplesmente para se sentarem ao meu lado, ou para demonstrarem um pouco do seu afeto. Uma aprendizagem importante quanto ao desenvolvimento de experiências no exterior foi que, as crianças não só precisavam de novas ideias de atividades que proporcionassem novas aprendizagens, mas também que necessitavam de tempo para explorar estas atividades sozinhas. A importância de dar espaço e tempo à criança para explorar autonomamente estas experiências no exterior foi tema da minha reflexão no período de observação de 7 a 14 de março (Anexo 4):

Enquanto as crianças saltavam na corda em movimento (entretanto todas as crianças quiseram experimentar esta), iniciou-se a uma brincadeira espontânea de contar os saltos que cada um conseguia fazer. Assim, contávamos em conjunto sempre que uma das crianças começava a saltar: “um, dois, três, quatro, ...”, sendo que o máximo que uma criança conseguiu foram doze saltos (o que foi muito bom para crianças que inicialmente nem conseguiam saltar sem pisar a corda parada). (...) Finalmente, parámos de intervir na brincadeira, e deixámos as cordas no chão do recreio. Imediatamente, as crianças formaram grupos e, enquanto umas davam à corda, outras tentavam saltar, gerando-se um brincadeira espontânea por parte das crianças. (Reflexão crítica n.º 3, de 7 a 14 de março de 2016).

De facto, o momento de brincadeira livre deve ser um “(...) período de tempo em que as crianças podem investigar e explorar materiais e ações e interagir com os seus pares e educadores.” (Post & Hohmann, 2011, p. 249). Por esta razão, senti que era importante dar espaço às crianças para que pudessem explorar o novo material e as novas

provocações de forma espontânea, criativa e imprevisível já que, tal como Hohmann & Weikart (2007) afirmam, brincar é para a criança um momento de profunda satisfação, desafio, prazer e recompensa que estimula os sentidos, contribuindo para o desenvolvimento de todos os domínios, nomeadamente ao nível das emoções e todo o contexto social.

### *3.2. OBSERVAR, PLANIFICAR, INTERVIR, AVALIAR E REFLETIR*

De forma a poder intervir de forma consciente e adaptada às características do grupo, foi necessário recorrer aos processos de **observação, planificação, avaliação e reflexão**. Tendo como principal objetivo a colocação da criança no centro do processo de ensino-aprendizagem, optei por observar cada criança individualmente e depois todo o grupo, percecionando as particularidades de cada um, para poder realizar uma intervenção que mantivesse as crianças motivadas. Esta observação revelou-se fulcral no momento de planificar e intervir, pois revelou-me um melhor conhecimento de cada criança e, progressivamente, uma melhor intervenção pedagógica.

A **avaliação** na educação de infância é entendida como um processo de escuta, observação, registo e documentação, privilegiando assim o contexto e a “rede de relações e interações que se estabelecem com os pares, adultos e pais” (Parente, 2012, p. 305), sendo necessário documentar todas estas perspetivas. Este tipo de características na avaliação da educação de infância remetem-nos para a necessidade de utilização de métodos descritivos e reflexivos, que sejam compostos por diferentes intervenientes (criança, pais, educador) (Cardona & Guimarães, 2012). Dentro destes moldes, o portefólio é uma resposta que permite aceder a “múltiplas vozes, perspetivas e fontes de evidência para olhar e documentar o processo” (Parente, 2012, p. 306/307). Assim, selecionei uma criança do grupo e, tal como no contexto de creche, recolhi diversas evidências que me permitiram avaliar a progressão daquele elemento, compilando estes registos num livro/diário da criança que partilhei com os pais (Cardona & Guimarães, 2012). Os pais colaboraram na compilação do livro, selecionando registos e elaborando a sua própria caracterização e apreciação da criança em questão. Também a educadora cooperante e a minha parceira de PP foram intervenientes neste processo, dando as suas opiniões e partilhando diferentes registos de observação da criança em questão, permitindo assim a utilização de diferentes olhares durante a elaboração do portefólio.

Este processo de observação, planificação, intervenção e avaliação só foi possível graças à atividade de **refletir** que se tornou uma constante desde que iniciei esta caminhada. A capacidade de refletir sobre o vivido e o observado, partilhando opiniões com a minha colega tornou-se uma das maiores ferramentas, pois pude analisar as minhas ações e compará-las com as de outra pessoa, questionando-a e partilhando angústias, dificuldades e ambições. Também a oportunidade de partilhar essas reflexões com a educadora cooperante e professora supervisora levou a novas aprendizagens que resultaram em alterações em todo o processo de planificação/intervenção/avaliação.

No que respeita à **intervenção**, utilizei uma metodologia de trabalho por projeto, pois senti que as crianças deste grupo necessitavam de propostas cativantes, abrangentes e que lhes permitissem assumir o comando, autonomia e responsabilidade pelo seu próprio processo de ensino-aprendizagem. O trabalho de projeto tem vindo a assumir-se como uma metodologia que pressupõe uma grande implicação de todos os participante, envolvendo trabalho de pesquisa, planificações flexíveis e uma intervenção cuja finalidade é responder a problemas encontrados pelo grupo (Leite, Malpique & Santos, 1989, referido por Vasconcelos, 1998). Assim, podemos afirmar que a pedagogia por projeto é uma atitude dinâmica que se inicia no educador, e vai implicando todos os intervenientes da ação educativa desde criança, a pais, auxiliares, e comunidade envolvente (Vasconcelos, 1998). Para além de uma postura diferente do educador, esta pedagogia vê a criança como um ser competente e capaz, um investigador nato e motivado para a pesquisa e resolução de problemas (Vasconcelos, 1998).

### *3.2.1. PROJETO “SOMOS TODOS ARTISTAS!”*

Um projeto pode surgir sob diferentes formas: “(...) alguns começam quando uma ou mais crianças de um grupo demonstram interesse por algo que atrai a sua atenção. Outros começam quando o educador apresenta uma problemática que tem como pertinente” (Katz & Chard, 1997, p. 172). Neste contexto, aconteceu um pouco de ambos: as crianças demonstravam interesses pela construção de esculturas em legos, aproveitando todos os momentos de brincadeira livre para darem asas à sua imaginação, construindo representações de pessoas, animais, carros, entre outros. Através da observação, percebi que o grupo inventava histórias à volta das construções e, por vezes, incluíam-nas em teatros que apresentavam a todo o grupo. A partir daqui, foi lançado o desafio às crianças de perceberem como seria possível construir uma

exposição, com diferentes formas de manifestação da arte, para apresentarem à comunidade educativa na festa de final de ano.

Após o lançamento de alguns indutores, o grupo abraçou o projeto, começando por perceber aquilo que já sabiam ou gostariam de saber sobre exposições, e também como poderiam descobrir as respostas para as suas questões (Figura 4 e 5). À medida que o grupo foi lançando as suas ideias, estas foram registadas num diário de bordo (que mais tarde se transformou num diário de grupo, quando o grande grupo se dividiu em pequenos grupos).



Figura 4 – Construção do cartaz “O que sabemos? O que queremos saber? Como fazer para descobrir?”



Figura 5 – Cartaz finalizado

Com base nas ideias das crianças, e depois de várias semanas a explorar diferentes formas de manifestação da arte (Figura 6 a 8), foram trazidos dois convidados à sala (uma escritora/ilustradora que mostrou o processo criativo da elaboração de um livro, e a tuna 60+, composta por músicos com mais de sessenta anos).



Figura 6 - Exploração do desenho com pontos e linhas

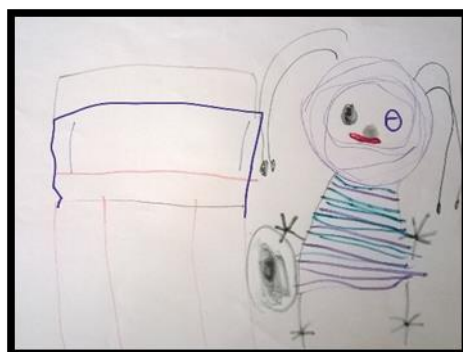


Figura 7 - Exploração do desenho com linhas



Figura 8 - Pintura da escultura “O Jipe”

Nesta perspetiva, foi interessante ver a dinâmica do grupo com os convidados, na medida em que toda a preparação foi deixada a seu cargo: receção dos convidados, questões e agradecimentos finais. O mais interessante foi que as crianças se inspiraram nestas visitas para a criação de mais elementos para a sua exposição: após a visita da

artista escritora/ilustradora, formaram-se diversos grupos com a intenção de criarem um livro, abrindo todo um novo leque de possibilidades que não estavam planejadas no início do projeto, desde exploração de experiências educativas relacionadas com a abordagem à linguagem e à escrita, partes constituintes de um livro (lombada, capa, contracapa, páginas, texto, ilustrações), entre outros. No entanto, entendo que essa é a verdadeira essência da pedagogia de projeto: permitir que as crianças explorem diferentes possibilidades das propostas, de acordo com os seus interesses, partindo do que já sabem e planejando o que querem saber mais “(...) definindo progressivamente o desenrolar do processo e os resultados” (Katz & Chard, 1997, citados por Vasconcelos, 1998, p. 103).

### *3.2.1.1. DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA: DIÁLOGOS COM AS CRIANÇAS E COM AS FAMÍLIAS*

A documentação pedagógica, no âmbito da metodologia de trabalho por projeto, possibilita-nos a utilização de diferentes códigos de comunicação, que são, sobretudo, pontos de reflexão para pais, educadores, crianças, e toda a comunidade educativa, possibilitando a construção de conexões (Malavasi & Zoccatelli, 2013). Assim, quando selecionamos experiências para documentar, devemos responder a cinco questões: O que documentar? Para quem? Com quê? Como? Quando? Onde? (Malavasi & Zoccatelli). Quando a documentação pedagógica para este projeto foi selecionada, pensámos sobretudo numa forma de transformar esta documentação numa ponte que aproximasse os pais da escola. Mesmo quando iniciámos o projeto, sentia que os pais não tomavam a devida atenção às experiências dos filhos, nem ao trabalho que se desenvolvia na sala. Desta forma, pensámos em conjunto com as crianças e com a educadora cooperante sobre como poderíamos levar os pais a interessar-se pelo nosso projeto, participando ativamente no mesmo. A importância do envolvimento das famílias nas experiências desenvolvidas dentro do espaço do jardim de infância foi tema da minha reflexão no período de intervenção de 9 a 11 de maio (Anexo 5):

(...) conseguimos perceber essa clivagem sociológica na medida em que a diversidade de culturas dos pais face à cultura da escola, leva a uma diferenciação dos valores de casa e os valores da escola. Urge assim, aproximar a família deste contexto para que ambos os lados possam beneficiar de uma relação próxima. Esta aproximação pode começar em situações como o *facebook*, na qual houve

uma partilha do que se passa na escola com os pais. Da mesma forma, os pais começaram a responder, partilhando connosco situações que se passaram em casa, provocando uma atitude positiva entre o lar e a escola. (Reflexão crítica n.º 10 em contexto de JI, de 9 a 11 de maio de 2016).

Uma das ideias do grupo, relativamente à documentação pedagógica como forma de aproximação dos pais à escola foi a criação de um grupo de *facebook* onde partilhámos quase diariamente os progressos do nosso projeto e, onde os pais puderam colaborar, dando sugestões, oferecendo apoios e até colaborando em diversas fases do projeto. Para além do grupo, foi elaborado um diário de bordo semanal que os pais podiam observar à entrada da sala, e inclusive colaborar (pois era deixado uma folha em branco para as sugestões dos pais para a semana seguinte). No dia da divulgação da exposição final do projeto “Somos todos artistas!”, recebemos um excelente feedback dos pais acerca do projeto, na medida em que lhes permitiu perceber o que é que os seus filhos faziam durante o dia e, sobretudo, sentiram-se agradecidos pela oportunidade de participarem no processo de ensino-aprendizagem dos filhos.

### *3.2.1.2 POTENCIALIDADES, DIFICULDADES E APRENDIZAGENS*

As potencialidades da metodologia de trabalho por projeto manifestaram-se, sobretudo, ao nível da gestão de conflitos dentro do grupo. Penso que as crianças sentiram que lhes era dada responsabilidade sobre as experiências desenvolvidas na sala e aprenderam a agir de acordo com essa responsabilidade, aprendendo a trabalhar em grupo e utilizando técnicas de gestão dentro dos pequenos grupos (como a escolha de um porta-voz, ou votação sobre diversas ideias para a seleção de apenas uma, ou até a distribuição de tarefas pelos diferentes elementos do grupo). No entanto, estas aprendizagens decorreram ao longo de um difícil caminho, sendo que no início esta gestão foi um enorme obstáculo, pois as crianças não percebiam porque tinham de se contentar com a sugestão de outro colega (mesmo quando essa sugestão tinha maioria na votação em grande grupo), ou recusavam-se a realizar trabalho em equipa, preferindo o trabalho individual, uma vez que o mérito era apenas seu. Houve um trabalho contínuo ao nível da área de Formação Pessoal e Social, que possibilitou o desenvolvimento de um comportamento mais autónomo e tolerante. Foram utilizadas diversas estratégias como exercícios de respiração e/ou meditação, reuniões em grande grupo, brincadeiras com a

”Caixa das Emoções”, que ofereceram às crianças a possibilidade de se expressarem e partilharem as suas frustrações.

Ainda ao nível das aprendizagens, penso que a reconfiguração da relação com os encarregados de educação das crianças deste grupo foi uma enorme conquista, na medida em que foi possível colocar em prática a ideologia de “pais participantes e colaboradores” (Stoer & Silva, 2005). Tendo em conta que alguns dos progenitores pertenciam a comunidades árabes desenraizadas que habitavam nos arredores e que raramente vinham à escola dos filhos, por motivos profissionais e também pela barreira que a própria língua constituía, conseguimos que o jardim de infância assumisse um encontro de culturas e de inclusão num espaço comum a todas as famílias. Na exposição final do projeto “Somos todos artistas!”, não foi necessária a mesma língua para perceber a alegria e emoção estampada no rosto dos pais ao verem o resultado final de um processo que acompanharam de perto ao longo de três meses. Tal como afirma Nunes (2004), a escola e a família possuem “papéis complementares no processo educativo, contextos de desenvolvimento da pessoa. Do encontro dinâmico destas duas realidades formativas surgirão pontes e canais de comunicação numa perspetiva holística da educação” (Nunes, 2004, p. 69).

Todo este processo de aprendizagem (nossa, das crianças e das famílias) foi longo e demorado, mas extremamente enriquecedor e gratificante. Consigo compreender, no final desta jornada, que a educação de infância envolve um sem-número de fatores que devem ser tidos em conta pelos educadores, de forma a promoverem uma educação não apenas superficial, mas que incentive a aprendizagens significativas para as crianças. Só com uma profunda reflexão e também alguma investigação poderei compreender o meio e as características do grupo, para poder desenvolver práticas educativas inclusivas, com conexões profundas, sempre com a criança no centro da sua própria aprendizagem.

#### 4. UMA NOVA ETAPA: O 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

As minhas experiências no 1.º CEB decorreram nos dois semestres do segundo ano de mestrado, entre setembro de 2016 e junho de 2017. Ambas as práticas foram desenvolvidas em instituições públicas do concelho de Leiria: a primeira, no 2.º ano de escolaridade, na união de freguesias Leiria, Pousos, Barreira e Cortes, e a segunda, no

4.º ano de escolaridade, na união de freguesias Marrazes e Barosa, em diferentes Agrupamentos de escolas.

A Prática Pedagógica I, desenvolvida com uma turma do 2.º ano de escolaridade, envolvia uma turma com 26 alunos, dos quais 15 eram do sexo masculino e 11 do sexo feminino, com idades compreendidas entre os sete e os oito anos (idades cronológicas a 31 de dezembro de 2016). Esta turma tinha uma aluna ucraniana que não dominava ainda a língua portuguesa, uma vez que apenas se encontrava em Portugal desde janeiro do mesmo ano. Embora compreendesse alguns termos na língua portuguesa, a aluna não utiliza esta língua para comunicar. Dos 26 alunos, 25 tinham nacionalidade portuguesa e um tinha nacionalidade ucraniana.

A Prática Pedagógica II decorreu numa turma do 4.º ano de escolaridade constituída por 19 alunos, dos quais 10 eram do sexo masculino e nove do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 10 e os 13 anos (idade cronológica a 31 de dezembro de 2017). Todos os alunos tinham nacionalidade portuguesa e na turma havia três alunos referenciados com NEE, sendo dois alunos disléxicos e um apresentando um quadro de défice cognitivo, agravado na área da Leitura e Escrita (o aluno não tinha adquirido a descodificação do código escrito). Três alunos beneficiavam de Apoio Educativo e um deles possuía ainda um Plano Educativo Individual (PEI).

#### *4.1. EXPETATIVAS E RECEIOS INICIAIS*

Ao encerrar o primeiro ano de mestrado, fechei também o capítulo de educação de infância (no que diz respeito a este ciclo de estudos), mas sabia que muitas das aprendizagens que realizara no ano anterior seriam determinantes para o meu desempenho no 1.º CEB: o centrar o olhar na criança, escutar a sua opinião e promover uma postura e atitudes críticas e reflexivas, assim como um papel ativo no seu processo de ensino-aprendizagem e até a adequação de estratégias e objetivos às características de cada turma. Também a interdisciplinaridade, desenvolvida ao longo do 1.º ano de mestrado viria a revelar-se como o ponto fulcral das minhas práticas no ensino básico, uma vez que o ensino no 1.º CEB deve ser motivante para os alunos, promovendo conexões entre as diferentes áreas curriculares e um fio condutor que dê sentido às aprendizagens. Por outro lado, também a minha experiência profissional (explicações individuais e de grupo em centros de explicações) me deixava segura e entusiasmada com o aproximar desta nova jornada. Contudo, o assumir deste novo papel – professora

de 1.º CEB – chegou também com muitos receios: e se não conseguisse gerir os comportamentos da turma, através do respeito mútuo durante a intervenção? E se os diferentes ritmos de aprendizagem, por vezes tão díspares, me impedissem de aplicar estratégias adequadas às características de cada aluno? Seriam os meus conhecimentos didáticos e metodológicos suficientes para lecionar conteúdos nos respetivos anos de escolaridade? Como fazer uma diferenciação pedagógica, justa e inclusiva, que privilegiasse a aprendizagem de alunos, por exemplo, cuja língua materna não era o Português, ou cujo desenvolvimento cognitivo estava bastante distanciado da restante turma?

Com a turma do 2.º ano de escolaridade, preocupava-me a gestão do comportamento, uma vez que a turma se revelou algo conflituosa e pouco respeitadora das regras da sala: por exemplo, levantavam-se sem pedir autorização e circulavam pela sala, incomodando os colegas e, por vezes, gerando conflitos verbais e físicos. Perante esta situação, surgiu um grande desafio: como tornar as aulas verdadeiramente atrativas e envolventes, para que os alunos não dispersem? O que poderá ser alterado na minha ação educativa para que os alunos se sintam mais envolvidos no processo de ensino-aprendizagem? O professor titular utilizava uma estratégia de “Time-Out”, pedindo aos alunos perturbadores que saíssem da sala para se acalmarem (Hall & Hall, 2008). No entanto, esta estratégia (embora pacificadora durante alguns minutos) impedia o aluno de estar dentro da sala, onde se realizavam as aprendizagens, e por vezes apenas levava a que o aluno causasse mais distúrbios, agora fora da sala. No meio disto tudo, preocupava-me a aluna de nacionalidade ucraniana, que apesar de estar no país há já alguns meses, não dominava por completo a língua portuguesa, precisando de um apoio individualizado na área curricular do Português e Estudo do Meio.

Quando conversei com o professor cooperante sobre os meus receios, ele explicou-me que a maioria dos alunos realizava os sete anos entre os meses de setembro a dezembro, pelo que a maioria dos alunos possuía apenas seis anos, e um comportamento característico da sua idade (ligeiramente mais novos que os alunos da outra turma do 2.º ano de escolaridade). Por outro lado, garantiu-me que a aluna de nacionalidade ucraniana compreendia muito mais do que conseguia expressar, o que me deixou mais segura relativamente à minha atuação. Quanto à gestão do comportamento dos alunos, sabia que iria ser um desafio e que necessitaria de promover atividades motivadoras,

que cativassem os alunos para que pudessem assumir um papel mais ativo na sua aprendizagem, realizando conexões entre as diferentes áreas curriculares.

Quanto à turma do 4.º ano de escolaridade, fiquei fascinada com o método e estratégias que a professora titular utilizava, de forma tão espontânea e natural, na sala de aula. A verdade é que, ao longo da minha formação inicial, os professores da ESECS sempre me alertaram para a importância da interdisciplinaridade em contexto de sala de aula, no sentido de promover aprendizagens significativas. No entanto, na prática, nem sempre temos oportunidade de assistir a momentos em que esta interdisciplinaridade seja, de facto, utilizada. A professora cooperante iniciava o seu dia com uma “motivação” (este era o termo utilizado pela mesma), que poderia ser um jogo dramático, uma música ou uma dinâmica de grupo que ensinava aos alunos, e que se interligava com os conteúdos que iriam ser desenvolvidos ao longo do dia.

Neste contexto, o meu principal receio era não conseguir acompanhar a enorme capacidade da professora no que respeitava à interdisciplinaridade que desenvolvia numa base diária, de forma tão espontânea. Outra preocupação que sentia, inicialmente, prendia-se com a necessidade de adequar os conteúdos ao aluno com défice cognitivo (que possuía um atraso cognitivo de quase seis anos, pelo que não conseguia ler ou escrever). Sabia que teria de refletir sobre as estratégias mais adequadas, mas também sabia, à partida, que não seria fácil pois o aluno estava também referenciado por distúrbios de comportamento associado a atitudes de oposição, pelo que não ficava contente com a atribuição de trabalho diferente dos seus colegas. A professora cooperante havia-nos alertado também que quanto mais insistíssemos em chamar o aluno à atenção, mais frequentes e intensas seriam estas atitudes, podendo tornar-se agressivo.

#### *4.2. DOS RECEIOS INICIAIS ÀS APRENDIZAGENS: OBSERVAÇÃO COMO PROCESSO-CHAVE*

Na fase de observação, em ambos os contextos, procurei recolher dados através da observação participante, do preenchimento de grelhas de observação e de conversas com as várias professoras titulares e assistentes operacionais da escola, com o objetivo de recolher o máximo de informações possíveis que me pudessem auxiliar a adequar estratégias ao contexto de cada turma. Aprendi, ao longo dos semestres, que a fase de observação é talvez das mais importantes, se não a mais importante, para a prática

educativa que se seguirá, pois permite-me aceder a um conhecimento mais específico de cada turma e de cada aluno, percecionando dificuldades e potencialidades, assim como adaptar-me às suas rotinas, métodos e ritmos de aprendizagem. No 2.º ano de escolaridade, esta etapa foi crucial uma vez que consegui perceber que a maioria dos comportamentos da turma se deviam à falta de adaptação ao contexto escolar, demasiado exigente para crianças, na sua maioria, com 6 anos de idade. Assim, estabeleci um objetivo: teria de proporcionar experiências educativas significativas que estabelecessem conexões com o quotidiano dos alunos, de forma a cativar e a envolvê-los na aprendizagem, valorizando assim os seus interesses e considerando as suas dificuldades. Esta foi uma aprendizagem importante, na medida em que muitas vezes pensamos na educação como uma fonte cujo principal objetivo é aprender, sem considerarmos o lado humano: será que as crianças sabem estar? Será que sabem como aprender? Será que gostam de aprender? O que é que nós devemos fazer para alterar isto?

A observação participante revelou-se, assim, fundamental para a minha compreensão do contexto educativo, na medida em que tentei perceber quais as estratégias que ambos os professores utilizavam para lidar com as turmas: no caso do 2.º ano de escolaridade, o professor tinha de gerir os ritmos de aprendizagem que variavam na turma, desde alunos que ainda não haviam adquirido completamente a descodificação do código escrito, a alunos que liam corretamente e realizavam as atividades mais rapidamente do que os restantes colegas. Nestas alturas, o professor procurava ter sempre materiais disponíveis para quem terminasse o trabalho mais cedo. Utilizei um diário de bordo para registar as dificuldades de aprendizagem evidenciadas pelos alunos, assim como o sistema de regulação do comportamento que o professor titular utilizava. Procurei conhecer as crianças, individualmente, conversando com elas na tentativa de me inserir no grupo e conhecer os seus interesses, preferências e motivações. Neste primeiro contexto, o apoio que os alunos necessitavam era visivelmente maior do que no 4.º ano de escolaridade. Para além do comportamento desestabilizador da turma, devido à sua falta de maturação, os alunos mostravam-se distraídos durante e após a realização do trabalho, necessitando da presença e apoio do adulto para se voltarem a concentrar nas tarefas. Com vinte e seis alunos dentro da sala, tornava-se impossível dar um apoio individualizado a todos, pelo que muitos alunos acabavam por distrair os colegas e perturbar o funcionamento geral da aula.

Com a turma do 4.º ano, os alunos mostravam-se perfeitamente adaptados à rotina da sala de aula e, sendo mais velhos, aproveitavam o tempo livre (quando terminavam o seu trabalho mais cedo) para fazer desenhos, ler livros da área da biblioteca ou até terminar outras fichas, de forma autónoma sem perturbar os colegas. Neste sentido, aprendi que os materiais de recurso são essenciais para o bom funcionamento da aula, uma vez que em todas as turmas existem diferentes ritmos de trabalho e aprendizagem, pelo que é importante ter sempre algo disponível, para que os alunos possam continuar a realizar aprendizagens, sem perturbar o outro. Ainda assim, estes materiais devem ser, acima de tudo, motivantes para que os alunos se sintam envolvidos na sua aprendizagem, contrariando os comportamentos a evitar, e dando-lhes um papel ativo e desafiante.

O maior desafio, sobretudo no 2.º ano de escolaridade, passou por desenvolver estratégias que permitissem aos alunos entender as disciplinas como transversais, unidas num trabalho contínuo e interdisciplinar, ao invés de unidades isoladas umas das outras. Neste sentido, o trabalho por projeto foi importante para alterar estas conceções dos alunos, que se sentiam desmotivados quando se abordava um conteúdo novo, por exemplo de português. Por conhecerem o horário da turma (que era facultado aos pais), os alunos sabiam quando entravam na “aula de português” e mostravam-se desmotivados, sem tentarem perceber qual a índole daquela aula. Com o trabalho de projeto foi possível abordar vários conteúdos, de diferentes disciplinas, numa mesma “aula”, de forma envolvente e motivadora para os alunos. Mais tarde, no segundo semestre do 1.º CEB, a professora do 4.º ano de escolaridade mencionou que não se deveria dizer aos alunos o que nos encontrávamos a lecionar. Por exemplo, muitos alunos podem perguntar: “O que vamos aprender agora? Português ou Matemática?” e por vezes temos tendência a responder. Independentemente de se desenvolver um trabalho de projeto ou não, os conteúdos devem sempre ter uma abordagem transversal e, no final do dia, deve ser o aluno a responder à pergunta: “O que aprendeste hoje?”. Esta foi uma aprendizagem importante para mim, pois faz sentido que seja o aluno a descobrir o seu próprio processo de aprendizagem e não o professor a informá-lo do que vai aprender, uma vez que o aluno deve assumir um papel ativo, contrariando o antigo modelo “professor condutor do autocarro”. Para ilustrar a necessidade de contrariar este modelo, leia-se um excerto da reflexão crítica n.º 8, de 8 a 10 de maio de 2017 (Anexo 6):

Num dos últimos artigos sobre esta temática, a revista E, do jornal Expresso publicou uma grande reportagem, onde entrevistaram (além de outras pessoas) Teresa Salema, mentora do CodeDojo, movimento internacional que promove a aprendizagem da programação junto dos jovens. Neste artigo, esta senhora faz uma analogia interessantíssima, que nunca me tinha ocorrido:

(...) A educação já não pode excluir a tecnologia, e a sala de aula não pode estar fechada num quadro, no velho modelo autocarro – professor ao volante, alunos sentados no banco de trás. A sala de aulas tem de estar centrada no aluno, respeitando as suas capacidades, ritmos e limitações de cada um, dotando os alunos de ferramenta digitais, essenciais ao mundo em que vivemos. (Teresa Salema, em entrevista à revista E, 8 de abril de 2017)

Na minha opinião, ainda há muitos professores a quererem conduzir o volante, mas temos de começar a perceber que as crianças dos dias de hoje já pegaram no volante e arrancaram a fundo quase desde que nasceram, rodeadas de tecnologias, ao passo que a maioria de nós só aprendeu a conduzir em adultos (...) A questão aqui começa a ser: o que trazemos nós, professores, que as crianças não consigam através da internet? E penso que esta seria uma reflexão importantíssima para todos os profissionais da educação. (Reflexão crítica n.º 8 em contexto de 1.º CEB II, de 8 a 19 de maio de 2017)

Este foi sem dúvida um dos maiores desafios que enfrentei no ensino de 1.º CEB: ser capaz de colocar o aluno na “condução” da sua própria educação, mediando e acompanhando as suas aprendizagens, na perspetiva de uma “direção assistida” do autocarro. No entanto, a partir do momento em que consegui abdicar do “foco principal” e colocá-lo no aluno, os resultados foram surpreendentes. Sempre que lhes foi concedida autonomia e responsabilidade perante o seu processo de ensino-aprendizagem, os alunos corresponderam à altura, participando ativamente nas atividades. No 2.º ano de escolaridade nem sempre foi fácil colocar esta ideia em prática, e sinto que o poderia ter feito mais vezes mas nem sempre foi possível desenvolver esta abordagem na sala de aula. Contudo, nos momentos em que foi feito, os alunos corresponderam mostrando-se mais envolvidos nas aulas e diminuindo os comportamentos desestabilizadores apesar do “burburinho” ter aumentado, como é característico das lógicas de trabalho projetual.

#### *4.2.1. GESTÃO DO COMPORTAMENTO*

No que concerne aos níveis de gestão e controlo do grupo e disciplina em sala de aula aprendi bastante com ambas as turmas onde exerci a Prática Pedagógica. No 2.º ano de

escolaridade todas as crianças, por serem mais novas, exigiam bastante atenção da minha parte, mas no 4.º ano de escolaridade também existia uma vontade participativa dos alunos, onde todos queriam participar, muitas vezes em simultâneo, e sem organização. Assim, foi essencial observar o comportamento de casa turma de forma a poder adequar as minhas estratégias de ensino e reforçar algumas aprendizagens. Na primeira Prática Pedagógica o maior desafio foi aprender a manter a calma, evitando as chamadas de atenção repetidas e “gritos”, pois quanto mais eu me exaltava, mais agitada a turma ficava. Nem sempre foi fácil aplicar esta aprendizagem, e admito que não o consegui fazer muitas vezes, pois a agitação constante tornava esta tarefa difícil, mas a leitura de bibliografia que a professora supervisora recomendou ajudou-me imenso nesta tarefa. Aprendi, assim, que seria essencial criar estratégias que motivassem o aluno e o ajudassem a concentrar nas tarefas, tornando mais fácil o controlo da turma e a criação de um ambiente propício à aprendizagem.

Desta forma, uma das estratégias para otimizar o desempenho da turma do 2.º ano de escolaridade foi o desenvolvimento de trabalho cooperativo através da lógica de trabalho projetual. Senti que a turma foi respondendo, a pouco e pouco, aos estímulos de atividades mais envolventes e cativantes: a disposição da sala foi alterada, e formados grupos de trabalho, pensados em conjunto com o professor cooperante, de acordo com as características dos alunos. A dinâmica da aula mudou e foram discutidas e acordadas as novas regras com os alunos: deixaria de existir o “eu terminei” individual, uma vez que os alunos teriam de trabalhar em conjunto ajudando-se e responsabilizando-se pelo acompanhamento e aprendizagem dos colegas. A aplicação desta estratégia na educação formal é, segundo Lopes & Silva (2009):

(...) importante não só para a obtenção de ganhos em relação ao próprio processo de ensino-aprendizagem, mas também na preparação dos indivíduos para situações futuras no ambiente de trabalho, onde cada vez mais actividades exigem pessoas aptas para trabalhar em grupo. (...) A aprendizagem é um processo inerentemente individual, não colectivo, que é influenciado por uma variedade de factores externos, incluindo as interações em grupo e interpessoais. A cooperação envolve sinergia e assume que, de alguma maneira, o todo é maior que a soma das partes individuais, de modo que aprender, desenvolvendo um trabalho cooperativamente, pode produzir ganhos superiores à aprendizagem solitária. (Lopes & Silva, 2009, p. 4)

Inicialmente, esta dinâmica foi muito complicada pois o ruído aumentou ainda mais com a perspectiva de trabalho em grupo mas, com um sistema de reforço positivo (cada grupo receberia uma mascote, quando conseguisse trabalhar corretamente em equipa, com espírito de entreatajuda e responsabilidade pelo outro, sem ruído acima do normal) o ruído foi diminuindo e, talvez, com o continuar desta experiência, pudéssemos ter atingido um ritmo de trabalho estável e ainda mais produtivo. É interessante olhar em retrospectiva e perceber que uma “simples” alteração como a reconfiguração da disposição dos lugares e da sala pode instilar novos comportamentos no grupo. A nova disposição, aliada a um conjunto de regras estabelecidas em grande grupo, levou a que os alunos se predispusessem a trabalhar em equipa, auxiliando-se nas tarefas, de forma a que todo o grupo pudesse avançar, em conjunto, na aprendizagem (Figura 9)



Figura 9 – Trabalho em grupo

Com o decorrer das semanas, fui aplicando novas estratégias de gestão do comportamento, tais como: 1) Quadro de honra, onde os alunos que cumpriam todas as regras da sala de aula, poderiam colocar uma estrela por baixo da sua fotografia, sendo o objetivo adquirir o maior número de estrelas possíveis durante a semana (Figura 10); 2) Atribuição de mascotes aos grupos, apenas quando toda a turma concordava que aquele grupo já trabalhava em equipa, respeitando os seus elementos e avançando em conjunto na aprendizagem; 3) “Bilhetes à saída”, onde cada aluno recebia um bilhete antes da hora de saída, que deveria preencher, de forma a avaliar as suas aprendizagens, dificuldades e necessidades do dia (Figura 11). Foram também utilizadas estratégias de reforço positivo - reconhecimento social, prémio, entre outros – embora a estratégia

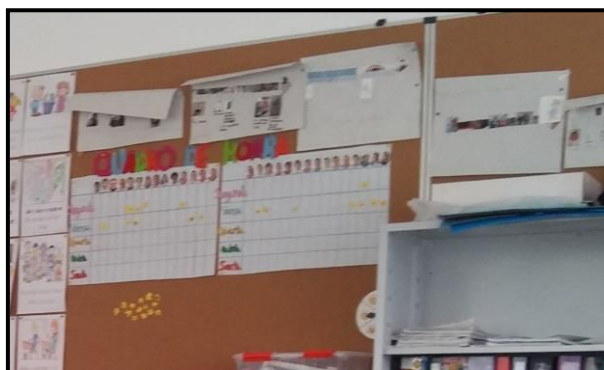


Figura 10 – Quadro de honra

Nome: _____	Data: _____	★
Uma coisa que aprendi hoje foi...		
_____		
Eu não compreendi...		
_____		
Uma coisa que gostei muito de aprender foi...		
_____		
Eu gostaria de aprender mais sobre...		
_____		

Figura 11 – “Bilhetes à saída”

de premiar os alunos mais bem-comportados se tenha abandonado, uma vez que se percebeu que seriam os mesmos alunos de sempre a receber o prêmio, o que não modificaria os comportamentos indesejáveis nos restantes alunos (Lopes & Rutherford, 2001). Revelou-se muito importante a pesquisa e investigação feita no âmbito da gestão de comportamentos conflituosos na sala, uma vez que tive oportunidade de aumentar o meu conhecimento numa área com imensa literatura e pude experimentar, quase numa base semanal, diferentes estratégias reguladoras.

No que respeita ao 4.º ano de escolaridade, os alunos eram bastante comunicativos e aproveitavam todas as oportunidades para participar, por vezes fazendo-o desordenadamente. Assim, foi imperativo aprender a gerir este comportamento, trazendo novas estratégias para a regulação da participação em sala de aula (Carita & Fernandes, 1997). Uma das estratégias utilizadas foi o “Alerta!” que consistia em todos os alunos levantarem a mão no ar e, com a outra mão, taparem a boca – utilizava esta expressão sempre que os alunos tentavam participar todos ao mesmo tempo, sem ninguém se ouvir. A seguir a este momento, os alunos sabiam que deveriam colocar o braço no ar para poderem falar (esta estratégia foi também utilizada no 2.º ano de escolaridade, mas numa perspetiva de estabilizar o comportamento da turma, quase como o jogo da estátua quando os alunos se mostravam muito distraídos). Neste sentido, aprendi que nem todas as estratégias funcionam do mesmo modo com diferentes contextos, uma vez que os alunos, os momentos e os ambientes educativos também diferem. Assim, mais importante que as estratégias que encontrei na bibliografia, foi saber adequá-las ao contexto onde me encontrava, sabendo que qualquer estratégia poderia surtir efeito inicialmente, mas assim que perdiam o impacto inicial era necessário reinventar estratégias ou encontrar uma, em conjunto com o grupo, que se adequasse ao ambiente, sempre com o objetivo final de promover aprendizagens significativas nos alunos (Lopes & Silva, 2012).

No que respeita ao aluno com défice cognitivo e distúrbio de comportamento associado a sentimentos de desafio e oposição que fazia parte da turma do 4.º ano, procurei cumprir as indicações da professora cooperante, ignorando algumas das suas atitudes e dando-lhe uma maior liberdade na sala de aula, não oferecendo diretivas verbais nestas ocasiões, uma vez que essas só contribuiriam para que este intensificasse os seus comportamentos, podendo revelar-se agressivo verbalmente (Hall & Hall, 2008).

Procurei conhecer esta criança no sentido de me aproximar dela, conquistando a sua confiança e mostrando-me também como uma figura digna de respeito dentro e fora da sala de aula (assim como qualquer outro adulto ou criança). O maior desafio com este aluno foi, sem dúvida, ignorar algumas das suas atitudes abertamente desafiantes, mas no processo de conhecer o aluno, também percebi que estes comportamentos diminuía quando lhe eram dadas as mesmas tarefas que os colegas. Assim, optei por levar o mesmo tipo de atividades que levava para a restante turma, uma vez que parecia que as suas atitudes se baseavam na recusa de fazer um trabalho diferente dos colegas, mas adaptei-o segundo as suas características: por exemplo, no português e estudo do meio, eliminava questões de desenvolvimento e opinião, optando por colocar questões de interpretação com escolha múltipla, com baús de palavras onde ele pudesse encontrar a resposta correta. Na matemática, o trabalho desenvolvido era igual aos dos colegas (apenas lia as questões e o aluno resolvia as atividades, sendo que o meu apoio próximo era indispensável). Nas aulas em que me era permitido desenvolver esta equiparação de

trabalho igual ou semelhante, o aluno mostrava-se empenhado, curioso e bastante participativo (Figura 12). Contudo, havia momentos em que essa equiparação não podia ser feita, devido às características do aluno: por exemplo, quarta-feira à tarde era o momento da escrita criativa, pelo que



Figura 12 – Aluno joga o loto das conversões

tentava aproveitar este momento para levar tarefas adequadas a seu desenvolvimento (uma vez que os outros alunos conseguiam desenvolver a sua escrita autonomamente), tais como identificação de letras, ditongos, leitura fonémica e consciência fonológica. Muitas vezes, o aluno recusava-se a fazer as suas tarefas, perturbando os colegas durante o momento de escrita criativa, sentindo a diferença entre o seu trabalho e o deles. Nestes momentos, o maior desafio era negociar com o aluno procurando uma solução que agradasse ambos (ele poderia fazer metade da tarefa, e depois jogar um jogo de chão, ou fazer um desenho), ou quando o seu comportamento perturbava o desenvolvimento do trabalho dos colegas, permitia que ele saísse da sala para se acalmar. No fundo, o processo de escuta da criança foi fundamental para perceber o que esta me tentava dizer, com as suas atitudes. Aprendi, sobretudo, que enquanto professora também é necessário saber ceder e nunca entrar numa luta de poder pois tanto professor como aluno saem derrotados dessa luta. O objetivo primordial deve ser

sempre a aprendizagem do aluno e, portanto, há que ser feito um esforço conjunto, de equipa, entre aluno e professor para atingir este objetivo. No fim, penso que desenvolvi uma boa relação com este aluno, com base em afeto, reforço positivo e respeito, pelo que nunca me senti “desesperada” com o seu comportamento ou sem saber o que fazer.

#### *4.2.2. PLANIFICAR, INTERVIR, AVALIAR E REFLETIR*

No 2.º ano de escolaridade tive oportunidade de experimentar o modelo de ensino do professor cooperante, na medida em que este sugeria os métodos e estratégias para trabalhar os conteúdos a abordar nessa semana, dando-me espaço e flexibilidade para adaptar as tarefas às características da turma. No 4.º ano de escolaridade, a professora cooperante deu-me liberdade para investigar e definir os métodos e estratégias educativas para desenvolver os conteúdos. Embora ambas as situações tenham sido enriquecedoras para o meu processo de ensino-aprendizagem, sinto que no segundo contexto tive realmente oportunidade de crescer e evoluir enquanto profissional da educação, uma vez que tive a responsabilidade de pesquisar diferentes estratégias e metodologias, avaliando e refletindo conjuntamente sobre a sua eficácia, passando pelo processo de perceber se as estratégias surtiram efeito, quer ao nível do processo educativo, quer ao nível das aprendizagens dos alunos, reformular a ação educativa, intervir e retomar a avaliação e reflexão (Arends, 2008).

Ao nível da **planificação**, um dos maiores obstáculos foi a previsão correta do tempo exigido para cada atividade. Inicialmente, no primeiro contexto em 1.º CEB, as propostas educativas eram demasiado extensas, de modo que se tornava difícil o cumprimento integral da planificação. A minha inexperiência na planificação em 1.º CEB e a falta de conhecimento das características de cada aluno (ritmos de trabalho) foram o ponto de partida destas lacunas. No entanto, à medida que fui conhecendo os respetivos contextos educativos, e pensando sobre as propostas, fui colmatando esta dificuldade, sendo que na PP em 1.º CEB II esta dificuldade já não foi tão evidente como no primeiro contexto. Ainda neste primeiro contexto, um dos grandes obstáculos ao nível da planificação foi a seleção de estratégias adequadas às características da turma. Devido à sua falta de maturação e comportamentos dentro da sala de aula tornou-se difícil encontrar tarefas que fossem simultaneamente envolventes, motivadoras e que cumprissem as diretivas do professor cooperante (trabalhando no manual do aluno). Assim, realizei várias pesquisas em obras de referência, refleti várias vezes

individualmente, com a professora supervisora, professor cooperante e colega de estágio de forma a conseguir elaborar propostas promotoras de aprendizagens significativas. Mesmo respeitando as diretivas do professor cooperante, acompanhei (sempre que possível) a exploração do manual com recursos audiovisuais, ou com materiais didáticos que permitissem aos alunos manipular, fazendo dele o ator principal da aprendizagem, procurando estimular a reflexão crítica, a curiosidade e o debate tanto através do questionamento como de situações de autoavaliação.

Na turma do 4.º ano de escolaridade, questionei os alunos sobre as suas principais dificuldades e interesses, pedindo-lhes que oferecessem sugestões de estratégias de trabalho, que lhes permitisse desenvolver os seus pontos fracos e aprimorar os pontos fortes. Ao nível da Matemática, os alunos referiram que gostariam de trabalhar a resolução de problemas, uma vez que sentiam que essa era a sua maior dificuldade (esta era uma informação que também já me havia sido dada pela professora cooperante, pelo que sabia que deveria aprofundar o meu estudo neste campo) e também gostariam de ter um apoio mais próximo e individualizado do professor, uma vez que escreveram “compreendo melhor quando a professora está ao pé de mim”. Já nas outras áreas curriculares, mencionaram que gostariam de ter um apoio mais próximo do professor e que gostariam de continuar a realizar as suas aprendizagens através das artes, tal como a professora já fazia. Assim, sabia que deveria investir em atividades envolventes e que agregassem as várias áreas curriculares de forma transversal e motivante para os alunos.

Depois de aprofundar os interesses e necessidades dos alunos, procurei sempre que a minha **intervenção** se iniciasse com um momento de motivação, tal como no método da professora cooperante (desde teatros, a lengalengas, músicas, manipulações, entre outros), partindo para um encadeamento natural entre as diversas atividades planificadas para que os conteúdos não surgissem de forma fragmentada e dispersa, sem qualquer fio condutor (Pombo, Guimarães & Levy, 1993). Tal como os autores anteriores referem, a interdisciplinaridade em contexto de sala de aula implica uma “reorganização do processo de ensino-aprendizagem e supõe um trabalho continuado de cooperação dos professores envolvidos” (Pombo *et al.*, 1993, p. 13). No entanto, a elaboração de planificações interdisciplinares, embora exija mais trabalho da parte do professor, torna possível aprofundar diversos conteúdos que a densidade curricular não permitiria de outra forma, garantindo o respeito pelos tempos letivos programados.

Por exemplo, na sexta semana de PP, com o 4.º ano de escolaridade, explorei o tema “A Liberdade” (Anexo 7), inserido no Bloco 2 “À Descoberta dos Outros e das Instituições” do Programa de Estudo do Meio, tendo como principais objetivos o conhecimento de factos da história nacional e que se relacionam com feriados nacionais, reconhecer dados sobre aspetos da vida quotidiana do tempo em que ocorreram esses factos e ainda localizar factos numa cronologia (ME, 2004). No entanto, optei (em conjunto com a minha colega de estágio) por planear diversas propostas educativas que se integrassem não apenas a área curricular de Estudo do Meio, mas também de todas as outras áreas, promovendo conexões entre os diversos conteúdos. Todos estes conteúdos foram, no entanto, trabalhados a partir de imagens indutoras (Figura 13), de forma a realizarmos uma introdução às aulas, procurando saber os conhecimentos prévios dos alunos em relação a esta temática.



Figura 13 – Imagem indutora com civis e marinheiros festejando a liberdade

Após uma discussão, foi explorada uma banda desenhada que contava a história do dia (e dos momentos antes e após) 25 de abril e dinamizado um *quiz* com perguntas de interpretação acerca da banda desenhada, foram formulados e resolvidos problemas também com base na banda desenhada explorada. Para além disso, a turma pôde ouvir e cantar os sinais associados à revolução (as músicas de intervenção), e também investigar outras músicas de intervenção. Foi feito um concurso para eleger a melhor ilustração da “liberdade” e a contagem de votos foi utilizada para a criação de uma tabela de frequência relativa e um gráfico de barras, entre outras atividades desenvolvidas ao longo de dois dias (Figuras 14 e 15)



Figura 14 – Exposição das ilustrações para o concurso “Liberdade”



Figura 15 – Representação dramática sobre “Liberdade de acesso às tecnologias”

Neste contexto de interdisciplinaridade realizei uma das aprendizagens mais importantes deste mestrado: a capacidade de “improviso”, ou seja, flexibilizar a planificação em função das situações imprevistas, dificuldades não antecipadas ou até mesmo curiosidades e dúvidas dos

alunos, que podem e devem ser aproveitados para prosseguir a aprendizagem, por um caminho que poderia ainda não ter pensado. Por exemplo, quando planeei esta semana, pensei que seria interessante levar outras músicas de intervenção (para além da “Grândola, Vila Morena” ou “E depois do adeus”), mais próximas à idade dos alunos, para que se pudessem identificar com algo que reconheceriam. Nesta perspetiva, foi explorada a letra da música “É sexta-feira” de BOSS AC que discute a crise económica atual e, acima de tudo, expõe a delicada situação em que os jovens deste país se encontram: desemprego, a depender dos pais financeiramente quando já são maiores de idade e sem possibilidades de contraírem um empréstimo para um carro ou para uma casa. Nesta altura, a turma ficou muito sensibilizada com a sua perspetiva do futuro e resolveu oferecer soluções para terminar com esta situação: escrever uma carta ao governo a pedir que criassem mais postos de emprego para os jovens e criarem uma canção de intervenção, partilhando-a nas redes sociais, para que todas as pessoas tomassem conhecimento do assunto. Na verdade, nem tudo o que havia sido planificado foi cumprido, uma vez que preferimos (eu e a minha colega de estágio) seguir os caminhos propostos pelos alunos. Quando se trabalha com interdisciplinaridade, este é o resultado que se espera: lançamos ideias e esperamos que os alunos agarrem nelas, tomando consciência da sua responsabilidade enquanto principais participantes da sua aprendizagem. É, de facto, uma metodologia de ensino que oferece a possibilidade de “quebrar a rigidez dos compartimentos em que se encontram isoladas as disciplinas dos currículos escolares” (Fortunato, Confortin & Silva, 2013, p. 2), mas não sem promover “o diálogo de saberes, a conversa entre as diversas áreas de conhecimento e seus conteúdos, o entrelaçamento entre os diversos fios que tecem o currículo escolar” (Fortunato *et al.*, 2013, p. 3).

Ao nível da **avaliação**, no 2.º ano de escolaridade, tornou-se indispensável a **interligação entre a reflexão e a avaliação** de forma a conseguir alterar as estratégias

de ensino-aprendizagem, adequando-as às características da turma. Nesta fase, revelou-se imprescindível a experimentação de diversas modalidades, técnicas e instrumentos de avaliação, de forma a conseguir encontrar aquele que mais se adequava à turma, e também à minha capacidade de gerir esta dimensão da educação básica. Inicialmente, a avaliação foi realizada através de grelhas de avaliação, que constituíam os vários objetivos dos programas das áreas curriculares. No entanto, percebi que este preenchimento se tornava inconcebível, uma vez que as grelhas eram demasiadas para que a pessoa que estava a intervir conseguisse conciliar a verificação de cada objetivo individual com o desenrolar da aula. Assim, o desafio que surgiu foi descobrir como poderia diversificar a avaliação, adaptando objetivos, e recorrendo a estratégias de avaliação formativa. Através da bibliografia e da reflexão conjunta com os diversos agentes, aprendi que a avaliação deveria promover a diversificação dos sujeitos de avaliação (um aluno, pequenos grupos, grande grupo ou interveniente) e dos olhares. Assim, procurei conjugar diários de bordo, registos de aprendizagens significativas e registos audiovisuais ou fotográficos.

Como avaliação final, elaborei um portefólio do aluno (à semelhança do livro da criança em educação de infância) mas tornou-se claro que aquela não seria a melhor solução de avaliação para uma turma tão grande. O resultado final (portefólio), apesar de muito interessante de um ponto de vista pessoal, característico e avaliativo do aluno, não me permitiu obter uma perceção geral da turma. Contudo, permitiu ao aluno em questão “uma consciência da própria dinâmica de aprendizagem, num processo de acompanhamento, que de uma forma explícita torna legíveis e compreensíveis as variáveis em jogo nesse processo de aprendizagem” (Pinto & Santos, 2006, p. 113). Mesmo assim, reconheço que seria muito difícil elaborar portefólios para 26 alunos caso fosse a professora titular da turma.

Confesso que no final da minha primeira experiência em 1.º CEB, a avaliação era ainda um assunto que precisaria de mais pesquisa, reflexão e experiências. Assim, e numa perspetiva de análise comparativa, realizei, com o 4.º ano de escolaridade, uma avaliação diagnóstica inicial (em diversos conteúdos das áreas curriculares), com grelhas de avaliação e objetivos adaptados à turma em questão e, através dessa avaliação consegui perceber quais as principais dificuldades manifestadas pelos alunos da turma. Conjugando essa avaliação com a autoavaliação dos alunos e outras

avaliações formativas realizadas ao longo das semanas, pude pensar em estratégias mitigadoras das dificuldades apresentadas, interligando com as sugestões dadas pelos alunos na sua autoavaliação (mais resolução de problemas, um apoio próximo do professor, ...). No final da minha intervenção, a avaliação foi repetida, dentro dos mesmos conteúdos avaliados inicialmente, e consegui perceber quais os alunos que tinham evoluído no seu processo de ensino-aprendizagem, estagnado ou regredido. Apesar de existirem um sem-número de técnicas e instrumentos de avaliação, este modelo ofereceu-me uma perspetiva holística da turma, que a avaliação desenvolvida no 2.º ano de escolaridade não me tinha permitido. Aprendi, assim, que a avaliação depende da conjugação de diferentes sujeitos de avaliação e de diferentes “olhares” sobre o mesmo sujeito. Neste sentido, a combinação de vários instrumentos de avaliação formativa, de forma integrada e contínua permite a delineação de novas estratégias de ensino-aprendizagem adequadas aos alunos e a posição do aluno face a novas aprendizagens, no sentido de prever dificuldades futuras.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Embora parecendo que cheguei ao final desta caminhada, sei que estou ainda no início pois, apesar de ter sido confrontada com algumas das situações mais desafiantes da minha vida ao longo destes últimos dois anos, sei também que sem essas situações não teria adquirido aprendizagens tão significativas. Desde observação, ao processo de reflexão, investigação, planificação e avaliação, aprendi a centrar o aluno no processo de ensino-aprendizagem, escutar a criança e permanecer numa contínua autoformação. Sei que estou agora preparada para iniciar a minha vida profissional enquanto agente educativo (educadora ou professora) e que as minhas dificuldades iniciais não desapareceram por completo, mas foram esmorecendo ao longo do tempo e hoje reconheço que a minha aprendizagem nunca terminará, nem quero que termine, pois um bom profissional educativo deve almejar a excelência, investindo na investigação e formação curricular.

Tenho plena confiança nas minhas capacidades e sei que estou disposta a continuar a aprender e, por isso, o aperfeiçoamento das minhas práticas educativas prosseguirá no sentido de promover um desenvolvimento integral da criança e uma aprendizagem significativa, com base nos seus interesses e necessidades, num pressuposto de conexões entre as diferentes áreas de conhecimento.



## PARTE II – DIMENSÃO INVESTIGATIVA

Na segunda parte do presente relatório apresento um estudo de caso desenvolvido em torno da temática da Educação Sexual e promoção de educação para igualdade de gêneros, no âmbito da Educação para a Cidadania no 1.º CEB. Esta investigação desenvolveu-se em torno de três etapas: a identificação e análise dos estereótipos de género exibidos pela turma, o desenvolvimento de três propostas educativas não sexistas que estimularam a reflexão sobre os papéis de género, com vista a desconstrução ou relativização dos estereótipos de género evidenciados inicialmente e, por fim, a repetição do processo de identificação e análise dos estereótipos de género exibidos, para perceber a alteração (ou não) das conceções dos alunos relativamente a esta temática.

Esta dimensão encontra-se dividida em quatro capítulos essenciais. Após uma breve introdução onde se apresenta a problemática do estudo investigativo, questões de investigação, contexto, relevância e pertinência do mesmo, surge o primeiro capítulo com o enquadramento teórico que sustenta a realização do estudo. As opções metodológicas assumidas, assim como a seleção dos instrumentos e técnicas de análise e recolha de dados e ainda a caracterização dos participantes estão presentes no segundo capítulo. No terceiro capítulo, segue-se a análise, apresentação e discussão dos dados recolhidos, que sustenta o capítulo quatro, no qual desenvolvo as conclusões e algumas considerações finais sobre a dimensão investigativa.



## INTRODUÇÃO

Neste primeiro tópico, irei clarificar a problemática, questões de investigação, relevância, pertinência e contexto do estudo.

### *1.1. PROBLEMÁTICA E QUESTÕES DE INVESTIGAÇÃO*

A investigação desenvolvida enquadra-se na temática da igualdade de género, tendo como principal objetivo o desenvolvimento da seguinte problemática: perceber se um conjunto de propostas educativas não sexistas contribuem para a alteração de estereótipos de género, numa turma do 2.º ano do ensino básico. Para desenvolver esta problemática, surgiram-me três questões de investigação:

- a) Quais os estereótipos existentes na turma?
- b) Qual o papel dos pais na construção destes estereótipos?
- c) Quais as estratégias para trabalhar estas questões no ensino básico?

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

As estatísticas atuais relativamente à situação atual das mulheres e homens ocidentais mostram que a igualdade entre homens e mulheres está quase conseguida. No entanto, no mundo profissional existem ainda muitos setores onde a “disparidade salarial” (Cardona, 2011, p. 7) persiste: as mulheres recém-licenciadas têm mais dificuldade de acesso a emprego sendo que o desemprego afeta mais a realidade feminina do que a masculina. O discurso relativamente à associação entre carreira e vida doméstica continua a ser maioritariamente associado às mulheres (desde tarefas domésticas ao encargo de dependentes) e a presença feminina em cargos públicos continua a ser minoritária (Cardona, 2011).

Desta forma, a “escola não pode continuar a correr atrás da história” (Neto et al, 2000, p.7). Os processos de aprendizagem são, sem dúvida, a melhor premissa para a formação de cidadãos conscientes das semelhanças e respeitadores das diferenças que nos identificam enquanto sexos. As diferenças entre homens e mulheres devem ser tidas como enriquecedoras, mas têm vindo a transformar-se em diferenças de igualdade de oportunidades, assentes “numa multiplicidade de estereótipos sociais e culturas que, ao

longo dos séculos, têm legitimado a supremacia dos homens face às mulheres” (Neto et al, 2000, p. 8).

A escola, como principal espaço de socialização entre as crianças, deve ter o papel de promover uma igualdade de oportunidades valorizando as diferenças entre o feminino e o masculino, disseminando estes valores e combatendo os estereótipos que estão, muitas vezes, enraizados na nossa cultura “singular, velha de séculos e influente” (Neto et al, 2000, p. 7) do ponto de vista social e cultural (Cardona, 2011). Desta forma, deve-se privilegiar, no ambiente educativo, a difusão de valores como tolerância e respeito pela diversidade da sociedade, tal como define a Constituição da República Portuguesa, nos artigos 9.º, 13.º e 58.º, cujas principais diretivas são: “Promover a igualdade entre homens e mulheres”; não privilegiar, beneficiar, prejudicar ou privar de qualquer direito em função do sexo e promover a “igualdade de oportunidades de escolha da profissão (...) para que não seja vedado ou limitado em função do sexo” (Lei Constitucional n.º 1/2005 de 12 de agosto).

Atendendo à discriminação sexista que a turma em questão evidenciou ao longo das primeiras semanas de observação e intervenção, nomeadamente ao nível de cores, profissões e brincadeiras, o estudo que apresento tem como objetivo principal compreender o papel de propostas educativas não sexistas na alteração (ou não) das conceções de uma turma do 2.º ano do ensino básico (Marcelo, 2014). Assim, procurei desenvolver diálogos reflexivos com os alunos, na tentativa de desconstruir e relativizar as ideias estereotipadas encontradas neste contexto.

## CAPÍTULO 1 - ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Tendo em conta a problemática e objetivos definidos para a investigação, apresento o enquadramento teórico organizado em dois tópicos centrais. Considerarei fundamental desenvolver uma contextualização da evolução dos papéis de género na sociedade, definindo sexo, género e estereótipos. No segundo tópico, privilegio as medidas e planos estratégicos que foram surgindo, ao longo do tempo, para uma promoção da igualdade entre géneros, realçando o papel da escola na promoção de atitudes de tolerância e respeito pelas diferenças da sociedade, nomeadamente ao nível da educação para a cidadania, educação sexual e ainda propostas educativas não sexistas.

### *2.1. QUESTÕES DE GÉNERO: DA DESIGUALDADE À IGUALDADE*

O papel da mulher na sociedade tem vindo a sofrer grandes transformações ao longo do tempo. A aparente invisibilidade da mulher na história até meados do século XX confere uma dominação quase exclusivamente masculina nas épocas passadas, uma vez que a responsabilidade da manutenção dos sistemas políticos e ideológicos era, de facto, do homem (Acioly-Regnier, Filiod & Morin, 1999). Contudo, sabemos que o século XX foi palco de várias mudanças a nível social, económico, tecnológico e científico (Re, 2007), pelo que se procedeu a uma revolução cultural no campo dos direitos das mulheres. É também neste século que assistimos ao aumento de estudos sobre as mulheres enquanto grupo social e, nomeadamente, sobre a desigualdade social entre homens e mulheres (Re, 2007). Inicia-se assim uma busca pela diferenciação dos conceitos de sexo e género, que leva a “raciocínios simplistas de explicação dos comportamentos individuais (...) e à ideia de que seria «normal» que os seres masculinos tivessem certas características psicológicas e os seres femininos evidenciassem outras” (Cardona, Nogueira, Vieira, Piscalho, Uva & Tavares, 2011, p. 10). Estes raciocínios que, segundo os autores, não têm qualquer tipo de fundamento científico inserem-se num subtipo de estereótipos sociais – os estereótipos de género – que resultam numa visão errada de ambos os sexos, promovendo atitudes de desigualdade.

#### *2.1.1. SEXO E GÉNERO*

Para melhor entendermos as questões de género, torna-se importante definir e distinguir sexo e género. O termo sexo é utilizado para distinguir indivíduos com base nas

características biológicas, tal como refere Oakley (1972) “o sexo com que nascemos diz respeito às características anatómicas e fisiológicas que legitimam a diferenciação entre sexo masculino e feminino” (Cardona *et al*, 2011, p. 12). Já o termo género é utilizado para designar significações sociais, desde atributos psicológicos a aquisições culturais que os indivíduos vão incorporando ao longo do processo de formação de identidade e “que estão muitas vezes associados aos conceitos de masculinidade e feminilidade” (Cardona *et al*, 2011, p. 12). Desta forma, poderemos confirmar que o sexo é definido assim que a criança nasce (**condição biológica**), ao passo que o género vai sendo desenvolvido ao longo do tempo, de acordo com o contexto e a cultura em que esta está inserida (**construção social e cultural**) (Neto *et al*, 2000; Re, 2007).

A partir do momento em que uma família sabe o sexo do bebé, começa a preparar todo um simbolismo – em muitas famílias, a bebé será vestida de rosa e o bebé de azul, e assim serão as cores dos seus quartos, brinquedos, entre outros. As atitudes serão diferentes consoante se for uma menina ou menino: as meninas são mais protegidas, enquanto os meninos são incentivados a serem fortes e reprimirem sentimentos como a tristeza (Re, 2007). Esta categorização vai exercer uma influência marcante na forma como a criança se vê a si própria e ao mundo que a rodeia, pois aprenderá a corresponder ao que esperam de si, socialmente, e de acordo com os modelos de masculinidade e feminilidade que conhece (Cardona *et al*, 2011). É esta pressão social para se comportar de acordo com o seu género que provoca, muitas vezes, o surgimento de estereótipos de género. Por vezes, a linguagem que os próprios pais utilizam contribuem para a perduração destes comportamentos com expressões como “olha ele a chorar, parece uma menina” ou “então, vais pintar com o cor-de-rosa? Mas isso é cor das meninas”. Estes fatores, sociais e culturais, imprimem uma influência grande no desenvolvimento da criança, uma vez que as pessoas reagem de diferentes formas perante uma criança do sexo masculino e uma do sexo feminino (Cardona *et al*, 2011). Estas reações podem relacionar-se com o aspeto da criança, tipo de vestuário, brinquedos ou com a “formação de expectativas de desempenho, da expressão de elogios e encorajamentos, do estabelecimento de interações verbais e não-verbais e da linguagem utilizada” (*idem, ibidem*). Contudo, estas estas diferenças não deveriam, necessariamente, implicar desigualdade, mas sim uma dinâmica positiva que provoque mudanças ao nível social (Conselho da Europa, 2007). Sabemos, no entanto, que isto não tem acontecido, uma vez que as diferenças de género são sinónimo de desigualdade,

visível nas posições sociais, remunerações e cargos de poder (Re, 2007), já que os papéis atribuídos ao género masculino são mais valorizados do que os atribuídos ao género feminino (Re, 2007).

A igualdade de género é referida na Constituição da República Portuguesa como um princípio fundamental, onde se define que qualquer cidadão é igual perante a lei, sendo que o artigo 109º expressa claramente que:

a participação direta e activa de homens e mulheres na vida política constitui condição e instrumentos fundamental de consolidação do sistema democrático, devendo a lei promover a igualdade no exercício de direitos cívicos e políticos e a não discriminação em função do sexo no acesso a cargos políticos (Lei Constitucional n.º 1/2005 de 12 de agosto).

Na prática, a igualdade de género tem tido uma evolução relativamente lenta no nosso país. Na Europa, o primeiro país a reconhecer o direito da mulher ao voto foi a Finlândia em 1906, seguindo-se vários países tal como a Inglaterra em 1918. Portugal apenas concedeu o direito geral ao voto feminino em 1975 (atente-se que as mulheres diplomadas com cursos superiores já podiam votar desde 1931). A Constituição, que estabelece a igualdade entre ambos os sexos entra em vigor em 1976, ao passo que a revisão do Código Civil é realizada em 1978 onde, segundo o Direito de Família, a mulher passa a ter um estatuto de igualdade perante o homem, desaparecendo o posto de “chefe de família” e deixando de haver poder marital (Canço, 2007). No entanto, desde a entrada de Portugal para a União Europeia, têm sido desenvolvidas estratégias para atingir as metas e objetivos estipuladas pelo Conselho da Europa. Neste sentido, destaco as medidas ao nível da educação para a igualdade de género, contempladas no currículo e outros documentos orientadores do ensino básico (e também pré-escolar) e a implementação de projetos como mecanismos para a implementação, acompanhamento e avaliação destas medidas (Conselho da Europa, 2007).

Desta forma, a escola assume-se como um dos agentes educativos fundamentais na implementação destes objetivos, tendo em consideração que, juntamente com os pais, assumem um dos papéis de destaque na educação dos cidadãos do futuro. Mas, para tal, é necessário que haja formação num nível inicial da formação de professores, de forma a que estes tomem consciência do seu papel na promoção da igualdade de géneros e do

papel da escola, enquanto espaço social, e principal agente de mudança de intervir educativamente, desconstruindo desigualdades.

### 2.1.2. ESTEREÓTIPOS DE GÉNERO

Na perspetiva de conceber uma intervenção educativa adequada à promoção da igualdade de género, é essencial conhecer os conteúdos e categorias dos estereótipos de género, bem como os processos sociais e cognitivos que se estabelecem para o desenvolvimento dos mesmos (Neto *et al*, 2000).

A palavra estereótipo deriva do grego *stereós*, que significa sólido, e *týpos*, que significa molde, e define-se como uma “opinião preconcebida e comum que se impõe aos membros de uma coletividade” (Dicionário da Língua Portuguesa, 2009). Percebemos, pelo seu carácter social e cultural, que os estereótipos não são constantes e imutáveis, podendo variar em locais e épocas diferentes. Neto *et al* (2000) e Cardona *et al* (2011) vão ao encontro da mesma definição de estereótipo, no campo social, afirmando ter uma índole subjetiva, que assenta nos valores pessoais do indivíduo. É importante perceber que, uma vez formados, os estereótipos resistem à mudança, devido ao seu carácter inconsciente: os indivíduos que os exibem adquirem-nos de forma natural, por inserção na sociedade e cultura envolvente. Desta forma, urge uma intervenção precoce no âmbito da desconstrução e eliminação das ideias preconcebidas, de forma a contribuir para uma reconfiguração da cultura no âmbito do papel do homem e da mulher na sociedade (Neto *et al*, 2000).

Os estereótipos de género poderão ser divididos em dois grandes grupos: estereótipos de *papéis de géneros* e estereótipos de *traços de género*. Os papéis de género dizem respeito às crenças associadas às atividades que devem ser desempenhadas por homens ou mulheres, enquanto os traços de género se relacionam com as características psicológicas que se atribuem a ambos (por exemplo: agressividade versus docilidade). Assim, os estereótipos de **papéis de género** identificam-se com as expectativas da sociedade relativamente às atividades exercidas pelos indivíduos de cada sexo, assim como profissões e, no caso das crianças, também das brincadeiras em que se envolvem (Canço, 2007; Cardona *et al*, 2011; Neto *et al*, 2000). Segundo esta lógica, o homem, como chefe da família, deve assegurar a subsistência da mesma através do trabalho, ao passo que a função da mulher é garantir o bem-estar da família, educando os filhos e tratando da vida doméstica.

Os estereótipos relativos aos **traços de género** associam-se às características psicológicas e capacidades relacionais de cada sexo. Os homens, socialmente, tendem a ser vistos como fortes, dominantes, competitivos e agressivos, ao passo que as mulheres são caracterizadas como débeis, frágeis, passivas e carinhosas (Cardona *et al*, 2011; (Trigueros, Trigueros, Martínez, Cepeda, Colmenares, Monge & Álvarez, 1992). Contudo, as crianças do sexo masculino são mais pressionadas, a nível social, para demonstrar atitudes consonantes com o estereótipo do que as crianças do sexo feminino. Isto acontece porque o estereótipo masculino é mais rígido e definido do que o feminino, relativamente às atividades e comportamentos ou, pelo menos, existe um maior acordo do que representa um traço tipicamente masculino (Archer, 1984; Archer & Lloyd, 1985, referidos por Neto *et al*, 2000). Por outro lado, as meninas são menos criticadas pela sociedade caso decidam participar em atividades apropriadas ao outro género (por exemplo, uma menina é menos criticada por jogar futebol do que um menino ao dançar *ballet*).

#### 2.1.2.1. CONSTRUÇÃO E DESENVOLVIMENTO DOS ESTEREÓTIPOS DE GÉNERO

A questão que se coloca, neste ponto da revisão da literatura, é: **como é que as crianças adquirem estas conceções?** Vários são os autores que parecem chegar a acordo na resposta a esta questão, referindo o processo de socialização como o principal agente e causador do desenvolvimento de estereótipos de género pelas crianças. Sabemos que o contexto envolvente e o meio sociocultural em que a criança e a respetiva família estão inseridas são grandes indicadores para o desenvolvimento holístico da criança. A imersão total numa cultura ao longo dos primeiros anos de vida (aculturação) constitui uma grande influência na construção da identidade de género e na aquisição de características típicas do género, de acordo os modelos estereotipados existentes na sociedade sendo muitas vezes encorajada a comportar-se de acordo com as atitudes associadas ao género (Neto *et al*, 2000).

Não são só os pais que poderão, inconscientemente, incentivar os filhos a comportar-se de acordo com as características de género, mas sim toda a família e amigos em ocasiões específicas como a oferta de brinquedos. À partida, estes brinquedos serão diferenciados caso a criança seja uma menina ou um menino, uma vez que os brinquedos associados às meninas (conjuntos de cozinha, bonecas e bonecos, estojos de cabeleireira, peluches, entre outros) têm uma função prevista e estimulam menos a

criatividade do que os brinquedos oferecidos aos meninos (armas, dinossauros, heróis da banda desenhada, bolas, construções, entre outros) que, por não terem uma finalidade tão definida, promovem o uso da imaginação e uma melhor utilização do espaço (Cardona *et al.*, 2011). Esta diferenciação poderá trazer consequências, uma vez que

(...) esta desigualdade na estimulação cognitiva despoletada pelos brinquedos poderá refletir-se, mais tarde, de forma diferente em ambos os sexos, em aspetos tão diversos como a capacidade de resolução dos problemas, a apetência para enfrentar desafios, a autoconfiança para a exploração autónoma do espaço, etc. (*idem, ibidem*)

Por curiosidade, acedi ao sítio de uma das redes de hipermercados, presentes em Portugal, e entrei no separador “Brinquedos” a fim de perceber qual a oferta que a empresa oferecia. Logo, depois de clicar neste separador, eis que me aparece a opção para seleccionar o filtro de “menino” ou “menina”. Logo aqui, deparei-me com uma situação que deveria colocar dúvidas na cabeça do consumidor: *E um estojo de ciências? É um brinquedo de menino ou menina? E se eu quiser comprar um puzzle? Então e legos?* Após deparar-me com esta incoerência, entrei no filtro “meninas” e, com alguma tristeza, pude constatar que, em cerca de 20 páginas de brinquedos, mais de 75% eram brinquedos associados a estereótipos de papéis de género ligados a atividades de limpeza, culinária, cuidados (no caso de bonecas e bonecos) ou estética. Ao entrar no filtro “meninos”, descobri um leque de variedade imenso, com 30 páginas de brinquedos (note-se uma diferença substancial relativamente à quantidade de brinquedos para “meninas”) perfeitamente atrativos para qualquer criança na idade adequada, desde jogos a construções e kits de biologia, geologia e até investigação criminal. Nesta categoria, inseriam-se ainda microscópios, meios de transporte (helicópteros, navios, carros, ...) e também puzzles educativos que incentivavam ao cálculo e à leitura. Importa perceber, neste momento, como (e quem) poderá instilar uma mudança profunda na sociedade, de forma a desenraizar as mentalidades arcaicas e incentivar à mudança que começou em 1975 (com a aprovação do voto feminino), quando podemos observar, claramente, que em pleno século XXI, as mudanças não estão a decorrer da forma como o Conselho da Europa recomendou, em 2007.

Além da família e meio sociocultural, onde sabemos que a criança recebe os seus primeiros modelos sociais, a partir do momento em que esta entra na escola, passa a usufruir de um novo espaço de socialização, onde ocorrem transformações profundas ao

nível do que é esperado da criança. Os comportamentos incentivados ou punidos não são os mesmos que em casa e, através do contato com a realidade de outros pares, professores e funcionários, os valores do indivíduo (neste caso, a criança) podem vir a ser alterados como consequência de um longo processo de socialização e adaptação para a integração social (Pinto, 1995). Sabendo que as crianças são influenciadas pelos pares, através da aprovação ou desaprovação dos mesmos, podem ocorrer mudanças profundas ao nível dos comportamentos apropriados ou inapropriados ao género, dependendo se os colegas aprovam, ou não, os comportamentos da criança (Neto *et al*, 2000).

Dentro da sala de aula, a transmissão de estereótipos de género é mais subtil do que com a socialização entre grupo de pares ou com a família (Subirats, 1991, referido por Neto *et al*, 2000), pois é realizada através de processos como:

(a) atitudes e interacções diferenciais dos professores para com os rapazes e raparigas; (b) desigualdade na utilização de vários tipos de material e no acesso a determinadas actividades; (c) estratégias utilizadas para a formação de grupos de trabalho; (d) representação diferenciada dos rapazes e raparigas nos livros e materiais escolares; (e) organização diferenciada do sistema escolar quanto aos papéis dos docentes masculinos e femininos, nos vários níveis de ensino e (f) a própria organização do espaço escolar. (Neto *et al*, 2000, p. 25).

Pensando na escola como um dos mais importantes agentes de socialização, bem como o espaço onde ocorrem algumas das mudanças mais profundas ao nível da identidade da criança, não só pelo contato com pares, outra realidades e valores diferentes dos seus, mas também pelo desenvolvimento pessoal e cognitivo que a educação em si permite, podemos afirmar que o professor, pelo seu papel dentro da sala de aula e pela importância que a sua figura assume, para a criança, uma vez que esta passa, no mínimo 5 horas diárias com ele, possui uma posição privilegiada para reforçar ou modelar comportamentos associados aos estereótipos de género (Neto *et al*, 2000). As expectativas diferenciadas em relação a rapazes ou raparigas, bem como a tendência dos alunos para se comportarem (ou agirem) de acordo com o que o professor espera deles, podem influenciar a imagem que o aluno tem de si próprio, assim como as suas atitudes, motivações e comportamentos. O professor deve refletir sobre a sua própria intervenção pedagógica, de forma a ter em consideração a promoção de igualdade de géneros na sua sala de aula. Contudo, o trabalho em parceria com as famílias é indispensável neste campo uma vez que estas também assumem um papel determinante na formação das

imagens sociais da criança (Pomar, Balça, Conde, García, García, García, Nogueira, Vieira, Saavedra, Silva, Magalhães & Tavares, 2012)

Assim, poderemos pensar que, da mesma forma que a escola ajudou a desenvolver os atuais estereótipos de género, será viável que tenha um papel de destaque na desconstrução dos mesmos e no desenvolvimento de novos modelos e parcerias de género adaptados à sociedade atual e às necessidades dos alunos (Neto *et al*, 2000) Deste modo, revela-se essencial perceber que estratégias deve a escola utilizar de forma a promover a desconstrução ou relativização dos estereótipos de género, na procura por uma sociedade igualitária, mais justa e tolerante, e em que todos os cidadãos gozem os seus direitos, independentemente do seu sexo de pertença ou género com o qual se identificam.

## 2.2. O PAPEL DA ESCOLA

A bibliografia indica que a educação em Portugal tem vindo a revelar-se algo passiva, na medida em que, apesar das boas classificações, os alunos ainda apresentam alguma ignorância no que respeita aos acontecimentos do mundo e da sociedade atual, impedindo-os de exercer a sua cidadania em pleno, uma vez que não possuem as competências necessárias para tal. Sendo a escola “o espaço público por excelência para a implementação do princípio de igualdade e para a promoção da participação na vida pública e política dos cidadãos” (Bettencourt, Campos & Fragateiro, 1999, p. 24), deve assumir a difusão de valores de inclusão e tolerância e um papel ativo na educação para a cidadania (Re, 2007). A verdade é que nem todas as famílias cumprem o seu papel de educar os filhos para uma vivência democrática e em sociedade, respeitando a diversidade de valores existentes. Perante esta carência dos alunos, a escola tem de estar preparada para assumir esta função, instruindo os alunos sobre participação cívica e política, vivências em sociedade, bem como reconhecimento e respeito pela diferença (Cardona *et al*, 2011).

Para tal, a Lei de Bases do Sistema Educativo sublinha a importância do princípio da igualdade que é estabelecida pela Constituição Portuguesa, principalmente através do artigo 3.º, onde refere diretamente a importância de “assegurar a igualdade de oportunidades para ambos os sexos, nomeadamente através das práticas de coeducação e da orientação escolar e profissional, e sensibilizar, para o efeito, o conjunto dos intervenientes no processo educativo” (Lei n.º 46/86 de 14 de outubro). A Lei de Bases

estabelece ainda o objetivo de “formar cidadãos reflexivos e interventivos, tolerantes e respeitadores da diferença, contribuindo para o desenvolvimento do espírito e prática democráticos dos alunos (Oliveira, 2016, p. 53).

O sistema educativo português possui duas áreas não disciplinares, no ensino básico, nas quais a igualdade de género deve ser abordada: Educação para a Cidadania e Educação Sexual. Estas áreas têm vindo a sofrer várias alterações e reformulações ao longo dos anos, numa tentativa de acompanharem a evolução da sociedade, bem como as medidas e planos estratégicos que têm vindo a ser implementados em Portugal e na União Europeia, de forma geral.

### *2.2.1. MEDIDAS E PLANOS ESTRATÉGICOS*

Desde 1980 que, em Portugal, vigora a Convenção sobre a eliminação de todas as formas de discriminação contra a mulher (CEDAW) que, por sua vez, foi aprovada pela Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas em 1979. Nesta Convenção, todos os estados assumem um compromisso de integrar nas suas legislações o princípio da igualdade entre mulheres e homens (Governo de Portugal, 2016), eliminando deste modo todas as formas de discriminação contra as mulheres e garantindo a presença de ambos os sexos em todas as áreas políticas, económicas, sociais e culturais.

Ao nível da Europa e dos países desenvolvidos, sabemos que é praticamente impossível encontrar discriminações de género nas legislações e constituições mas, no entanto, estas subsistem nas práticas sociais (Bettencourt *et al*, 2000). Dir-se-ia que, apesar de não as observarmos nas leis, as discriminações continuam presentes nas estatísticas, pelo que esta realidade incentivou à criação e implementação de novas medidas e planos estratégicos com o objetivo de promover, efetivamente, a igualdade de género. Não que não existam mudanças. Pelo contrário, o estatuto da mulher tem vindo a sofrer inúmeras alterações ao longo dos anos, nomeadamente nas áreas da educação, representação política e mercado de trabalho. No entanto, a igualdade ainda está longe de ser alcançada, uma vez que as discriminações persistem, sobretudo, na ciência, política e mercado de trabalho, uma vez que os homens continuam a assumir uma posição de destaque nestas áreas, tornando difícil a afirmação da mulher num estatuto de poder (Council of Europe, 2014). Desta forma, o conselho estabeleceu cinco objetivos estratégicos para os países-membros:

(1) Combating gender stereotypes and sexism; (2) Preventing and combating violence against women; (3) Guaranteeing equal access of women to justice; (4) Achieving balanced participation of women and men in political and public decision-making; (5) Achieving gender mainstreaming in all policies and measures. (Council of Europe, 2014, p. 9-13)

Com base nestes objetivos, Portugal elaborou o V Plano Nacional para a Igualdade de Género, Cidadania e Não-Discriminação (PNI), na prossecução dos objetivos estipulados pelo Conselho Europeu de 2014. Este plano foi coordenado pela Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género (CIG), também em 2014, e enquadra-se nos compromissos assumidos pela União Europeia (EU) e Organização das Nações Unidas (ONU), na medida em que visa a implementação de 69 medidas estratégicas que reforçam a intervenção ao nível da igualdade de género nas áreas da educação, saúde e mercado de trabalho, por se considerar que estas são aquelas onde se verificam mais disparidades. Apesar da avaliação do plano se realizar apenas em 2018, foi elaborado um relatório intercalar, publicado em março de 2015, onde se revela que apenas uma das 60 medidas previstas para 2014 não foi executada: a criação de um programa televisivo sobre igualdade de género e não-discriminação, em parceria com os órgãos de comunicação social (CIG, 2015). No portal *online* para a Igualdade referem-se ainda várias campanhas e práticas no âmbito da promoção da igualdade de género, onde se destacam ações realizadas no âmbito da violência no namoro, violência doméstica, *bullying* homofóbico, tráfico humano, e também sensibilização contra a disparidade salarial entre homens e mulheres (Governo de Portugal, 2016).

### 2.2.2. EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA

A Educação para a Cidadania é uma das “disciplinas” onde a igualdade de género pode ser trabalhada, sendo caracterizada por ter um carácter transversal e interdisciplinar, não sendo uma disciplina obrigatória. Por ser uma disciplina considerada “recente”, a sua legislação e documentos orientadores têm vindo a ser alterados e reforçados nos últimos anos. Os tempos letivos destinados à Educação para a Cidadania foram reforçados em 2012 com o Decreto-Lei n.º 139/2012, onde também se pode ler que as escolas devem promover projetos e atividades que contribuam para a formação pessoal dos alunos. Neste sentido, a igualdade de género insere-se no campo da formação pessoal dos alunos, como um possível projeto ou tema a ser trabalhado em turma ou até em escola (Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de julho). Ainda neste ano, a a Direção-Geral da

Educação desenvolveu um conjunto de linhas orientadoras para a Educação para a Cidadania (posteriormente atualizadas em 2013) onde reforça a importância da cidadania para a capacidade do aluno refletir e agir sobre os problemas sentidos na sociedade, implicando uma tomada de consciência para as transformações sociais (Direção Geral da Educação, 2013). Nesta perspetiva, a escola constitui o contexto fundamental para a aprendizagem e exercício da cidadania, que pode ser trabalhada através de dinâmicas ou projetos internos, com as famílias, ou em parceria com outras entidades, públicas ou privadas. Não sendo uma disciplina de frequência obrigatória, a escola poderá abordar as temáticas, em função das necessidades ou problemas do contexto educativo. Apesar de não existir um programa, as linhas orientadoras da Direção-geral da Educação referem, em relação à educação para a igualdade de género que esta deve visar:

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

Um ano mais tarde surge o Decreto-Lei n.º 91/2013 que fala, pela primeira vez, na Oferta Complementar que se caracteriza por constituir um conjunto de atividades destinadas a serem articuladas com as outras disciplinas, integrando atividades que promovam a Educação para a Cidadania, sempre de forma interdisciplinar (Decreto-Lei n.º 91/2013 de 10 de julho).

Assim, é importante que a escola e o respetivo professor desenvolvam atividades que promovam as capacidades reflexivas dos alunos, assim como uma atitude crítica e de permanente questionamento (Neto *et al*, 2000), utilizando propostas educativas não sexistas e não estereotipadas. É importante que o professor seja sensível aos materiais que escolhe para trabalhar com os alunos diariamente, uma vez que há muito pouco material que não apresente representações desiguais do homem e da mulher na sociedade (Cardona *et al*, 2011), e que valorize atitudes reflexivas e críticas.

### 2.2.3. EDUCAÇÃO SEXUAL

As perspectivas retrógradas e conservadoras referidas à sexualidade sempre colocaram obstáculos aos avanços no campo da Educação Sexual, principalmente no 1.º ciclo do ensino básico, alegando-se que uma educação tão precoce neste âmbito resultaria em comportamentos sexuais ainda mais precoces (Re, 2007). No entanto, a sexualidade é um conceito tão amplo que se torna muito difícil falar de todos os aspetos que ela abrange, mas sabemos várias coisas: a sexualidade não é sinónimo de relações sexuais e genitalidade, mas sim o “conjunto de manifestações e expressões biológicas, psicológicas e socioculturais que diferencia cada indivíduo como homem e como mulher no seu grupo social” (*idem, ibidem*, p. 15). Apesar da obrigatoriedade de integrar a Educação Sexual nos projetos educativos nas escolas já vigorar desde 1984, esta área continua a ser um tema tabu, sendo que os argumentos contra mais frequentes (dos pais e sociedade em geral) baseiam-se na ideia de que as crianças são demasiado novas para receberem uma educação sexual, ou que esta é uma competência da família e não da escola, e até que a informação sobre sexualidade provocará comportamentos sexuais precoces (*idem, ibidem*, p. 75).

Apesar das opiniões de alguns pais, a Educação Sexual foi inserida em todos os ciclos de ensino com o Decreto-Lei n.º 60/2009 onde se estabelece que esta disciplina poderá trazer melhorias ao nível dos relacionamentos afetivo-sexuais dos jovens, o respeito pelas diferentes orientações sexuais e a **promoção de igualdade entre os sexos** (Decreto-Lei n.º 60/2009 de 6 de agosto). Ao nível do ensino básico, a legislação afirma que a Educação Sexual deve assumir, à semelhança da Educação para a Cidadania, uma abordagem transversal a todas as áreas, embora esteja inserida no âmbito da educação para a saúde, nas áreas curriculares não-disciplinares. A carga horária não deve ser inferior a 6 horas anuais no 1.º CEB, que poderão ser distribuídas pelos três períodos letivos (Oliveira, 2016). Para além da reduzida carga horária atribuída a esta temática (cerca de 2 horas por período), os professores afirmam que existem outras fraquezas na implementação da Educação Sexual, nomeadamente, a falta de materiais para trabalhar esta temática (sendo que os materiais que chegam a Portugal pertencem, na maioria das vezes, a autores estrangeiros que são traduzidos e publicados no país), falta de disponibilidade horária por parte dos professores para cumprir as horas estabelecidas, falta de formação dos novos professores e ainda a centralização da Educação Sexual nas doenças sexualmente transmissíveis, quando seria imperativo falar de outros temas tais

como afetos, sentimentos, estereótipos, entre outros (Re, 2007; Cardona *et al*, 2011, Oliveira, 2016). Desta forma, seria importante para afirmar a Educação Sexual enquanto área (embora não-disciplinar) afastar a perspectiva biológica (que, embora importante, não define a educação sexual) e apostar também na perspectiva sociocultural, desenvolvendo atividades ou projetos ao nível da autovalorização e auto-estima, questões da vida, amor, amizade ou outras interações presentes na instituição educativa e exploração de **novos modelos femininos e masculinos, sem estereótipos, no âmbito da igualdade de género** (Re, 2007).

Com o intuito de promover o desenvolvimento completo e harmonioso da criança, a Educação Sexual deve ser tida em consideração no 1.º CEB. Contudo, poderá não ser necessário a obrigatoriedade das 6 horas anuais se os professores integrarem, de forma interdisciplinar, esta temática nas suas intervenções. Uma estratégia para este efeito poderá ser a utilização de propostas educativas não sexistas, que remetam para um ensino promotor da igualdade de oportunidades, com especial enfoque na “mudança de representações, atitudes e comportamentos que, de alguma forma, se revelem estereotipados quanto ao género” (Neto *et al*, 2000, p. 27).

No entanto, se pesquisarmos sobre livros infantis adequados ao 1.º CEB que promovam a igualdade de género, ou que não apresentem modelos estereotipados do homem e da mulher, a escolha torna-se muito limitada. Segundo o Plano Nacional de Leitura, para o 1.º e 2.º ano de escolaridade, existem apenas 6 obras que mencionam as questões de igualdade de géneros (Marcelo, 2014). Tendo em conta o panorama geral, será mais adequado que se utilizem propostas educativas lúdicas introduzidas através de histórias infantis como estratégia pedagógica para a abordagem das questões de género, recorrendo a obras não sexistas referenciadas de forma a “conduzir as crianças para uma atitude crítica e reflexiva” (*idem, ibidem*, p. 51).

Sabendo que o ambiente é preponderante para a aquisição ou eliminação dos estereótipos de género, a escola, família e todos os agentes de socialização devem envolver-se num esforço conjunto para relativizar estas conceções, sensibilizando pais, amigos e toda a comunidade educativa para as questões de género, informando todos os intervenientes sobre as possíveis consequências da reprodução de estereotípias ou qualquer outras diferença (como o género).



## CAPÍTULO 2 – METODOLOGIA

Neste capítulo apresentam-se os objetivos do estudo, a caracterização dos participantes, uma descrição do estudo assim como as opções metodológicas assumidas, as técnicas e instrumentos de recolha e tratamento de dados utilizadas. Todas estas opções são fundamentadas através da literatura utilizada.

### *3.1. OBJETIVOS DO ESTUDO*

O estudo espelhado neste documento foi desenvolvido durante a PP em 1.º CEB, numa turma do 2.º ano de escolaridade. As questões da investigação definidas inicialmente orientaram a formulação dos seguintes objetivos:

- a) Identificar os estereótipos de género existentes na turma;
- b) Compreender a influência de propostas educativas não sexistas na alteração desses estereótipos;
- c) Perceber o papel do professor na utilização de estratégias educativas para a promoção da igualdade de género.

### *3.2. CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES DO ESTUDO*

Para a realização deste estudo, foi utilizada a turma do 2.º ano de escolaridade onde se realizou a 1.ª PP em 1.º CEB, no 1.º semestre do 2.º ano do mestrado, que era constituída por 25 crianças. Das 25 crianças participantes, 22 tinham sete anos (a 31 de dezembro de 2016) e as restantes três tinham oito anos (à mesma data). Das três crianças com oito anos de idade, duas encontravam-se a repetir o 2.º ano de escolaridade, apresentando ambas profundas dificuldades ao nível da atenção e concentração, embora apenas uma se encontrasse, na altura, diagnosticada com défice de atenção e hiperatividade. A terceira criança com oito anos apenas se encontrava há nove meses em Portugal, à data da realização do estudo, revelando dificuldades na leitura, compreensão e interpretação de textos, consequência do português língua não-materna.

### *3.3. NATUREZA DO ESTUDO*

A investigação foi desenvolvida sob uma base científica, alargando os horizontes e limites da disciplina a que diz respeito, de forma a assegurar a sua credibilidade (Fortin,

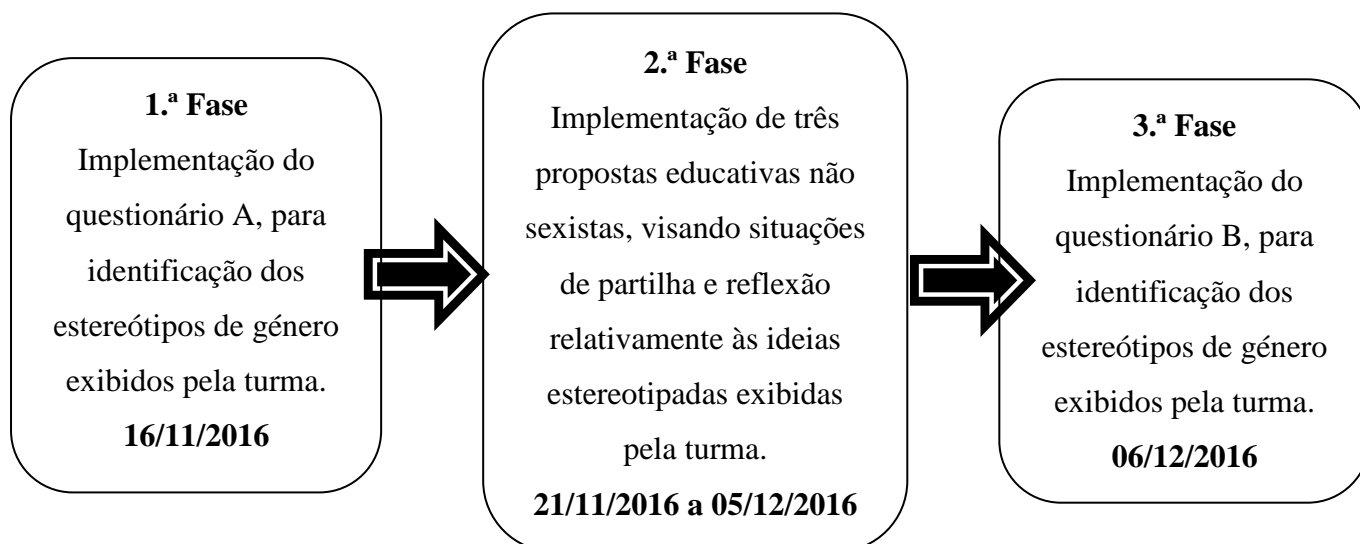
2003). O estudo que se apresenta tem como principal objetivo compreender a importância da implementação de estratégias educativas não sexistas por parte do professor na alteração dos estereótipos de género de uma turma do 2.º ano do ensino básico. Assim, pode-se afirmar que este se insere no paradigma qualitativo (Sousa, 2009; Coutinho, 2011), uma vez que estes

(...) abrangem todas as situações em que as preocupações do investigador se orientam para a busca de significados pessoais, para o estudo das interações entre as pessoas e os contextos, assim como formas de pensar, atitudes e percepções dos participantes no processo de ensino e aprendizagem (Coutinho, 2006, p. 5).

Tendo em conta que se procedeu à identificação dos estereótipos de género existentes na turma e compreensão da forma como as propostas educativas não sexistas poderiam influenciar a desconstrução ou relativização dos mesmos, a investigação define-se ainda como um estudo de caso, pois trata-se de “um estudo intensivo e detalhado de uma entidade bem definida: o «caso»” (Coutinho, 2011, p. 293). Este tipo de estudo permite que se “retenham as características holísticas e significativas dos eventos da vida real – como o comportamento de pequenos grupos” (Yin, 2010, p. 24), uma vez que tem a capacidade de analisar um contexto específico, recolhendo informação detalhada desse caso, exigindo uma interpretação à luz do ambiente natural (contexto) (Sousa & Baptista, 2011).

#### *3.4. FASES DO ESTUDO*

O processo de investigação do estudo foi desenvolvido em três fases: identificação das conceções dos estereótipos de género, através da implementação de um questionário A (anexo 8); implementação de três propostas educativas não sexistas proporcionando situações de discussão, reflexão e tomada de consciência relativamente às ideias estereotipadas exibidas pela turma; e, por fim, repetição da implementação do questionário B (anexo 8) com o objetivo de se verificar a alteração ou manutenção dos estereótipos de género exibidos no questionário A. Estas fases, ilustradas na figura 15, decorreram entre os dias 16 de novembro de 2016 e 6 de dezembro de 2016.



**Figura 16** – Fases do estudo

Na primeira e terceira fase, cada aluno realizou um questionário misto (com perguntas de resposta fechada e resposta aberta), a partir da qual se pretendeu identificar os estereótipos de género exibidos. Este questionário foi realizado com a presença da investigadora, principalmente devido à necessidade de leitura e esclarecimento das perguntas de resposta aberta, essencial para a compreensão dos alunos, nomeadamente aqueles que ainda não haviam adquirido completamente a descodificação do código escrito (Carmo & Ferreira, 1998).

Na segunda fase do estudo, foram desenvolvidas três propostas educativas não sexistas, que consistiam numa intervenção pedagógica estruturada em torno de uma atividade: na primeira proposta, desenvolvida a 21/11/2016, foi explorada a história “Será que a joaninha tem pilinha”, de Thierry Lenain & Delphine Durand; na segunda proposta, desenvolvida a 22/11/2016, os alunos visualizaram e exploraram excertos dos filmes “Brave – Indomável” e “Como treinares o teu dragão”; por fim, a terceira proposta educativa foi desenvolvida a 05/12/2016, e consistiu na exploração da história “O livro dos porquinhos” de Anthony Browne. As histórias exploradas na primeira e terceira propostas educativas foram selecionadas a partir do Plano Nacional de Leitura (PNL), na categoria de livros adequados ao 1.º e 2.º ano de escolaridade, e do projeto Biblioteca Itinerante para a Igualdade de Género (BIIG). A presença dos livros em ambas as listagens foram o fator determinante para a seleção dos mesmos. É ainda importante referir que estas propostas foram acompanhadas de atividades cujo principal objetivo se centrava no despoletar de situações de diálogo, partilha e reflexão. Na tabela 1, clarificam-se os objetivos de cada fase da investigação.

**Tabela 1** – Objetivos investigativos das fases do estudo

Fases do estudo	Data	Atividade realizada	Objetivos investigativos
1. <sup>a</sup> Fase	16/11/2016	Implementação do questionário A	Identificar as concepções dos alunos relativamente aos traços e papéis de género.
2. <sup>a</sup> Fase	21/11/2016	<b>Proposta educativa 1:</b> Leitura e exploração da história “Será que a Joanelha tem pilinha?” de Thierry Lenain & Delphine Durand. Ficha de trabalho sobre a história.	Conhecer os traços físicos, psicológicos e relacionais, assim como os papéis de género (brincadeiras) abordados na história. Promover a desconstrução de estereótipos de género em torno dos traços e papéis de género abordados.
	22/11/2016	<b>Proposta educativa 2:</b> Visualização, exploração e discussão dos excertos dos filmes “Brave – Indomável” e “Como treinares o teu dragão”. Ficha de análise e comparação dos filmes.	Conhecer os papéis de género abordados nos filmes, valorizados positiva ou negativamente. Relacionar os papéis de género visualizados com as suas concepções.
	05/12/2016	<b>Proposta educativa 3:</b> Leitura e exploração da história “O livro dos porquinhos” de Anthony Browne.	Conhecer os papéis de género atribuídos a meninos e meninas, homens e mulheres. Promover a desconstrução de estereótipos de género em torno dos papéis de género abordados.
3. <sup>a</sup> Fase	06/12/2016	Implementação do questionário B.	Identificar as concepções dos alunos relativamente aos traços e papéis de género.

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

As técnicas de recolha de dados utilizadas neste estudo foram a observação participante e o inquérito. No que respeita aos instrumentos de recolha de dados, recorreu-se aos questionários mistos estruturados, registos elaborados pelos alunos durante o desenvolvimento das duas primeiras propostas educativas e às gravações audiovisuais. A utilização de diferentes técnicas e instrumentos de recolha de dados possibilitaram a triangulação de vários tipos de dados, permitindo “(...) o desenvolvimento de linhas convergentes de investigação” (Yin, 2010, p. 143).

### *3.5.1. INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO*

O inquérito em Ciências Sociais é utilizado frequentemente, pressupondo processos de recolha sistematizada de dados suscetíveis de serem comparados (Carmo & Ferreira, 1998) e tem como principal objetivo a recolha (para fins de análise) de “atitudes, opiniões, crenças ou comportamentos da mesma população” (Fortin, 2003, p. 168). De acordo com a presença ou ausência do investigador, e um maior ou menor grau de diretividade das perguntas, o inquérito poderá assumir diferentes registos.

No presente estudo, e tendo em conta a dimensão da amostra, assumiu-se como principal instrumento de recolha de dados na 1.<sup>a</sup> e 3.<sup>a</sup> fases o inquérito por questionário, por permitir observar os dados de forma geral e quantitativa (Coutinho, 2011). Contudo, uma análise qualitativa complementar foi essencial para a interpretação dos resultados (Ghiglione & Matalon, 1992). O questionário é utilizado como um formulário de questões que o inquirido pode administrar sozinho, embora neste caso e tendo em conta a idade dos participantes, a presença da investigadora tenha sido essencial para a compreensão de perguntas de resposta aberta. Os questionários utilizados neste estudo foram do tipo misto, uma vez que continham perguntas de resposta fechada onde os alunos deveriam selecionar a resposta de uma lista pré-estabelecida, e perguntas de resposta aberta, onde as opiniões pessoais dos alunos eram essenciais para a identificação dos estereótipos associados a papéis de género (Ghiglione & Matalon, 1992; Coutinho, 2011). A utilização do mesmo questionário na primeira e última fase do estudo possuía o objetivo de verificar a manutenção ou alteração das respostas ao longo da investigação.

### *3.5.2. REGISTOS DOS ALUNOS*

No âmbito das propostas educativas, foram desenvolvidas intervenções pedagógicas em torno de duas histórias e de dois filmes. Estas intervenções incluíram a realização de duas fichas de trabalho (Anexos 9 e 10) que requereram o registo de opiniões dos alunos. Estas respostas foram utilizadas na monitorização da compreensão dos traços e papéis de género expressos pelos alunos. Na proposta educativa 1, os alunos procederam ao preenchimento de uma ficha de compreensão leitora (Anexo 9) acerca da história “Será que a Joanhinha tem pilinha?” de Thierry Lenain & Delphine Durant. Nesta ficha constavam oito questões, sendo seis relacionadas com a compreensão da história e duas relacionadas com a opinião dos alunos quanto aos papéis de género (em

particular ao nível das brincadeiras). Na proposta educativa 2 foi proposto aos alunos que analisassem comparativamente ambos os filmes, de acordo com um conjunto de oito questões presentes na ficha de análise dos filmes (Anexo 10), sendo as duas últimas questões do tipo opinião quanto aos papéis de género. Em ambas as fichas de trabalhos, foram selecionadas as duas últimas questões para uma análise em função dos estereótipos de género exibidos pelos alunos.

### 3.5.3. GRAVAÇÕES AUDIOVISUAIS

As gravações audiovisuais são instrumentos recomendados para investigações, uma vez que permitem “registar o mais fielmente (...) uma determinada acção durante um determinado tempo” (Sousa, 2009, p. 201). Contudo, sabemos que a “tentação natural dos alunos (...), quando veem alguma câmara de videogravação, é a de fazerem palhaçadas, acenarem com as mãos e desejarem ver como ficaram videogravados” (*idem, ibidem*). Desta forma, a colega de estágio foi responsável pelas videogravações realizadas, captando a turma sem que esta se apercebesse da câmara de vídeo utilizada. A gravação audiovisual foi o principal instrumento de recolha de dados durante a proposta educativa 3, de forma a tornar possível o registo de todas as ações e comentários dos alunos durante a leitura e discussão da história “O livro dos porquinhos” de Anthony Browne. A repetida visualização deste momento, que só a gravação audiovisual permitiu veio completar a monitorização dos estereótipos de género exibidos pelos alunos.

### 3.6. TÉCNICAS DE TRATAMENTO DOS DADOS

O tratamento de dados consiste na seleção e organização dos dados recolhidos, de forma a facilitar a análise dos mesmos. Desta forma, a técnica de tratamento de dados selecionada foi a análise de conteúdo, na medida em que esta permite “avaliar de forma sistemática um corpo de texto por forma a desvendar e quantificar a ocorrência de palavras/frases/temas considerados “chave” que possibilitem uma comparação posterior” (Coutinho, 2011, p. 193).

Com base na definição de categorias e subcategorias de análise, como podemos ver na tabela 2, foram analisados os questionários A e B dos participantes. Através desta técnica, foi possível encontrar “estruturas e regularidades nos dados e (...) inferências

com base nessas regularidades” (Myers, 1997, citado por Coutinho, 2011, p. 193). Assim, foi possível obter resultados contáveis para uma leitura mais clara dos dados.

**Tabela 2** – Categorias e subcategorias de análise dos dados dos questionários A e B e das propostas educativas

<b>Atividade</b>	<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Descrição</b>
<b>Questionário A</b>	Papéis de género	Sexista	Opinião dos participantes relativamente ao vestuário, tarefas, brincadeiras e direitos, baseada em papéis de género estereotipados.
		Não sexista	Opinião dos participantes relativamente ao vestuário, tarefas, brincadeiras e direitos, baseada na igualdade de género.
		Não aplicável	A resposta não se aplica, uma vez que obedece às normas de conduta da sociedade ou a uma cultura religiosa, não podendo ser categorizada como sexista ou não sexista.
<b>Proposta educativa 1</b>	Papéis de género	Sexista	Responde afirmativamente à questão 7, revelando opiniões baseadas em papéis de género estereotipados e seleciona uma das duas últimas hipóteses na escolha múltipla da questão 8.
		Não sexista	Responde negativamente à questão 7, revelando opiniões baseadas na igualdade de género e seleciona a primeira hipótese da escolha múltipla.
<b>Proposta educativa 2</b>	Papéis de género	Sexista	Responde negativamente, revelando opiniões baseadas em papéis de género estereotipados.
		Não sexista	Responde afirmativamente, revelando opiniões baseadas na igualdade de género
<b>Proposta educativa 3</b>	Papéis de género	Sexista	Opinião dos participantes relativamente às tarefas baseada em papéis de género estereotipados.
		Não sexista	Opinião dos participantes relativamente às tarefas baseada na igualdade de género.
<b>Questionário B</b>	Papéis de género	Sexista	Opinião dos participantes relativamente ao vestuário, tarefas, brincadeiras e direitos, baseada em papéis de género estereotipados.
		Não sexista	Opinião dos participantes relativamente ao vestuário, tarefas, brincadeiras e direitos, baseada na igualdade de género.
		Não aplicável	A resposta não se aplica, uma vez que obedece às normas de conduta da sociedade ou a uma cultura religiosa, não podendo ser categorizada como sexista ou não sexista.

No que respeita ao questionário A e B, as perguntas de resposta fechada (1 a 3) foram analisadas de acordo com as subcategorias de análise “Sexista” e “Não sexista”. Tendo em conta que, nestas questões, os participantes deveriam associar imagens à figura masculina e/ou feminina, importa perceber que ligações poderão ser consideradas sexistas ou não sexistas, de acordo com o enquadramento teórico previamente estabelecido. Sabendo que as questões 1, 2 e 3 do questionário diziam respeito ao vestuário, profissões e tarefas (respetivamente) associadas ao sexo feminino e/ou masculino, sabemos que a ligação de qualquer uma das imagens a ambas as figuras constituiria uma resposta na subcategoria “Não sexista”, uma vez que, segundo Cardona (2011) e Canço (2007) qualquer profissão, tarefa e até peça de vestuário pode ser adequada a qualquer pessoa, independentemente do sexo. Desta forma, se um dos participantes associar uma imagem a apenas um sexo, a resposta será categorizada como “Sexista”.

Neste estudo, a análise de conteúdo realizada caracteriza-se por ser do tipo exploratório, uma vez que “(...) os resultados são devidos unicamente à metodologia de análise, estando isenta de qualquer referência a um quadro teórico preestabelecido” (Ghiglione & Matalon, 1997, citado por Coutinho, 2011, p. 193). Desta forma, não existindo um quadro teórico, será o enquadramento teórico que sustentará a interpretação dos dados recolhidos.

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

Neste capítulo, apresenta-se, analisa-se e discute-se os resultados deste estudo, após a recolha e tratamento dos dados obtidos. Estes dados surgiram, tal como já foi referido anteriormente, da aplicação de um inquérito por questionário A, seguida da implementação de três propostas educativas baseadas em atividades não sexistas e, por fim, na aplicação do questionário B, cujas perguntas são as mesmas do questionário A.

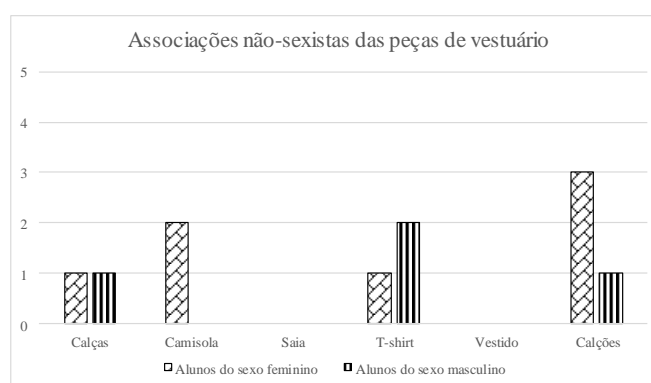
### 1. QUESTIONÁRIO A

Neste primeiro momento, cada participante, de forma individual, associou às imagens de menino e menina seis peças de vestuário, sete imagens representativas de profissões e cinco imagens relacionadas com tarefas do quotidiano. Após esta associação, cada aluno deveria responder a quatro questões de opinião acerca das brincadeiras, cores e capacidades dos meninos e meninas.

#### 1.1. ASSOCIAÇÃO DAS PEÇAS DE VESTUÁRIO ÀS IMAGENS DE MENINO – MENINA

Ao nível da associação das peças de vestuário a **ambas as figuras**, ou seja, de forma **não sexista**, verifica-se que os calções são a peça mais escolhida, seguidos da t-shirt. As calças e a camisola são associadas de forma não sexista por **dois** participantes; a saia e o vestido **não foram associados por nenhum aluno a ambas as figuras**.

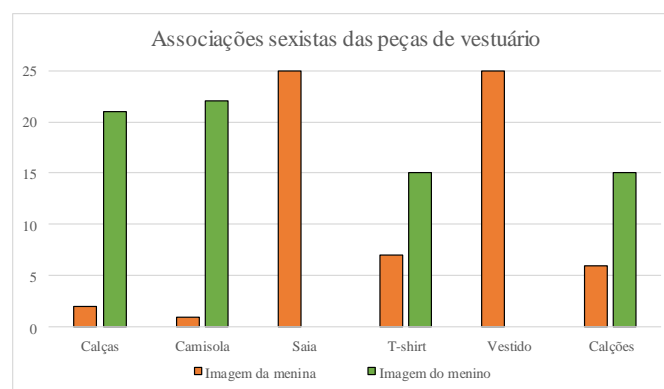
Verifica-se que **as meninas** são as que selecionam mais opções não sexistas, uma vez que, num total de **11** associações não sexistas, **sete** foram realizadas por participantes do sexo feminino.



**Gráfico 1** – Associações não sexistas das peças de vestuário

No que respeita às associações sexistas, ou seja, a ligação de uma peça de vestuário a uma das imagens apenas, constata-se que, no caso da saia e do vestido, todos os

participantes associaram estas peças somente à figura feminina. No caso das calças, em 23 associações sexistas, **21** participantes associaram as calças somente à imagem do menino. No que respeita à camisola, das 23 associações sexistas, **22** participantes associaram a peça somente à imagem do menino. Quanto à *t-shirt*, das 22 associações sexistas, **15** participantes associaram esta peça somente à imagem do menino, ao passo que **sete** associaram esta peça à imagem da menina. Por fim, no que diz respeito aos calções, em 21 associações sexistas, **15** participantes associaram a peça à imagem do menino e **seis** associaram à imagem da menina. Neste gráfico, conseguimos perceber que a saia, o vestido, a camisola e as calças são as peças de roupa mais estereotipadas, sendo que as duas primeiras são exclusivamente associadas à imagem das meninas, o que pode acontecer devido à cultura do grupo de crianças, onde é transmitido que as meninas é que podem usar vestidos e saias (Cardona *et al*, 2011).



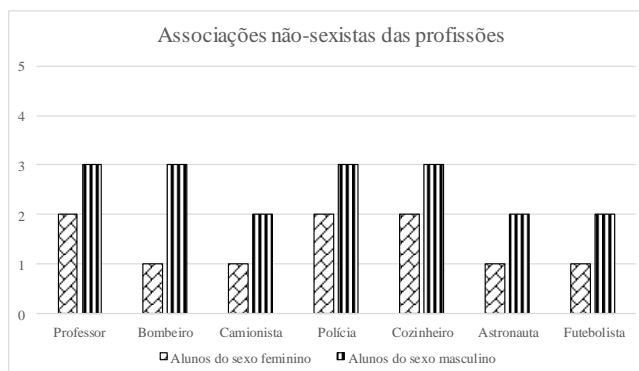
**Gráfico 2** – Associações sexistas das peças de vestuário

De um modo geral, **14** participantes associaram três peças de vestuário a cada imagem. **Seis** participantes indicam apenas o vestido e a saia para a menina. **Um** participante seleciona apenas as calças e a camisola para a imagem do menino. Os restantes **quatro** participantes realizam várias associações não sexistas, ligando as calças, a camisola, a *t-shirt* ou os calções a ambas as imagens.

### 1.2. ASSOCIAÇÃO DE PROFISSÕES À IMAGEM MENINO-MENINA

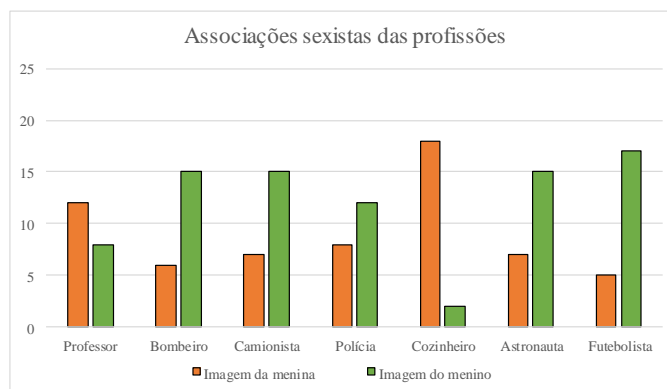
No que respeita às associações não sexistas, tal como podemos observar no gráfico 3, verifica-se que **três** participantes associam as profissões de camionista, astronauta e futebolista a ambos os sexos; **quatro** associam a profissão de bombeiro à imagem de menino e da menina; e **cinco** participantes associam as profissões de professor, polícia e cozinheiro também desta forma.

No que respeita às profissões constata-se que **os meninos** são os que selecionam mais opções não sexistas, sendo que num total de **28** associações não sexistas, **18** foram realizadas por participantes do sexo masculino.



**Gráfico 3** – Associações não sexistas das profissões

No que respeita às associações sexistas, tal como podemos verificar no gráfico 4, a profissão mais claramente associada à menina foi a de cozinheiro, com **18** associações, seguida pela profissão de professor com **12** associações, ao passo que a mais associada ao menino foi a de futebolista, com **17** associações. Também associadas maioritariamente à imagem do menino foram as profissões de bombeiro, camionista e astronauta, todas com **15** associações. Esta análise é curiosa, uma vez que o professor titular do grupo em questão é do sexo masculino, o que deveria levar os alunos a associarem a profissão à figura que têm como referência (um homem) Talvez, tal como Neto *et al* (2000) refere, a existência de um estereótipo mais definido do que é uma figura masculina (autoritária, forte, ligada a profissões de força) leve os alunos a associarem profissões como as de cozinheiro e professor à imagem feminina (por representarem funções de cuidado, tratamento, carinho).



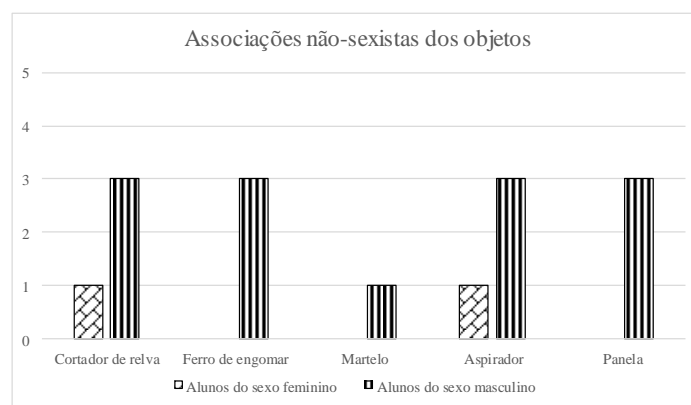
**Gráfico 4** – Associações sexistas das profissões

De um modo geral, **16** participantes associaram três profissões a uma imagem e quatro a outra, associando sempre as profissões de professor ou de cozinheiro à imagem da menina; **dois** participantes associaram duas profissões à imagem da menina, a de cozinheiro e professor, e cinco ao menino; **um** participante associa apenas a profissão de cozinheiro à menina e todas as restantes ao menino. Dos restantes **seis** participantes, que realizam várias associações não sexistas, **dois**, do sexo masculino, associam todas as profissões a ambas as imagens, ao passo que os outros **quatro** ligam a ambas as imagens um máximo de quatro profissões.

### 1.3. ASSOCIAÇÃO DE OBJETOS À IMAGEM MENINO - MENINA

Quanto às associações não sexistas, verifica-se que são **quatro** os participantes que associam os objetos cortador de relva e aspirador a ambos os sexos; **três** os participantes que o fazem para os objetos ferro de engomar e panela; e **um** participante, no caso do martelo.

No que respeita aos objetos, note-se que os **meninos** são os que exibem mais escolhas não sexistas, sendo que num total de **15** associações não sexistas, **13** foram realizadas por participantes do sexo masculino.

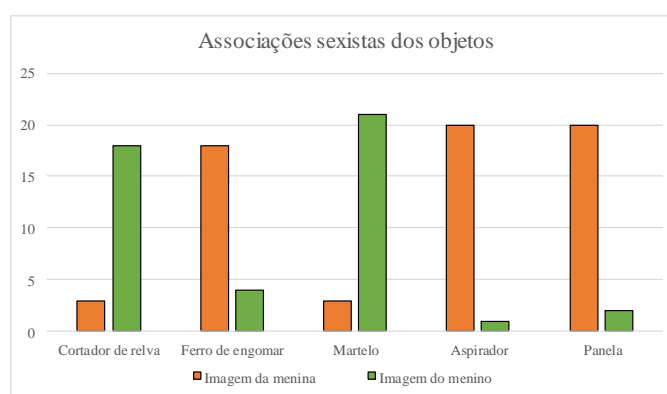


**Gráfico 5** – Associações não sexistas dos objetos

No que respeita às associações sexistas, tal como podemos verificar no gráfico 6, os objetos mais associados à menina foram o aspirador e a panela, com **20** associações, seguidos pelo ferro de engomar com **18**. Por sua vez, o objeto mais associado ao menino foi o martelo, com **21** associações, seguido pelo cortador de relva, com **18**. Mais uma vez confirma-se o analisado no enquadramento teórico: os objetos mais associados à imagem da menina relacionam-se com tarefas de cuidados (domésticos), enquanto que

os objetos mais associados à imagem do menino, representam situações de força física (Cardona *et al.*, 2011; Trigueros *et al.*, 1992; Neto *et al.*, 2000).

De um modo geral, **18** participantes associaram três objetos a uma imagem e dois à outra, associando sempre a panela mais o aspirador, ou a panela mais o ferro de engomar à imagem da menina; três participantes associaram apenas o objeto martelo à imagem do menino. Dos restantes **quatro** participantes, que realizam várias associações não sexistas, **um**, do sexo masculino, associa todas as profissões a ambas as imagens, ao passo que os outros **três** associam o martelo somente à imagem do menino e todos os outros objetos ligam a ambas as imagens.



**Gráfico 6** – Associações sexistas dos objetos

#### 1.4. OS MENINOS E AS MENINAS BRINCAM ÀS MESMAS COISAS? PORQUÊ?

Perante a questão colocada, **a maioria dos participantes afirmou que não**, tendo apenas **nove** dos 25 participantes respondido afirmativamente, **sete** do sexo feminino e **dois** do sexo masculino. Na tabela 3, resume-se o que os participantes responderam e justificaram, de acordo com as categorias e subcategorias da análise de conteúdo realizada.

**Tabela 3** – Respostas e tipos de justificação à questão “Achas que os meninos e as meninas brincam às mesmas coisas? Porquê?”

Resposta	Tipos de justificação	N.º respostas	
		Sexo masculino	Sexo feminino
<b>Sexista (Não)</b>	Estereótipos associados aos papéis de género: brincadeiras.	10	3
	Divisão em dois grupos nos momentos da brincadeira: meninos e meninas.	2	1

<b>Não sexista (Sim)</b>	Compatibilidade de brincadeiras entre os géneros	2	5
	Liberdade para participar em qualquer brincadeira.	0	2

Analisando a tabela, constatamos que os participantes que responderam negativamente, ou seja, de forma sexista, justificaram as suas respostas de acordo com os estereótipos de género existentes ao nível das brincadeiras dos dois géneros, ou remetendo para uma divisão clara entre os sexos, durante os momentos das brincadeiras. Já os participantes que responderam afirmativamente, justificaram existir compatibilidade nas brincadeiras entre os ambos os géneros, ou referindo que cada indivíduo era livre para brincar ao que quisesse, como quisesse.

#### *1.5. ACHAS QUE EXISTEM CORES PARA MENINOS E CORES PARA MENINAS? PORQUÊ?*

Dos 25 participantes, **16** responderam **afirmativamente** à questão sendo que, das respostas não sexistas, quatro foram de participantes do sexo masculino e cinco de participantes do sexo feminino. Na tabela 4, resume-se o que os participantes responderam e justificaram, de acordo com as categorias e subcategorias da análise de conteúdo realizada.

**Tabela 4** – Respostas e tipos de justificação à questão “Achas que existem cores para meninos e cores para meninas? Porquê?”

<b>Resposta</b>	<b>Tipos de justificação</b>	<b>N.º respostas</b>	
		<b>Sexo masculino</b>	<b>Sexo feminina</b>
<b>Sexista (Sim)</b>	Estereótipos associados ao género: cores.	10	6
<b>Não sexista (Não)</b>	Liberdade para apreciar qualquer cor.	3	2
	Cores adequadas a qualquer sexo.	1	2
	Desconhecimento face à expressão “cores para meninas e cores para meninos”.	0	1

Verifica-se que todos os participantes, que responderam de forma sexista, justificaram-no de acordo com os estereótipos de género ao nível das cores adequadas para meninos e para meninas. Por sua vez, quem respondeu negativamente, de forma não sexista, justificou a sua resposta afirmando que todos tinham liberdade para apreciar qualquer cor, ou que todas as cores poderiam ser adaptadas a qualquer sexo. Uma participante do sexo feminino mostrou ainda desconhecimento face à expressão “cores para meninos e

cores para meninas”, demonstrando não conhecer uma divisão entre as cores de acordo com o sexo.

#### 1.6. OS MENINOS PODEM FAZER COISAS QUE AS MENINAS NÃO PODEM? O QUÊ?

À questão “Os meninos podem fazer coisas que as meninas não podem? **a maioria dos participantes respondeu que não**, enquanto **11** participantes responderam de forma **afirmativa**. Contudo, duas das respostas afirmativas foram consideradas “Não Aplicáveis” devido à justificação oferecida pelos participantes, inserida numa cultura religiosa ou nas regras de conduta da sociedade. Assim, as nove respostas consideradas na categoria “sexista” apresentam como exemplos de atividades que as meninas não podem executar, atividades físicas e desportivas tais como o futebol ou o basquetebol, remetendo-nos mais uma vez para a associação de atividades físicas ao sexo masculino (Cardona *et al*, 2011; Neto *et al*, 2000). Na tabela 5, resume-se o que os participantes responderam e justificaram, de acordo com as categorias e subcategorias da análise de conteúdo realizada.

**Tabela 5** – Respostas e tipos de justificação à questão “Os meninos podem fazer coisas que as meninas não podem? O quê?”

Resposta	Tipos de resposta	N.º respostas	
		Sexo masculino	Sexo feminino
<b>Sexista (Sim)</b>	Atividades que envolvam esforço físico e capacidades motoras (ex: jogar futebol ou basquetebol, subir árvores, ...)	6	3
<b>Não sexista (Não)</b>	-	6	8-
<b>Não Aplicável</b>	Normas religiosas.	1	0
	Normas de conduta da sociedade.	1	0

Importa referir que, nesta questão, após a análise de conteúdo da primeira fase dos inquéritos por questionário, verifica-se que alguns participantes que responderam anteriormente que os meninos e as meninas podiam brincar às mesmas coisas, nesta questão afirmam que as meninas não podem jogar à bola, por exemplo. Por outro lado, alguns participantes responderam que os meninos não poderiam fazer coisas que as meninas não podiam, mas em respostas anteriores fazem a separação de papéis.

### 1.7. ACHAS QUE AS MENINAS PODEM FAZER COISAS QUE OS MENINOS NÃO PODEM? O QUÊ?

À última questão apresentada, **a maioria dos participantes responde que não**, sendo que **nove** elementos respondem **afirmativamente**. Mais uma vez, duas das respostas afirmativas foram consideradas “Não Aplicáveis” devido à justificação oferecida pelos participantes, inserida numa cultura religiosa ou nas regras de conduta da sociedade. Assim, as sete respostas consideradas na categoria “sexista” apresentam como exemplos de atividades que os meninos não podem executar, atividades que envolvam a dança ou o jogo dramático, ou seja atividades ligadas às emoções são automaticamente excluídas do sexo masculino, uma vez que o estereótipo masculino, sendo mais definido que o feminino, sugere que os homens não devem mostrar as suas emoções, mas sim ser “duros, fortes e capazes”, o que não se coaduna com a dança e brincadeiras de “pais e mães”, como os alunos referem no questionário (Trigueros *et al*, 1992). Na tabela 6, ilustra-se as respostas e justificações dos participantes.

**Tabela 6** – Respostas e tipos de justificação à questão “As meninas podem fazer coisas que os meninos não podem? O quê?”

Resposta	Tipos de resposta	N.º respostas	
		Sexo masculino	Sexo feminine
Sexista	Brincadeiras que envolvam jogo dramático (faz-de-conta)	2	0
	Brincar com bonecos.	1	2
	Atividades que envolvam dança.	1	1
Não sexist	-	8	8-
Não Aplicável	Normas religiosas.	1	0
	Normas de conduta da sociedade.	1	0

Nesta questão, tornamos a verificar que os participantes não respondem em conformidade com as respostas anteriores, uma vez que alguns afirmam que os meninos não podem brincar com bonecos mas, em questões anteriores, afirmam que todos os meninos e meninas podem brincar às mesmas coisas.

### 1.8. SÍNTESE DOS RESULTADOS DO QUESTIONÁRIO A

Tendo em conta as respostas obtidas a partir das sete questões, constata-se que a conceção geral da turma, relativamente aos papéis de género é sexista. Este resultado

comprova a discriminação sexista que tinha sido verificada na turma, através da recusa na utilização de algumas cores ou, em particular, na realização de tarefas em conjunto.

Verifica-se que as opiniões sexistas surgem em ambos os sexos mas, de forma geral, os meninos apresentam mais opiniões sexistas. Nas questões 1, 4, 5, 6 e 7 (associação de vestuário e perguntas de resposta aberta), a maioria das opiniões sexistas pertencem a participantes do sexo masculino, pelo que as meninas apresentam mais respostas sexistas nas questões 2 e 3 (associação de profissões e de objetos).

As opiniões e justificações sexistas apresentadas surgem de acordo com o que está socialmente estereotipado: os meninos desenvolvem atividades que envolvem força, energia e competitividade, ao passo que as meninas desenvolvem atividades relacionadas com emoções ou que envolvam prestação de cuidados e (bonecos, faz de conta, dança, ...), afeto e passividade (Cardona *et al*, 2011; Neto *et al*, 2000).

## *2. PROPOSTAS EDUCATIVAS NÃO SEXISTAS*

Após a implementação do primeiro questionário, foram realizadas três propostas educativas não sexistas: a primeira e a terceira constituíram atividades de leitura a partir dos livros “Será que a Joanhinha tem pilinha” e “O livro dos porquinhos”, ao passo que a segunda proposta teve como principal função a análise e comparação de dois filmes, com recurso a uma ficha de trabalho, cujos protagonistas eram de sexos diferentes. Todas as propostas culminaram numa conversa e reflexão sobre as histórias ou filmes, onde os alunos tiveram oportunidade de partilhar aspetos da sua vida familiar que reviam nas histórias ou nos filmes, colocando e respondendo a questões que surgiam em grande grupo. Serão apresentados dados referentes às reações e reflexões dos participantes perante as três propostas educativas.

### *2.1. “SERÁ QUE A JOANINHA TEM PILINHA?”*

As principais reações dos alunos a este conto foi o riso geral devido ao nome atribuído aos sexos masculino e feminino. Contudo, ao longo da leitura, os alunos foram fazendo vários comentários demonstrando estar atentos ao curso dos acontecimentos da história, dando a sua opinião ao longo da mesma e fazendo juízos de valor (ver anexo n.º 11).

**PV:** Precisam de saber se tem pilinha para perceber se os meninos e as meninas são iguais (...)

**JP:** Pois, ela que vá desenhar florzinhas e os homens vão desenhar carros de guerra! (...)

**RE:** Mas não há mesmo meninas assim. Nós quando fomos ao pinhal, os rapazes foram para um sítio e as meninas ficaram só a ver.

**Retirado do anexo n.º 11**

Perante a questão “Concordas com o Max? As meninas têm todas de gostar de umas coisas e os meninos de outras?”, a maioria da turma respondeu de forma não sexista, sendo que apenas **10** participantes responderam afirmativamente. Ao nível da compreensão da história, podemos afirmar que a maioria dos participantes compreendeu a mensagem, uma vez que foram **22** os alunos que selecionaram a resposta “Os meninos e as meninas podem fazer as mesmas coisas” na questão da ficha de trabalho que abordava a moral da história. Desta forma, podemos perceber que embora **10** crianças tenham concordado que as meninas têm de gostar de umas coisas e os rapazes de outras, **sete** perceberam que essa não era a mensagem que a história pretendia transmitir.

**Tabela 7** – Respostas à questão “Concordas com o Max? As meninas têm todas de gostar de umas coisas e os meninos de outras?”

<b>Resposta</b>	<b>Sexo</b>	<b>Número de respostas</b>
<b>Sexista</b> (Sim)	<b>Masculino</b>	6
	<b>Feminino</b>	4
<b>Não sexista</b> (Não)	<b>Masculino</b>	8
	<b>Feminino</b>	7

## 2.2. VISUALIZAÇÃO DOS FILMES “BRAVE” E “COMO TREINAR O TEU DRAGÃO”

Perante o estímulo visual, os alunos mostraram-se bastante interessados nos excertos de ambos os filmes, dando a sua opinião sobre determinadas ações ou fazendo juízos de valor sobre os costumes apresentados nos filmes. No final da visualização, foi possível fazer uma comparação entre ambas as histórias, durante a qual os alunos demonstraram ter compreendido as narrativas, aludindo aos protagonistas e aos diferentes contextos em que viviam: os alunos souberam distinguir uma ação na qual o protagonista masculino deveria tornar-se forte e corajoso para assumir um papel de liderança que não desejava, mas que lhe estava destinado por direito de nascença, e estabelecer um

paralelismo com a outra ação, onde uma princesa desejava ardentemente liderar o povo, mas não o poderia fazer sem casar com um homem digno da sua posição.

Ao ser colocada a questão “Achas que as meninas conseguem fazer as mesmas coisas que os meninos? Porquê?”, a maioria dos participantes respondeu afirmativamente, sendo que apenas **quatro** participantes do sexo masculino responderam de forma sexista, **diminuindo o número de respostas sexistas da primeira proposta educativa para a segunda**. No que respeita à justificação, os quatro alunos que responderam negativamente justificaram-no aludindo aos estereótipos associados aos papéis de género e às diferenças físicas e psicológicas entre os sexos, enquanto os participantes que responderam de forma não sexista, ofereceram uma de quatro justificações, tal como se pode observar na tabela 7, que resume as respostas dos alunos.

**Tabela 8** – Respostas e justificações à questão “Achas que as meninas conseguem fazer mais coisas que os meninos? Porquê?”

Resposta	Tipos de justificação	N.º respostas	
		Sexo masculino	Sexo feminino
<b>Sexista</b>	Estereótipos associados aos papéis de género: brincadeiras.	3	0
	Diferenças físicas e psicológicas entre os sexos.	1	0
<b>Não sexista</b>	Liberdade para fazer qualquer tarefa, independentemente do sexo.	1	5
	Compatibilidade de interesses, tarefas e brincadeiras entre ambos os sexos	6	4
	Características físicas dos sexos semelhantes (ex: força)	1	1
	Características psicológicas de ambos os sexos semelhantes (ex: coragem e sentido de aventura)	2	1

### 2.3. O LIVROS DOS PORQUINHOS

A última proposta educativa foi aquela em que os alunos contribuíssem mais com a sua opinião, talvez pela semelhança com os seus contextos familiares. As ilustrações suscitaram risos por parte da turma, uma vez que ao longo da história se assiste à transformação das personagens em verdadeiros porcos, o que sublinha ainda mais a

mensagem da história. À medida que esta se ia desenvolvendo, os alunos fizeram vários comentários, relacionados com as suas experiências ou opiniões pessoais sobre o desenrolar dos acontecimentos (ver anexo 12).

**IV:** Fazia tudo e ainda ia trabalhar!

**EJ:** A minha mãe também faz tudo mas não trabalha...

**IS:** Também podiam ajudar

**JP:** O meu pai também vai para o sofá quando chega a casa.

**JP:** Agora vão morrer à fome sem a mãe (...)

**VF:** Não acredito que ela voltou!

**IB:** Agora todos ajudam se não voltam a ser porquinhos!

**RE:** Ela até arranja o carro. Trocaram de lugares.

**Retirado do anexo n.º 12**

Nesta proposta educativa, a reflexão em grande grupo foi muito importante, uma vez que vários alunos acabaram por concordar com a **igualdade de género nas tarefas domésticas**, contrariando algumas respostas do inquérito A. Também ao nível das brincadeiras foi levantada a questão de meninos e meninas poderem brincar às mesmas coisas e quase todos os alunos concordaram que as meninas poderiam jogar futebol, assim como um aluno do sexo masculino revelou à turma que costumava brincar com bonecas. Seguidamente, vários alunos do sexo masculino admitiram que também brincavam com bonecas. Quando a turma foi questionada sobre isso, todos os alunos concordaram que não haveria problema que um menino brincasse com bonecas ou uma menina jogasse à bola, valorizando a **igualdade de género nas brincadeiras**.

#### *2.4. SÍNTESE DAS PROPOSTAS EDUCATIVAS NÃO SEXISTAS*

Cada proposta educativa culminou numa reflexão conjunta sobre a igualdade de género e a necessidade de desconstruir estereótipos associados aos papéis de género, tais como ao nível das brincadeiras, como profissões e até vestuário. Após uma análise dos dados obtidos nestes três momentos, verificou-se que os participantes compreenderam as atividades e, inclusive, demonstraram opiniões opostas às dadas no momento do inquérito A, o que poderá sugerir que estes três momentos, seguidos de uma discussão e reflexão em grupo, contribuíram para uma alteração das conceções iniciais dos alunos.

Segundo o Conselho da Europa, de 2007, todos os estados-membros devem promover e fomentar “medidas especificamente destinadas a favorecer a integração da dimensão de

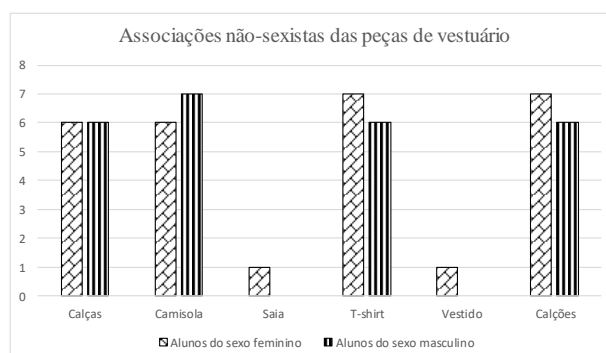
igualdade de género a todos os níveis do sistema educativo” (Conselho da Europa, 2007, p. 5 e 6) e adotar estratégias, em todo o sistema educativo, que permitam a “promoção, a implementação e a avaliação da dimensão de igualdade de género no meio escolar” (Conselho da Europa, 2007, p. 5 e 6). No âmbito destas medidas, as propostas educativas não sexistas implementadas neste estudo vão ao encontro dos planos e medidas estratégicas que têm vindo a ser legisladas por toda a europa. A prossecução destas medidas e planos incentiva à tomada de consciência dos alunos do seu papel na sociedade, enquanto cidadãos conscientes e ativos, e poderá ainda auxiliar na desconstrução de valores erróneos mas profundamente enraizados (Canço, 2007; Neto et al, 2000).

### 3. QUESTIONÁRIO B

Nesta última fase do estudo, todos os participantes responderam ao questionário B, que possuía as mesmas questões do questionário A, realizado inicialmente. Desta forma, foi possível verificar a existência de alterações ou manutenção das conceções dos participantes relativamente aos papéis de género, que foram debatidas através das três propostas educativas apresentadas anteriormente.

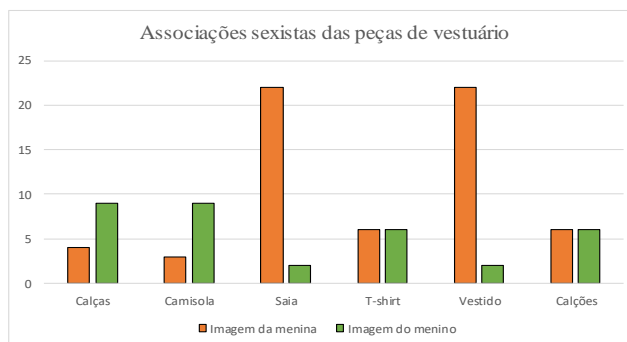
#### 3.1. ASSOCIAÇÃO DAS PEÇAS DE VESTUÁRIO ÀS IMAGENS DE MENINO – MENINA

Ao nível da associação das peças de vestuário de forma **não sexista**, podemos observar no gráfico 7 que as meninas são as que selecionam mais opções não sexistas, uma vez que, num total de **53** associações não sexistas, **28** foram realizadas por participantes do sexo feminino. Verifica-se ainda um **aumento** de associações não sexistas do inquérito A para o inquérito B, sendo que no primeiro existiam **11** associações não sexistas que passam a **53** no segundo inquérito.



**Gráfico 7** – Associações não sexistas das peças de vestuário (Inquérito B)

No que respeita às associações sexistas, constata-se que, ao contrário do inquérito A, a saia e o vestido já não são atribuídos somente à menina, uma vez que **um** participante associa estas peças de vestuário à imagem do menino. As calças e a camisola continuam a ser mais atribuídas à imagem do menino, embora no caso da t-shirt e dos calções, este número tenha sido igualado (no inquérito A estas peças também eram atribuídas mais frequentemente à imagem do menino).

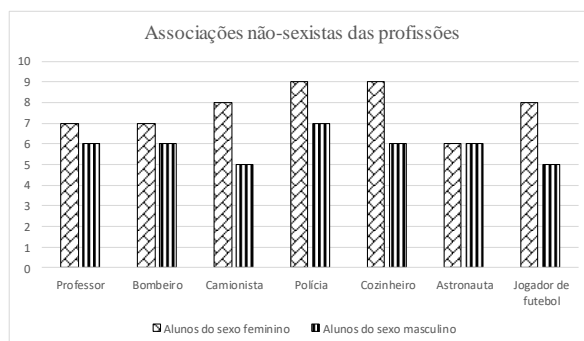


**Gráfico 8** – Associações sexistas das peças de vestuário (Inquérito B)

De modo geral, **sete** participantes associaram três peças de vestuário a cada imagem. Destes sete, **dois** atribuem o vestido e a saia mais uma peça de vestuário (*t-shirt* ou camisola) à imagem do menino, enquanto os restantes **cinco** atribuem a saia, vestido e *t-shirt* à imagem da menina. **Três** participantes atribuem apenas a saia e o vestido à imagem da menina. Os restantes **15** participantes realizam várias associações não sexistas, ligando as calças, camisola, *t-shirt* ou calções a ambas as imagens.

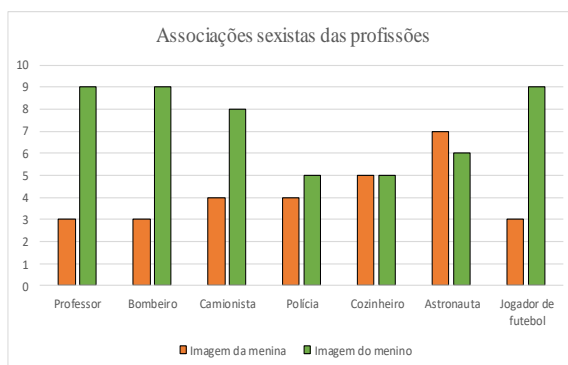
### 3.2. ASSOCIAÇÃO DE PROFISSÕES À IMAGEM MENINO-MENINA

Tal como podemos ver no gráfico 9 a **profissão de polícia é a que obtém mais associações não sexistas**, seguida pela profissão de cozinheiro com **15** associações a ambas as imagens e depois pela de professor, bombeiro, camionista, jogador de futebol e astronauta. Constata-se que as meninas selecionam mais opções não sexistas, sendo que num total de **95** associações não sexistas, **54** são realizadas por participantes do sexo feminino.



**Gráfico 9** – Associações não sexistas das profissões (Inquérito B)

Quanto às associações sexistas, e tal como podemos observar no gráfico 10, a **profissão mais associada à imagem da menina foi a de astronauta**, com **sete** associações. Ao contrário do observado no inquérito A, a profissão de cozinheiro é atribuída, com o mesmo número de associações (**cinco**), à imagem do menino e da menina, e a profissão de professor passa a ser das profissões mais associadas à imagem do menino, com **nove** associações.



**Gráfico 10** – Associações sexistas das profissões (Inquérito B)

Foram **oito** os participantes que apenas realizaram associações sexistas. Dos restantes **17** participantes, que realizam várias associações não sexistas, **10** associam todas as profissões a ambas as imagens; **dois** associam todas as profissões a ambas as imagens com exceção da profissão de jogador de futebol, que atribuem à imagem do menino; os restantes **cinco** participantes ligam a ambas as imagens um máximo de três profissões.

### 3.3. ASSOCIAÇÃO DE OBJETOS À IMAGEM MENINO – MENINA

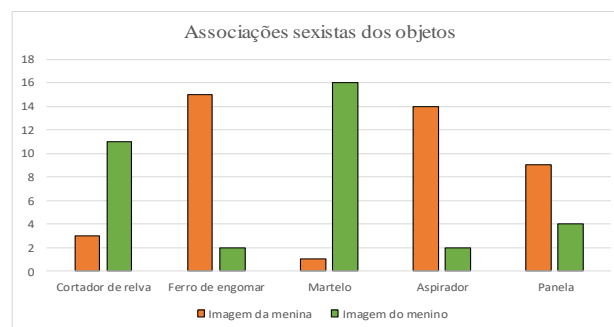
No que respeita aos objetos, podemos verificar no gráfico 11 que a panela é o objeto que exhibe mais associações não sexistas, com **12** participantes a relacionarem o objeto a ambas as imagens; são **11** os participantes que associam o cortador de relva de forma não sexista; **nove** participantes associam o martelo e o aspirador a ambas as imagens; e por fim o ferro de engomar é associado de forma não sexista por **oito** participantes.

Da mesma forma que no inquérito A, são os meninos que continuam a exibir mais escolhas não sexistas, sendo que em **49** associações não sexistas, **26** pertencem a participantes do sexo masculino. Verifica-se ainda um aumento das associações não sexistas, uma vez que no inquérito A estavam presentes **15** associações, cujo número **aumentou** para **49** no inquérito B.



**Gráfico 11** – Associações não sexistas dos objetos

Quanto às associações sexistas, se observarmos o gráfico 12, verificamos que o objeto mais associado à menina é o ferro de engomar, com **15** associações, seguido pelo aspirador com **14** associações e pela panela com **nove** associações, pelo que se verifica que os objetos associados à menina continuam a ser os relacionados com as tarefas de cuidados (domésticos), ainda que em menor número. No inquérito A, também estes três objetos eram os mais associados à imagem da menina, embora fosse o aspirador com maior número de associações. O martelo, à semelhança do inquérito A, foi o objeto mais associado à imagem do menino, com **16** associações, seguido pelo cortador de relva com **11**. É importante referir que, no inquérito A, esta questão refletiu **110** associações sexistas, cujo número reduz para **77** e no inquérito B.



**Gráfico 12** – Associações sexistas dos objetos

### 3.4. OS MENINOS E AS MENINAS BRINCAM ÀS MESMAS COISAS? PORQUÊ?

Ao serem novamente confrontados com esta questão verificou-se que a maioria dos participantes, **19**, respondeu que sim, ao contrário do que aconteceu no inquérito A. Comparando as respostas com as do questionário A, constatamos que **16** participantes haviam respondido que os meninos e as meninas não brincavam às mesmas coisas, mostrando uma opinião sexista no que respeita às brincadeiras e, no questionário B, este número reduziu para **seis** participantes. Existe uma alteração substancial na opinião dos alunos relativamente ao primeiro questionário, tal como se pode observar na tabela em

baixo, onde se encontram resumidas as respostas e justificações dos participantes, de acordo com as categorias e subcategorias da análise de conteúdo realizada.

**Tabela 9** – Respostas e justificações à questão “Achas que os meninos e as meninas brincam às mesmas coisas? Porquê?”

Resposta	Tipos de justificação	N.º respostas	
		Sexo masculino	Sexo feminino
<b>Sexista (Não)</b>	Estereótipos associados aos papéis de género: brincadeiras.	3	1
	Divisão em dois grupos nos momentos da brincadeira: meninos e meninas.	2	0
<b>Não sexista (Sim)</b>	Compatibilidade de brincadeiras entre os géneros	5	5
	Liberdade para participar em qualquer brincadeira.	4	5

### 3.5. ACHAS QUE EXISTEM CORES PARA MENINOS E CORES PARA MENINAS? PORQUÊ?

Ao contrário do que ocorreu no questionário A, a maioria dos participantes, **19**, respondeu negativamente, ou seja, de forma não sexista, justificando-o com base na igualdade de género (Re, 2007; Cardona, 2011). Analisando as primeiras e últimas respostas, verifica-se que **16** participantes responderam que existiam cores para meninos e outras cores para meninas, demonstrando uma opinião sexista relativamente às cores. Este número que foi reduzido para **cinco** participantes, pelo que se observa uma alteração na opinião dos alunos relativamente ao questionário A, tal como podemos ver no resumo abaixo das respostas e justificações dos participantes.

**Tabela 10** – Respostas e tipos de justificação à questão “Achas que os meninos e as meninas brincam às mesmas coisas? Porquê?”

Resposta	Tipos de justificação	N.º respostas	
		Sexo masculino	Sexo feminino
<b>Sexista (Sim)</b>	Estereótipos associados ao género: cores.	4	1
<b>Não sexista (Não)</b>	Liberdade para apreciar qualquer cor.	8	8
	Cores adequadas a qualquer sexo.	2	1
<b>Não Aplicável</b>	Obrigação por parte da família quanto à utilização de determinadas cores.	0	1

### 3.6. OS MENINOS PODEM FAZER COISAS QUE AS MENINAS NÃO PODEM? O QUÊ?

Quando os participantes foram confrontados novamente com a questão “Os meninos podem fazer coisas que as meninas não podem? O quê?”, verificou-se que **a maioria, 21 participantes respondeu negativamente e justificou com opiniões centradas na igualdade de gênero (Cardona et al, 2011; Ré, 2007)**. Comparando estas respostas com as do inquérito A, verifica-se que, inicialmente, **nove** participantes responderam que os meninos podiam fazer coisas que as meninas não podiam, mostrando uma opinião sexista em função do gênero oposto e, agora no inquérito B, este número foi reduzido para **três** participantes, do sexo masculino. Assim, constata-se que, nesta questão, houve alteração nas opiniões dos participantes relativamente ao inquérito A, tal como demonstra a tabela seguinte:

**Tabela 11** – Respostas e tipos de justificação à questão “Os meninos podem fazer coisas que as meninas não podem? O quê?”

Resposta	Tipos de resposta	N.º respostas	
		Sexo masculino	Sexo feminina
<b>Sexista</b> (Sim)	Atividades que envolvam esforço físico e capacidades motoras (ex: jogar futebol)	3	0
<b>Não sexista</b> (Não)	-	10	11
<b>Não Aplicável</b>	Normas de conduta da sociedade.	1	0

### 3.7. AS MENINAS PODEM FAZER COISAS QUE OS MENINOS NÃO PODEM? O QUÊ?

Nesta questão verificou-se o mesmo que no ponto anterior, ou seja, **a maioria dos participantes, 21, respondeu negativamente e justificou com opiniões centradas na igualdade de gênero (Cardona et al, 2011; Ré, 2007)**. Se se comparar com o inquérito A, constata-se que, inicialmente, **sete** participantes responderam que as meninas podiam fazer coisas que os meninos não podiam, mostrando uma opinião sexista em função do gênero oposto e, agora no inquérito B, este número foi reduzido para **um** participante, do sexo masculino. Assim, verifica-se que nesta questão, houve alteração nas opiniões dos participantes relativamente ao inquérito A, tal como demonstra a tabela seguinte:

**Tabela 12** – Respostas e tipos de justificação à questão “As meninas podem fazer coisas que os meninos não podem?”

Resposta	Tipos de resposta	N.º respostas	
		Sexo masculino	Sexo feminine
<b>Sexista</b>	Brincadeiras que envolvam jogo dramático (faz-de-conta)	1	0
<b>Não sexista</b>	-	12	11
<b>Não Aplicável</b>	Normas de conduta da sociedade.	1	0

### 3.8. SÍNTESE DOS RESULTADOS DO QUESTIONÁRIO B

Após a implementação das propostas educativas não sexistas foi repetido o inquérito por questionário realizado na primeira fase da investigação, com o principal objetivo de verificar a alteração ou manutenção das respostas dos participantes do estudo.

Tendo em conta a análise das respostas do inquérito por questionário B, verificou-se que as conceções gerais dos participantes foram alteradas, tendo-se registado um aumento significativo das respostas não sexistas e, conseqüentemente a redução das respostas sexistas. No entanto, nas questões de associação de imagens constatou-se que os participantes continuam a evidenciar estereótipos de papéis de género, nomeadamente ao nível dos objetos, embora também se tenham registado alterações nesta questão.

De um modo geral, percebe-se que a opinião inicial dos participantes era sexista e que, após as três propostas educativas não sexistas, a maioria das respostas foi alterada para, regra geral, o oposto. Esta constatação poderá significar que a prática de estratégias educativas e atividades não sexistas, orientadas pelo professor, leva os alunos a questionar as suas conceções iniciais, refletindo sobre as mesmas, de forma individual e em grande grupo e, conseqüentemente, alterando-as. Desta forma, poderemos afirmar que práticas reflexivas baseadas em atividades não sexistas e orientadas pelo professor, que possui um papel crucial no desenvolvimento destas estratégias, poderão ser um forte ponto de partida para a promoção da igualdade de género e desconstrução de ideias estereotipadas, em contexto de sala de aula (Neto *et al*, 2000; Pinto, 1995; Cardona *et*

*al*, 2011). Reconhecendo a escola como um dos principais agentes educativos e de socialização dos alunos é fundamental que se desenvolvam práticas que incentivem a olhares niveladores, de tolerância e respeito pelo outro (Re, 2007; Bettencourt et al, 1999).

## CAPÍTULO 4 – CONCLUSÕES DO ESTUDO

Concluídas as três fases de investigação e analisadas todas as respostas dos participantes verificamos que do inquérito por questionário A para o inquérito por questionário B as concepções gerais dos participantes a vários níveis foram alteradas: o número de respostas sexistas diminuiu e, conseqüentemente, observámos um aumento das respostas não sexistas. Desde vestuário, profissões, objetos e brincadeiras e cores, as mudanças foram evidentes no inquérito por questionário B e também nas conversas e reflexões de grande grupo durante a 2.<sup>a</sup> fase do estudo.

Pensa-se que a implementação de propostas educativas não sexistas adequadas à idade do grupo em questão e mediadas pelo professor foram um fator determinante para o interesse dos alunos pelo tema. Ao longo das atividades, os participantes demonstraram vontade de partilhar a sua opinião ou argumentar a dos outros, entusiasmando-se com os filmes e histórias apresentadas, mostrando capacidade para refletir sobre as diferenças entre sexos, espelhadas na sociedade atual. Os resultados que advieram deste estudo vão ao encontro de alguns dos objetivos estratégicos elaborados pelo Conselho Europeu, em 2014, tais como “(1) Combating gender stereotypes and sexism; (...) (4) Achieving balanced participation of women and men in political and public decision-making; (5) Achieving gender mainstreaming in all policies and measures.” (Council of Europe, 2014, p. 9-13).

A escola, como espaço livre, inclusivo e tolerante, deve proporcionar momentos que permitam aos alunos questionar, discutir e assumir um papel ativo para a sua cidadania (Re, 2007). Este estudo vem proporcionar momentos que permitiram aos alunos distanciar-se das suas atitudes e concepções e observar o outro, as suas opiniões e argumentos, assim como questões e dúvidas. Esta dinâmica de colocar o aluno “do lado de fora” para que este possa observar e refletir sobre as ideias dos outros desenvolve um ambiente de tolerância e aceitação, que poderá conduzir à alteração das concepções iniciais dos alunos, acerca dos papéis de género.

Desta forma, acredita-se que a promoção de estratégias e propostas educativas não sexistas desempenham um papel fundamental na promoção de atitudes de empatia, respeito e de combate à desigualdade de género.

### *LIMITAÇÕES DO ESTUDO*

No decorrer deste estudo surgiram vários fatores que influenciaram as conclusões do mesmo, pelo que não se poderá afirmar que as conclusões que aqui se apresentam são efetivas. Destes fatores destaca-se, em primeiro lugar, a inexperiência enquanto investigadora que poderá, em algum momento, ter afetado os resultados do estudo. Em segundo lugar, as restrições do tempo foram castradoras no sentido em que poderia ter desenvolvido outras atividades não sexistas, ou prolongado aquelas que se desenvolveram. Contudo, a extensão do programa do 2.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico não permitiu fazer isso, mas julga-se que poderia ter sido uma experiência muito importante para este grupo de alunos em particular.

## CONCLUSÕES

Este relatório contempla as minhas aprendizagens enquanto aluna do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º ciclo do Ensino Básico. Efetivamente, a elaboração deste documento foi uma etapa fundamente na minha formação enquanto futura educadora e professora, levando-me a refletir e investigar sobre todas Práticas Pedagógicas que tive a oportunidade de realizar, as dificuldades que vivi e todas as aprendizagens que resultaram dessas dificuldades. Essencialmente, aprendi a importância e a influência que a investigação tem nesta área de trabalho e, sobretudo, na melhoria da ação educativa. Por outro lado, a parte reflexiva deste relatório fez-me questionar todas as opções pedagógicas que tomei, assim como as suas implicações no desenvolvimento e aprendizagem das crianças com quem tive a oportunidade de trabalhar e aprender.

No fundo, ao fim de dois anos aprendi a observar a criança, e a escutá-la no verdadeiro sentido da palavra, com todos os sentidos, adaptando a minha ação educativa aos seus interesses e dando oportunidade de seguirem os seus interesses, ideias e motivações, abrindo caminho para aprendizagens mais significativas. Para tal, foi necessário encarar os desafios e obstáculos que foram surgindo ao longo do percurso, olhando para eles como possíveis aprendizagens ao invés de barreiras. Espero continuar a olhar para o futuro com a mesma atitude, no sentido de colmatar as minhas dificuldades e aprender constantemente comigo e com o outro. Ao realizar a minha investigação, percebi que a educação tem ainda muito para avançar, sobretudo no campo da dimensão humana e dos valores pessoais e culturais de cada um. Acima de tudo, quero ser educadora/professora para poder realizar a minha parte neste campo, preparando as crianças para uma vida em sociedade, assumindo o seu papel enquanto cidadãos ativos.

Por fim, espero continuar a aprender mais sobre o trabalho com crianças no sentido de desenvolver aprendizagens significativas, mas também com o objetivo de trabalhar conjuntamente para uma educação melhor, e mais centrada na criança.



## BIBLIOGRAFIA

- Acioly-Regnier, N., Filiod, J. & Morin, C. (1999). *Meios escolares e questões de género: elementos de reflexão para a prática de ensino*. Lisboa: Comissão para a Igualdade e para os Direitos das Mulheres.
- Amâncio, L. (1994). *Masculino e feminino, a construção social da diferença*. Porto: Edições Afrontamento.
- Arends, R. (2008). *Aprender a ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Bettencourt, A.; Campos, J. & Fragateiro, L. (1999). *Educação para a cidadania*. Lisboa: Comissão para a Igualdade e para os Direitos das Mulheres.
- Brna, P. (1998). *Modelos de colaboração, anais*. Inglaterra: WIE.
- Brownw, A. (2007). *O livro dos porquinhos*. Lisboa: Kalandraka.
- Canço, D. (2007). *Igualdade de género em Portugal*. Lisboa: Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género.
- Cardona, M. (Coord.), Nogueira, C., Vieira, C., Piscalho, I., Uva, M., & Tavares, T. (2011). *Guião de educação género e cidadania, 1.º ciclo do ensino básico*. Lisboa: Comissão para a Cidadania e a Igualdade de Género.
- Cardona, M. & Guimarães, C. (2012). *Avaliação na educação de infância*. Viseu: Psicosoma.
- Carita, A. & Fernandes, G. (1997). *Indisciplina na sala de aula, como prevenir e como remediar*. Lisboa: Editorial Presença.
- Carmo, H. & Ferreira, M. (1998). *Metodologia da investigação, guia para auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- CIG. (2015). *V Plano nacional para a igualdade de género, cidadania e não discriminação, 2014-2017*. Acedido a 12 de julho de 2017, em <https://www.cig.gov.pt/planos-nacionais-areas/cidadania-e-igualdade-de-genero/>
- Conselho da Europa (2007). *Recomendação rec 13 do comité de ministros aos estados-membros sobre a integração da perspetiva da igualdade de género na educação*. Lisboa: Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género.
- Cordeiro, M. (2008). *O grande livro do bebé*. Lisboa: A Esfera dos Livros.
- Council of Europe (2014). *Council of Europe gender equality strategy 2014-2017*. Acedido a 12 de julho de 2017, em <https://edoc.coe.int/en/gender-equality/5992-council-of-europe-gender-equality-strategy-2014-2017.html>

- Coutinho, C. P. (2011). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: teoria e prática*. Coimbra: Edições Almedina.
- Cristina, P. (2012). *Portefólio: uma estratégia de avaliação para a educação de infância*. In Cardona, M. & Guimarães, C. (Coord.), *Avaliação na educação de infância*. Viseu: Psicosoma.
- Cunha, M. (2007). *O portfolio na educação de infância, estratégia de comunicação escola-família*. Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de julho. *Diário da República: 1.ª Série – N.º 129*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Decreto-Lei n.º 91/2013 de 10 de julho. *Diário da república: 1.ª Série – N.º 131*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência
- Dicionário da Língua Portuguesa* (volume 1) (2009). Porto: Porto Editora.
- Direção-Geral da Educação. (2013). *Educação para a cidadania, linhas orientadoras*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Duarte, S. (2015). *A importância do espaço exterior para as brincadeiras e aprendizagens das crianças*. Lisboa: Escola Superior de Educação de Lisboa.
- Estrela, E. (2006). *Saber escrever uma tese e outros textos*. Alfragide: Publicações Dom Quixote.
- Formosinho, J. & Araújo, S. (2013). *Educação em creche, participação e diversidade*. Porto: Porto Editora.
- Fortunato, R., Confortin, R. & Silva, R. (2013, junho). Interdisciplinaridade nas escolas de educação básica: da retórica à efetiva ação pedagógica. *Revistas de Educação do IDEAU*, 8 (n.º 17), p. 2-13.
- Governo de Portugal. (2016). *Portal para a igualdade*. Acedido a 12 de julho de 2017, em [www.igualdade.gov.pt](http://www.igualdade.gov.pt)
- Hall, P. & Hall, N. (2008). *Educar crianças com problemas de comportamento*. Porto: Porto Editora.
- Hohmann, M. & Weikart, D. (2007). *Educar a criança*. (4.ª edição). Lisboa: Calouste Gulbenkian.
- Katz, L. & Chard, S. (2009). *A abordagem de projeto na educação de infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Kishimoto, T. & Pinazza, M. (2007). *Pedagogia(s) da infância, dialogando com o passado construindo o futuro*. Porto Alegre: Artmed.

- LeeKeenan, D. & Nimmo, J. (1999). *Conexões – uso da abordagem de projeto com crianças de 2 e 3 anos em uma escola-laboratório universitária*. As cem linguagens da criança, a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artmed.
- Lei Constitucional n.º 1/2005 de 12 de agosto. *Diário da República: 1.º série – A*. Lisboa: Assembleia da República.
- Lei de Bases do Sistema Educativo n.º 46/86 de 14 de outubro. *Diário da República: 1.º série – A*. Lisboa: Assembleia da República.
- Lei n.º 60/2009 de 6 de agosto. *Diário da República: 1.º série – N.º 151*. Lisboa: Assembleia da República.
- Lenain, T. & Durand, D. (2004). *Será que a joaninha tem pilinha?*. Lisboa: Dinalivro.
- Lopes, J. & Rutherford, R. (2001). *Problemas de comportamento na sala de aula, identificação, avaliação e modificação*. Porto: Porto Editora.
- Lopes, J. & Silva, H. (2009). *A aprendizagem cooperativa na sala de aula, um guia prático para o professor*. Lisboa: LIDEL.
- Lopes, J. & Silva, H. (2012). *50 técnicas de avaliação formativa*. Lisboa: LIDEL.
- Malavasi, L. & Zoccatelli, B. (2014). *Documentar os projetos nos serviços educativos*. Lisboa: Associação de Profissionais de Educação de Infância.
- Marcelo, J. (2014). *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*. Leiria: Instituto Politécnico de Leiria.
- Ministério da Educação (1997). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação. (2004). *Organização curricular e programas (4.ª ed.)*. Lisboa: Departamento de Educação Básica.
- Neto, A., Cid, M., Pomar, C., Peças, A., Chaleta, E., & Folque, A. (2000). *Estereótipos de género (2.ª Ed.)*. Lisboa: Comissão para a Igualdade e para os Direitos das Mulheres.
- Nunes, T. (2004). *Colaboração escola-família para uma escola culturalmente heterogénea*. Porto: Alto Comissariado para as Minorias Étnicas.
- Oliveira, C. (2016). *Refletindo sobre a prática pedagógica em educação pré-escolar e ensino do 1.º ciclo do ensino básico: dos estereótipos de género à promoção da igualdade*. Leiria: Instituto Politécnico de Leiria.

- Oliveira, I. & Serrazina, L. (2002). *A reflexão e o professor como investigador*. Lisboa: APM.
- Pais, A. & Monteiro, M. (1996). *Avaliação, uma prática diária*. Barcarena: Editorial Presença.
- Papalia, D. (2013). *Desenvolvimento humano*. Porto Alegre: Artmed.
- Pinto, C. (1995). *Sociologia da escola*. Lisboa: Mc Graw-Hill.
- Pinto, J. & Santos, L. (2006). *Modelos de avaliação das aprendizagens*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Polonia, A. & Dessen, M. (2005). *A família e a escola como contexto de desenvolvimento humano*. Brasília: Universidade de Brasília.
- Pomar, C.; Balça, Â.; Conde, A.; García, A.; García, A.; García, A.; Nogueira, C.; Vieira, C.; Saavedra, L.; Silva, P.; Magalhães, O. & Tavares, T. (2012). *Guião de educação, cidadania e género, 2.º ciclo do ensino básico*. Lisboa: Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género.
- Pombo, O. Guimarães, H. & Levy, T. (1993). *A interdisciplinaridade, reflexão e experiência*. Lisboa: Texto Editora.
- Portugal, G. (2012). *Finalidades e práticas educativas em creche, das relações, actividades e organização dos espaços ao currículo na creche*. Porto: Confederação Nacional das Instituições de Solidariedade.
- Post, J. & Hohmann, M. (2011). *Educação de bebés em infantários, cuidados e primeiras aprendizagens*. (4.ª edição). Lisboa: Calouste Gulbenkian.
- Sousa, A. (2009). *Investigação em educação* (2.ª ed.). Lisboa: Livros Horizonte.
- Sousa, M. & Baptista, C. (2011). *Como fazer investigação, dissertações, teses e relatórios*. Lisboa: Pactor.
- Stoer, S. & Silva, P. (2005). *Escola-família, uma relação em processo de reconfiguração*. Porto: Porto Editora.
- Trigueros, T.; Trigueros, C.; Martínez, R.; Cepeda, M.; Colmenares, C.; Monge, A. & Álvarez, L. (1999). *Identidade e género na prática educativa*. Lisboa: Comissão para a Igualdade e para os Direitos das Mulheres.
- Vasconcelos, T. (dir.) (1998). *Qualidade e projetos na educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Vieira, R. (2011). *Educação e diversidade cultural, notas de antropologia da educação*. Porto: Afrontamento.

Yin, R. (2010). *Estudo de caso: planejamento e métodos (4.ª Ed.)*. Porto Alegre: Bookman

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

# ANEXOS

## ANEXO 1 – REFLEXÃO CRÍTICA N.º 6 EM CONTEXTO DE CRECHE, DE 26 A 30 DE OUTUBRO DE 2015

Esta reflexão foi realizada no âmbito da sexta semana da unidade curricular de Prática Pedagógica – valência de creche, do 1.º ano do mestrado em educação pré-escolar e ensino do 1.º ciclo do ensino básico. Assim, refletirei sobre a minha presença no local de estágio, nos três primeiros dias desta semana – o que se alterou, o que devo/posso mudar na minha ação educativa, bem como as dificuldades sentidas nas intervenções individuais. Para além disso, falarei sobre a reunião conjunta com os professores supervisores e restantes grupos de creche: as ideias principais, as mudanças que poderão surgir na ação educativa depois da reunião, e o que poderei aprofundar.

Ao longo dos três primeiros dias desta semana (aqueles em que estive presente na instituição), senti algumas diferenças durante as intervenções que resultaram, sobretudo, da minha mudança de postura: para a intervenção de segunda, construí uma caixa (das surpresas), onde coloquei os objetos necessários para a intervenção (neste caso, eram amêndoas). Quando surgiu o momento para explorar as amêndoas, “fiz de conta” que tinha encontrado a caixa ali na sala, abanei-a (sendo que as amêndoas faziam barulho lá dentro), e mostrei-me muito curiosa e entusiasmada. A partir daí, notei uma atenção e um interesse muito maior na atividade, do que acontecia nas intervenções anteriores, não só porque eu estava muito mais envolvida na atividade, mas também porque havia ali um elemento surpresa, que foi utilizado para cativar e manter a concentração das crianças. Assim, pedi a ajuda das crianças para me ajudarem a descobrir o que estaria dentro da caixa: juntos abrimos a caixa, e descobrimos que estava cheia de jornal. Todas as crianças ajudaram a retirar o jornal de dentro da caixa e depois despejámos o seu conteúdo no meio da manta: as crianças ficaram entusiasmadas com as amêndoas e assim, continuámos a atividade de exploração das mesmas. Depois desta intervenção, pude constatar e compreender algo que a educadora Ângela nos tinha dito anteriormente: as crianças nesta faixa etária não conseguem manter a sua atenção numa atividade durante muito tempo seguido, mas existem formas de cativarmos a sua atenção, que fazem com que a criança realize mais conexões com a atividade, tornando o seu tempo muito mais produtivo, a nível das aprendizagens. Assim, é necessária muita teatralidade, onomatopeias e elementos surpresa, mas acima de tudo, as crianças precisam de ver que eu estou interessada e envolvida na atividade, porque se elas perceberem que eu estou a gostar do que estou a fazer, será meio caminho para que elas

se envolvam na atividade. Depois da primeira intervenção desta semana, percebi que quero mais de mim: sinto que não estou a dar 100% durante as intervenções e que, se a minha intenção é oferecer atividades adequadas e produtivas em aprendizagens às crianças, preciso de me envolver e gostar realmente daquilo que estou a fazer, porque embora as intervenções desta semana tenham corrido melhor que as anteriores, a minha intenção é que as próximas sejam ainda melhores. Por essa razão, e pensando nas características do grupo, para as minhas próximas intervenções, realizei uma pesquisa muito maior sobre atividades que pretendo realizar: por exemplo, através de uma sugestão da professora supervisora sobre literacia musical, pensei em explorar a ópera “As Quatro Estações” de Vivaldi – focando-me no concerto em Fá maior “Outono” – associando movimento à música. Sinto que estou muito mais entusiasmada com as intervenções que tenho planeadas, porque me dediquei a 100% na pesquisa e refleti seriamente sobre os gostos e preferências do grupo. Penso que as crianças vão notar a diferença na minha postura, e embora ainda tenha um longo caminho a percorrer, penso que estou no caminho certo, pois a intenção para as próximas semanas é pensar primeiro nas características do grupo e formar um caminho a partir daí para uma melhor ação educativa.

Ao nível das dificuldades sentidas durante as intervenções individuais, sinto que o meu maior obstáculo é, sem sombra de dúvida, a diferenciação pedagógica para as diferentes faixas etárias. Quando penso em atividades em pequeno grupo, é mais fácil pensar nas características das crianças mais pequenas e focar-me em atividades para elas, e o mesmo acontece com as crianças mais velhas. No entanto, quando penso nas atividades na manta, em grande grupo, sinto sempre que estou a deixar algumas crianças de fora, o que me faz sentir muito frustrada com o meu próprio trabalho enquanto estagiária. É certo que nenhuma criança fica, de facto, de fora, porque temos oportunidade de adaptar as atividades, mais tarde, em pequenos grupos, consoante as faixas etárias. Mas, quando contamos uma história e incentivamos as crianças a falar sobre a história, é certo que as crianças mais pequenas não o vão fazer, ou por exemplo, quando realizar a atividade de expressão motora, ao som de Vivaldi, como poderei incluir as crianças mais pequenas na atividade? Estas questões têm vindo a ser discutidas com a minha colega de estágio e, embora, seja ainda um grande obstáculo para as duas, sinto que estou ainda numa fase de experimentação de possíveis caminhos a percorrer para lidar com esta dificuldade. Aqui, a comunicação com a educadora Ângela tem-se revelado fundamental, pois é a




partir das suas dicas e sugestões, que tenho vindo a melhorar as estratégias durante a ação educativa, no sentido de promover atividades que incluam o grupo todo.

Na reunião conjunta com os grupos de creche e respetivos professores supervisores, foram discutidas em pequenos e grande grupo quais as principais aprendizagens adquiridas e dificuldades sentidas. Depois de alguma discussão, um dos professores supervisores questionou-nos no sentido de perceber a razão de considerarmos as atividades de 20 minutos que normalmente sucedem o acolhimento, mais importantes que todas as restantes atividades que planificamos para o resto do dia (rotinas). Inicialmente respondi que não considerava essa pequena atividade mais importante que as outras, simplesmente era única que ia sendo alterada de dia para dia: vejamos, embora essa atividade seja uma rotina realizada sempre à mesma hora, não realizamos sempre o mesmo (umas vezes, falamos do corpo, outras vezes do outono, etc.). No entanto, ao realizarmos a síntese da reunião, eu e a minha colega discutimos sobre esse ponto, e chegámos à conclusão que, essa era a única parte do dia que nos deixava mais nervosas ou ansiosas. Após uma breve reflexão, percebi que talvez isso me aconteça, porque a atenção das crianças está mais centrada em mim, o que não acontece quando brincam livremente (posso estar a brincar com um pequeno grupo, e as restantes estarem a fazer algo completamente diferente). O facto de ter de cativar e manter a atenção durante a atividade deixa-me um pouco nervosa e, por vezes, com medo de fracassar, mas penso que é completamente normal ter esse medo e, acima de tudo, o objetivo deve ser lutar para que isso não aconteça – melhorando e utilizando as tais técnicas discutidas acima dos elementos surpresa, e da teatralidade ou do envolvimento na atividade.

Por fim, gostaria de falar um pouco sobre os métodos de avaliação que tenho utilizado (grelhas de avaliação e fichas de verificação): embora sejam métodos de fácil preenchimento e acessíveis, sinto que, por vezes, gostaria de registar uma aprendizagem mais extensa, ou escrever algo sobre uma reação da criança. Durante a reunião com os diferentes grupos, e em conversa com uma colega de outro grupo, esta sugeriu-me a realização de um “registo de aprendizagens significativas” que passa pela descrição de algo que a criança fez, e uma interpretação/comentário sobre essa ação (um pouco como fazemos com os registos das crianças durante a semana). Achei interessante essa forma de avaliação e resolvi aprofundar: durante a minha pesquisa encontrei uma brochura do CNIS sobre “observação e escuta da criança” que mostrava diversos métodos de avaliação em creche, entre eles o registo de incidentes (ou de aprendizagens

significativas) e fichas de verificação mais elaboradas (em vez do sim/não, têm a coluna do não adquirido/em aquisição/já adquirido). Assim, a minha intenção para a próxima intervenção é utilizar um método de avaliação diferente dos já utilizados, e aprofundar ainda mais os diferentes métodos existentes.

## ANEXO 2 – REGISTO DE OCORRÊNCIAS DO DIA 17 DE NOVEMBRO DE 2015

<p><b>Nome da criança:</b> LD (1 ano, 7 meses)  <b>Observador:</b> Cláudia Vaz  <b>Data:</b> 17 de novembro de 2015  <b>Hora:</b> 16h10  <b>Local:</b> Área da manta  <b>Intervenientes:</b> AG (1 ano, 3 meses) e LD  <b>Duração:</b> cerca de 3 minutos  <b>Contexto:</b> A criança AG encontrava-se na área da manta a descolar a fotografia da criança EG (a fotografia marca o lugar de cada criança da sala).</p>		
OBSERVAÇÃO	REGISTO FOTOGRÁFICO	INTERPRETAÇÃO
<p>- A criança LD dirige-se à criança AG, esticando o braço e o dedo, enquanto abana, dizendo "Eiena, não! É eiena!". A outra criança para de descolar a foto e dirige-se para outra área. LD dirige-se a mim, mostrando-me a foto rasgada, e continuando a dizer "É eiena!"</p> <p>- Perante a minha ausência de resposta, LD tenta colar a fotografia no seu devido local, mas não é bem-sucedida, pois a fita-cola não adere ao tapete da manta.</p> <p>- LD para de tentar colar a fotografia na manta, olha para o chão, e coloca a fotografia no chão. De seguida, senta-se em cima da fotografia e, passado alguns segundos, levanta-se, alisando de seguida a fotografia, que já se encontra colada no chão.</p>	  	<p>- A criança LD parece reconhecer as regras da sala de atividades, sendo uma delas "Não descolar as fotografias da manta", e parece querer repreender a outra criança por desrespeitar as regras, mostrando saber a diferença entre o certo e errado - quando erramos, somos repreendidos: domínio cognitivo e psicossocial. Perante o obstáculo/problema, LD vira-se para o adulto presente para a ajudar a lidar com a situação: domínio cognitivo. No entanto, nada fez, para perceber como conseguiria LD resolver o problema.</p> <p>- LD tenta solucionar o problema, de forma autónoma, na ausência de resposta do adulto, o que demonstra um sentido de autonomia e responsabilidade na criança: domínio cognitivo.</p> <p>- Perante a impossibilidade de colar a fotografia no tapete, LD formula uma nova hipótese: colar a fotografia noutra superfície. Isto demonstra-nos que, a nível cognitivo, a criança é capaz de encontrar diferentes hipóteses para solucionar um problema, sem precisar de recorrer a um adulto (embora seja esse o seu primeiro instinto). Se o colar noutra superfície foi ou</p>

### ANEXO 3 – REFLEXÃO CRÍTICA N.º 1 EM CONTEXTO DE JARDIM DE INFÂNCIA DE 29 DE FEVEREIRO A 2 DE MARÇO DE 2016

Esta reflexão foi realizada no âmbito das duas primeiras semanas da unidade curricular de Prática Pedagógica – valência de jardim de infância, do 1.º ano do mestrado em educação pré-escolar e ensino do 1.º ciclo do ensino básico. Assim, refletirei sobre as primeiras impressões acerca do local de estágio e grupo de crianças. Além disso, irei focar-me no domínio da matemática, dentro da área de expressão e comunicação. Mencionarei ainda alguns dos meus objetivos para a próxima semana.

O início desta segunda prática pedagógica revelou-se uma surpresa total, uma vez que nada do que era suposto acontecer, aconteceu. Era suposto o meu grupo mudar de professor supervisor, devido a pormenores burocráticos, e realizar a Prática de Ensino Supervisionado (PES) numa outra instituição. No entanto, um dia antes do início da prática, e devido a uma reviravolta dos acontecimentos, acabámos por ficar com o mesmo professor supervisor, realizando assim a prática no jardim de infância da gândara dos olivais. Por um lado, senti-me muito feliz por poder continuar esta caminhada com a professora Sónia Correia, que me tem apoiado desde o início do mestrado mas, por outro lado, sinto que poderia ter sido uma mais-valia colaborar com outro professor supervisor, de forma a obter perspetivas diferentes. Na verdade, diferentes olhares sobre o mesmo objeto resultam (ou costumam resultar) num trabalho mais completo, uma vez que conjuga diferentes opiniões e visões do mesmo.

Inicialmente, e antes de iniciar a PES, fiquei um pouco apreensiva com o local de estágio. Devido à minha área de residência (Marrazes), conhecia o meio envolvente da instituição e sabia que era uma realidade um pouco diferente daquela a que estava habituada. No entanto, tentei pôr de lado essas expectativas iniciais para que pudesse começar a observação como uma “folha em branco”, sem julgamentos ou ideias pré-concebidas. Por outro lado, fiquei “secretamente” contente, pois as interações entre diferentes culturas (interculturalidade) é uma área que me atrai e, automaticamente, pensei que a minha dimensão investigativa se poderia encaminhar nesse sentido. Depois dos primeiros dias de observação, demorei algum tempo a arrumar todas as minhas ideias, pensamentos ou preocupações. Precisei de refletir sobre o contexto que tinha à minha frente, para poder perceber os aspetos positivos e os obstáculos que tinha à minha frente. Assim, e começando pelos obstáculos, percebi que o grupo tem alguns problemas com o cumprimento das regras (exceto na presença da educadora Aida, que eles respeitam acima de todos), e também algumas dificuldades na área da formação pessoal e social, nomeadamente ao nível do respeito pelo outro, e na resolução de conflitos. Por exemplo, quando se encontram em grande grupo, têm alguma dificuldade em ouvir o outro (não só

quando este está a falar, mas também durante o preenchimento dos quadros de tempo e presenças). Durante o intervalo, apresentam algumas dificuldades em resolver os conflitos, partindo muitas vezes para a agressão física.

Quanto aos aspetos positivos, o grupo demonstra muito interesse e curiosidade em saber coisas novas, nomeadamente dentro da área do conhecimento do mundo: os astros, os planetas, os animais, as pessoas, etc. É um grupo que, quando um assunto lhes suscita a atenção, é capaz de debater, questionar e discutir durante bastante tempo (45 minutos) de forma a obter respostas e perceber os assuntos falados. Assisti vários momentos em que as crianças se interessavam por um pormenor de uma história, ou do intervalo, e que a educadora Aida discutia com o grupo de tal forma a que o grupo ficava “preso” às suas palavras e procurava descobrir mais, questionando. O grupo reage muito bem a atividades inovadoras e diferentes, e penso que talvez seja esse o segredo para os cativar durante as propostas educativas. Nesse sentido, fiquei fascinada ao observar as propostas educativas da educadora Aida, pois não só eram diferentes daquilo que eu já tinha observado, como também pareciam de tal forma espontâneas que as crianças nunca sabiam aquilo que as esperava. Um dos momentos que me atraiu mais durante a última semana foi quando, a educadora Aida, durante um momento em grande grupo, retirou um lençol da área da casinha e vendou uma das crianças. De seguida, pediu que esta lhe trouxesse um lápis de cor do armário de arrumação. A criança teve de esticar os braços e tactear pela sala, procurando situar-se e cumprir a tarefa. De seguida, várias crianças realizaram o exercício, com tarefas diferentes. Depois de almoço, a educadora Aida colocou música calma e selecionou, aleatoriamente, cinco crianças para se sentarem numa mesa redonda. Enquanto as restantes crianças terminavam outros trabalhos, estas cinco crianças foram vendadas e, com uma folha branca e um lápis, “dançaram” com o lápis ao som da música, tentando utilizar todo o espaço da folha (com o auxílio do tacto para perceberem a dimensão da folha). Todo o grupo realizou esta proposta mas, quando eu pensava que a proposta não se poderia tornar mais interessante, no dia seguinte as crianças olharam para o seu desenho e tentaram descobrir algo no meio de todos os riscos: poderia ser um carro, um animal, uma pessoa, etc. Com uma caneta preta, passaram por cima das linhas que formava esse algo, e depois pintaram. O resultado final foi extremamente interessante, e foi uma proposta educativa onde as crianças trabalharam os sentidos (visão, audição, tato) e tiveram de perceber o espaço à sua volta, sem o auxílio da visão – tanto no primeiro exercício como ao “dançar” com o lápis. Percebi que este tipo de propostas educativas serão ideais para cativar o interesse das crianças e explorar as suas curiosidades bem como proporcionar-lhes novos desafios.

Por fim, um dos principais interesses do grupo de crianças são as construções com legos. As crianças sentam-se na manta e realizam vários tipos de construções desde robots, carros, a

animais, quintas ou cidades. Para além de uma construção complexa, as crianças gostam de desenhar as suas construções sob diferentes perspetivas (tridimensional, bidimensional, etc.). Seguindo este interesse, no último dia da PES (2 de março) sentei-me com as crianças enquanto estas realizavam as suas construções (alguns em pequenos grupos, outros individualmente). Comecei por construir um carro e, passado alguns minutos, uma das crianças mais novas aproxima-se e oferece-me uma nave, construída por ele, pelo que eu lhe ofereço o meu carro como forma de agradecimento. A criança reage positivamente, dizendo aos colegas “A cláudia fez este carro para mim, vejam!”. Passado algum tempo, outra das crianças fez um carro para mim e, em resposta, ajudei-o a construir um robot de grandes dimensões, para ele. Ao fim de algum tempo, quando olhei à minha volta, todas as crianças se encontravam sentadas na manta a realizar construções e a trocá-las entre si. Nessa altura, comentei que as suas construções eram muito elaboradas e que seria giro ver uma exposição das mesmas. Imediatamente as crianças olharam para mim e começaram a conversar, em simultâneo, entusiasmadas com a ideia. Foi nesta altura que surgiu a ideia do trabalho de projeto com legos.

Nesta perspetiva, pesquisei um pouco sobre as várias aplicações da matemática no jardim de infância, uma vez que os legos são ótimos acessórios para trabalhar a matemática na educação pré-escolar. Segundo o perfil específico do desempenho do educador de infância, o educador pode:

- a) *Promover atividades exploratórias de observação e descrição de atributos dos materiais, pessoas e acontecimentos;*
- b) *Incentivar à observação, exploração e descrição de relações entre objectos, pessoas e acontecimentos, com recurso à representação corporal, oral e gráfica.*
- c) *Criar oportunidades para a exploração das quantidades, com recurso à comparação e estimativa e à utilização de sistemas convencionais ou não convencionais de numeração e medida. (...)*

(Serrazina, 2002, p. 3)

Assim, uma proposta matemática para a educação de infância deve encorajar a exploração de materiais que promovam não só a ideia de contar, mas também da geometria, das medidas ou até estatística, para que as crianças desenvolvam o prazer e a curiosidade acerca da matemática, adquirindo diferentes perceções da realidade (Smole, 2000). Mas como propor estas brincadeiras matemáticas? Existem diversas categorias de jogos matemáticos, umas que se diferenciam pelo uso de material lúdico como legos ou blocos de construção e outras onde predominam as brincadeiras com regras como jogos de tradição oral (macaca, por exemplo). No entanto, qualquer que seja a categoria utilizada, o educador deve abrir sempre espaço para outras brincadeiras que as crianças inventem.

Segundo Smole (2000), quando as crianças brincam (com legos, por exemplo), muitas vezes nem se apercebem daquilo que estão a aprender. Assim, torna-se importante existir uma conversa oral após as brincadeiras, que permitam às crianças demonstrar o seu raciocínio (Smole, 2000). Por exemplo, ao demonstrar uma construção feita com legos, a criança pode referir: *Utilizei três cores diferentes. As peças vermelhas são o carro, as azuis as janelas, e as pretas são as rodas.* O educador pode ainda acrescentar algo como: *E qual foi a cor das peças que tu utilizaste mais?* (Smole, 2000). Outro aspeto importante é o registo: o desenho. Esta é uma forma da criança tomar consciência daquilo que fez, documentando, e percebendo a necessidade de realizar cada vez traços mais precisos e sofisticados – porque irá melhorar a perceção do que os seus pares ou educador veem no desenho (Smole, 2000). Este processo de encontrar uma maneira mais precisa de representação será importante para a posterior compreensão da linguagem matemática (Smole, 2000).

Por fim, é importante que o educador participe nestas brincadeiras pois, assim, o educador será visto como “um companheiro mais experimentado, alé servir como modelo, já que ele também sabe como brincar” (Smole, 2000, p. 19) Para além disto, ao participar, o educador tem oportunidade de observar de perto as reações das crianças em particular, percebendo os interesses e dificuldades de cada um. Para a próxima semana, tenciono continuar a observar as interações das crianças durante a construção com legos, e tentar perceber se este será um caminho viável para um trabalho por projeto com este grupo.

### **Referências bibliográficas**

Serrazina, L. (2002). *A formação para o ensino da matemática na educação pré-escolar e no 1.º ciclo do ensino básico*. Porto: Porto Editora.

Smole, K. et al. (2000). *Brincadeiras infantis nas aulas de matemática, matemática de 0 aos 6*. Porto Alegre: Artmed.

#### ANEXO 4 – REFLEXÃO CRÍTICA N.º 3 EM CONTEXTO DE JARDIM DE INFÂNCIA, DE 7 A 14 DE MARÇO DE 2016

Esta reflexão foi realizada no âmbito da terceira semana da unidade curricular de Prática Pedagógica – valência de jardim de infância, do 1.º ano do mestrado em educação pré-escolar e ensino do 1.º ciclo do ensino básico. Assim, refletirei sobre os principais obstáculos e aprendizagens, e focar-me-ei na experiência do mini-projeto do intervalo. Mencionarei ainda alguns dos meus objetivos para o início das intervenções, após a interrupção letiva da Páscoa.

Durante a terceira semana de prática pedagógica, senti pequenas conquistas mas, em simultâneo, sinto que ainda tenho um longo caminho para percorrer. Tenho utilizado como estratégia tentar manter uma distância (diga-se de segurança) entre mim e as crianças: quero que elas percebam que estou ali para as acompanhar e para as orientar (como alguém amigo), mas que continuo a ter um papel orientador e, portanto não devo ser desrespeitada. Esta estratégia tem revelado alguns frutos, pois sinto que algumas crianças mudaram o seu comportamento em relação a mim, mostrando-se menos desafiantes e mais amigáveis e cumpridoras. Por outro lado, existem crianças que se mostram mais hostis à autoridade e ao cumprimento de regras, desafiando o adulto (neste caso, eu estagiária) constantemente. No entanto, penso que não devo “entrar em pânico” com estas atitudes, pois sinto que ainda nos estamos todos a habituar uns aos outros (crianças e adultos incluídos). Por vezes, é muito difícil para mim manter esta posição distante, pois a minha vontade é sentar-me no chão e entrar nas brincadeiras deles, deixando a distância de segurança de lado. Contudo, percebo que é importante que eles entendam primeiro a linha que separa o adulto amigável do desrespeito.

Apesar do temperamento conflituoso de algumas crianças do grupo, sinto-me muito contente e inspirada pelas crianças pois, através das observações realizadas durante as últimas semanas, percebi que este é um grupo sedento de aprender coisas novas e muito curioso. Por exemplo, eu e a minha colega de estágio conversámos com algumas crianças sobre a possibilidade de reabilitarmos o tempo do intervalo, criando alguns torneios de futebol e até de saltar à corda. As crianças mostraram-se entusiasmadíssimas com a ideia, lançando ideias como “podíamos fazer os nossos próprios equipamentos!” ou “tem de haver um árbitro, eu tenho um apito em casa!” ou “podíamos fazer a bracelete de capitão com o fundo de uma garrafa de água”. Esta reação mostrou-nos que as crianças estão prontas e entusiasmadas pela perspectiva de novos desafios e, acima de tudo, dispostas a colaborar e a dar as suas próprias ideias e sugestões. A partir desta conversa com as crianças sobre a possibilidade de reabilitarmos o tempo do intervalo, apercebi-me de uma coisa muito importante: não havia uma única criança no grupo que soubesse saltar à corda. Este facto chocou-me um pouco, uma vez que me lembro perfeitamente que uma das minhas atividades de rua preferidas no jardim de infância era saltar à corda. Através de algumas

perguntas e conversa com as crianças, percebi que as suas atividades preferidas em casa eram, sobretudo, ver televisão, jogar no tablet ou no computador. Quase nenhuma das crianças mencionou a brincadeira na rua como andar de bicicleta, trotinete, saltar à corda, e tantas outras brincadeiras que eu costumava fazer quando era criança. É certo que os tempos mudaram e que os avanços tecnológicos proporcionam outro tipo de atividades mas não deixa de ser surpreendente que, em dezanove crianças entre os quatro e seis anos, nem uma saiba saltar à corda.

Assim, eu e a minha colega estabelecemos um objetivo, em conjunto com o outro grupo presente na instituição: íamos ensinar as crianças a saltar à corda. Comprámos duas cordas e pedimos às assistentes operacionais da instituição que nos emprestassem outras cordas da instituição. No dia 14 de março, dirigimo-nos com as cordas para o intervalo e começámos a saltar à corda. A reação das crianças foi imediata: as meninas começaram por juntar-se à nossa volta e alguns meninos aproximaram-se (inicialmente mais interessados em “gozar” com a brincadeira). Inicialmente, tentámos dar uma corda a cada criança que se mostrou interessada (independentemente de pertencerem ao nosso grupo ou não) mas, rapidamente percebemos que isto não funcionaria, por duas razões: não tínhamos cordas suficientes para todos, e as crianças não sabiam como conjugar o movimento de saltar com o movimento de dar à corda. Optámos então por uma estratégia mais simples: colocámos as cinco cordas mais compridas no chão (esticadas) e começámos por ensinar o movimento de saltar. Formámos vários grupos, que distribuímos pelas cordas e mostrámos-lhes como fazer o movimento de saltar à corda (com a corda parada) – um salto de um lado para o outro da corda. Ao fim de algum tempo, conseguíamos distinguir as crianças que já dominavam o movimento de saltar e as que ainda precisavam de mais treino. Assim, formámos dois grupos: o das crianças que ainda precisavam de treinar nas cordas paradas e as que poderiam passar ao próximo nível. Eu e a minha colega agarrámos, uma em cada ponta, numa das cordas e pedimos ao grupo das crianças que já estava mais avançado que formasse uma fila atrás de uma de nós. Enquanto isto, as restantes crianças continuavam a treinar os saltos nas cordas paradas. Uma de cada vez, as crianças mais avançadas, colocavam-se no centro da corda enquanto eu e a minha colega a balançávamos (mas sem dar uma volta completa por cima da criança). O objetivo era que conseguissem saltar, mas agora com a corda em movimento.

Nesta altura, os meninos que antes tinham achado piada à brincadeira, mostraram interesse em tentar saltar e revelaram ter imensa destreza para a brincadeira (talvez mais do que as meninas). Este foi um dos pontos altos desta experiência: conseguir que os meninos participassem numa brincadeira que, inicialmente, pensaram ser de “rapariga”. Curiosamente, estes meninos pertenciam ao grupo da sala 2 (o grupo onde me encontro a fazer a prática) e são aqueles que

mais entram em conflito conosco, estagiárias. Surpreenderam-me imenso pela persistência que mostraram até conseguirem saltar com a corda em movimento. Enquanto as crianças saltavam na corda em movimento (entretanto todas as crianças quiseram experimentar esta), iniciou-se a uma brincadeira espontânea de contar os saltos que cada um conseguia fazer. Assim, contávamos em conjunto sempre que uma das crianças começava a saltar: “um, dois, três, quatro, ...”, sendo que o máximo que uma criança conseguiu foram doze saltos (o que foi muito bom para crianças que inicialmente nem conseguiam saltar sem pisar a corda parada). Antes da hora de almoço, pedimos a duas meninas que achámos já estarem preparadas, que tentassem saltar à corda “a sério”, com a corda dando voltas por cima delas. Por razões de segurança, só pedimos a estas duas crianças, pois sentimos receio que as outras se assustassem ou se magoassem com o movimento da corda. Apenas uma delas conseguiu saltar à corda, percebendo que só poderia saltar depois da corda passar por cima da sua cabeça. Finalmente, parámos de intervir na brincadeira, e deixámos as cordas no chão do recreio. Imediatamente, as crianças formaram grupos e, enquanto umas davam à corda, outras tentavam saltar, gerando-se um brincadeira espontânea por parte das crianças. Por fim, tentámos implementar algumas canções que servissem de transição entre os diversos momentos da rotina. Por exemplo, ensinámos às crianças uma canção que poderiam cantar enquanto permaneciam na fila para o almoço:

*“Eu tenho fome! (palmas)*

*Quero comer! (palmas)*

*Eu tenho fome, quero comer!*

*E se o almoço é peixe frito...*

*Com fome eu estou, com fome eu fico!!!”*

No dia em que lhes ensinámos a canção (9 março), algumas crianças cantaram-na (ainda um pouco envergonhadas), ao mesmo tempo que nós (estagiárias) cantávamos também. Fui surpreendida pelas crianças quando, no dia 14 de março, as crianças começaram a cantar a canção sozinhas, de forma confiante. Depressa mais crianças se juntaram. Sinto que o grupo de crianças está ávido de novas propostas e que encaram muito bem os novos desafios, mostrando ser persistentes. Espero ser capaz de lidar com todas as oportunidades que este grupo me oferece e também espero conseguir ultrapassar os desafios que ele representa. No todo, sinto-me muito feliz pelo caminho que perceciono à minha frente, ao lado destas crianças.

Durante as próximas duas semanas de interrupção letiva, espero conseguir organizar-me no meio de todas as ideias que têm surgido: em conjunto com a minha colega de estágio,

preencheremos a tabela de observações realizadas durante o intervalo das crianças. Em conjunto com o outro grupo de estágio presente na instituição, iremos elaborar um pré-projeto para o nosso mini-projeto “de rua”.

### **Referências bibliográficas**

Serrazina, L. (2002). *A formação para o ensino da matemática na educação pré-escolar e no 1.º ciclo do ensino básico*. Porto: Porto Editora.

Smole, K. et al. (2000). *Brincadeiras infantis nas aulas de matemática, matemática de 0 aos 6*. Porto Alegre: Artmed.

## ANEXO 5 – REFLEXÃO CRÍTICA N.º 10 EM CONTEXTO DE JARDIM DE INFÂNCIA, DE 9 A 11 DE MAIO DE 2016

Esta reflexão foi realizada no âmbito da décima semana da unidade curricular de Prática Pedagógica – valência de jardim de infância, do 1.º ano do mestrado em educação pré-escolar e ensino do 1.º ciclo do ensino básico. Assim, refletirei sobre os principais obstáculos e aprendizagens desta semana, e mencionarei ainda alguns dos meus objetivos para a próxima semana de intervenção. Procurarei ainda basear parte da minha reflexão na relação escola-família.

Durante esta semana senti que o entusiasmo das crianças relativamente ao projeto “Somos todos artistas” aumentou com a perspectiva dos pais verem as suas obras expostas na exposição final, dia 17 de junho. No entanto, por vezes sinto-me um pouco confusa sobre a direção a seguir perante tantas propostas das crianças. Sinto que precisamos de arranjar uma estratégia para registar as ideias das crianças, de forma a não nos sentirmos tão perdidas. Iniciámos a semana com a exploração da história “O ponto” de Peter Reynolds que foi o ponto de partida para a exploração da técnica do pontilhismo e de desenhos com linhas. As crianças gostaram imenso de ver obras de arte relacionadas com o ponto e algumas tentaram reproduzir as obras de outros artistas, sem nenhuma indicação nossa – simplesmente pediram-nos se podiam ver os livros e tentaram reproduzir estas obras. Nesta perspectiva, em vez de seguirmos aquilo que tínhamos planeado para o dia seguinte, alargámos as experiências relacionadas com o ponto e as crianças elaboraram a sua própria obra de arte “um ponto sem pintar um ponto”, tal como havia na história. Prontamente, as crianças concordaram que esta deveria ser uma das obras com destaque na exposição, não só pela sua dimensão, mas por ser uma obra feita por todos.

A professora Sónia sugeriu que proporcionássemos pontos de situação regulares com o grupo, de forma a que estes relacionassem as experiências educativas com o projeto da exposição. Assim, conversámos com as crianças sobre as experiências que tínhamos realizado durante a semana e surgiu a ideia de uma das crianças de “pôr na internet” fotos das experiências que andávamos a realizar para que toda a gente pudesse ver o decorrer do projeto. Esta ideia entusiasmou-nos e, em conversa com as crianças, rapidamente percebemos que, pelo menos um dos seus progenitores possuía uma conta no *facebook*. Assim, explorámos a ideia de criar um grupo privado para os pais nesta

rede social - as crianças queriam que toda a gente pudesse ver o projeto, mas conversámos sobre os perigos de colocarmos fotos deles ou dos seus trabalhos (que possuem nomes e outros elementos identificadores) na internet, sem qualquer tipo de restrição. Assim, todos concordámos que seria melhor criar um grupo nesta rede social apenas para os pais. Esta foi uma ideia que teve um *feedback* muito positivo por parte dos pais. Na manhã da visita de estudo, aproveitámos o facto dos pais terem vindo trazer as crianças mais cedo, para falarmos com eles sobre esta hipótese (embora as crianças já tivessem feito este trabalho em casa – tal como acordámos, deveriam ser eles a apresentar a proposta aos pais - e os pais ficaram muito contentes com a perspetiva de poderem observar as experiências dos seus filhos em casa.

Começámos por criar um texto inicial, que explicasse os objetivos do projeto (em conjunto com as crianças – elas diziam e eu escrevia) e a partir daí fomos fazendo publicações regulares, tal como se pode ver no diário de bordo do projeto. Esta experiência aproximou-nos ainda mais dos pais, uma vez que estes comentam regularmente as publicações com curiosidades sobre coisas que as crianças mencionaram em casa sobre uma ou outra experiência. No entanto, depois de conversarmos em equipa percebemos que devíamos pensar em outras alternativas, uma vez que nem todos os pais/familiares possuem *facebook*.

Seguindo esta lógica de envolvimento com as famílias, eu e a minha colega pensámos que seria pertinente assistir à aula aberta “Relação Escola-Família” da unidade curricular de sociologia e antropologia da educação, da licenciatura em Educação Básica, que seria ministrada pelo professor Pedro Silva. Na verdade, a relação entre a escola e a família caracteriza-se por ser complexa, multifacetada e com efeitos perversos, na medida em que esta é uma relação entre duas instituições sociais centrais que se encontram em mudança, nomeadamente a família. Porquê?

*A família tem vindo a reivindicar o direito de intervir nas questões de ordem pedagógica e disciplinar, de uma forma algo conflituosa quando os interesses não se coadunam.* (Pedro Silva, notas de campo)

De facto, cada vez mais as famílias questionam as atitudes dos professores bem como as suas decisões relacionadas com os filhos. Na minha opinião, esta é uma

mudança agridoce, pois se por um lado é positivo que cada vez mais os pais se interessem pela vida escolar das crianças, tentando perceber os porquês de determinadas decisões dos professores quanto aos processos de ensino-aprendizagem dos mesmos, por outro há um acréscimo de zelo e preocupação que, por vezes, gera conflitos quando os pais não concordam com os métodos e/ou atitudes dos professores face aos seus filhos. Segundo o professor Pedro Silva, estes conflitos acontecem pois existe uma “pluralidade dos atores sociais” (Diogo, 1998) com diferentes clivagens sociológicas, desde classe a género e até etnia, provocando processos sociais complexos. Relacionando esta ideia com o nosso contexto educativo, conseguimos perceber essa clivagem na medida em que a diversidade de culturas dos pais face à cultura da escola, leva a uma diferenciação dos valores de casa e os valores da escola. Urge assim, aproximar a família deste contexto para que ambos os lados possam beneficiar de uma relação próxima. Esta aproximação pode começar em situações como o *facebook*, na qual houve uma partilha do que se passa na escola com os pais. Da mesma forma, os pais começaram a responder, partilhando connosco situações que se passaram em casa, provocando uma atitude positiva entre o lar e a escola. O próximo passo será conseguir envolver a família, trazendo-a à escola para que esta possa participar no processo de ensino-aprendizagem das crianças, mostrando ao grupo que é possível manter uma relação de interação entre todos os atores sociais.

Para a próxima semana, o desafio será estender o convite aos pais para que estes possam fazer uma participação mais ativa no projeto, ao invés de se manterem como espetadores daquilo que se passa dentro das “quatro paredes” da escola.

### **Referências bibliográficas**

Stoer, S. & Silva, P. (2005). *Escola-família, uma relação em processo de reconfiguração*. Porto: Porto Editora.

Silva, P. (2003). *Escola-família, uma relação armadilhada, interculturalidade e relações de poder*. Leiria: Edições Afrontamento.

Diogo, A. (1998). *Famílias e escolaridade, representações parentais da escolarização, classe social e dinâmica familiar*. Lisboa: Edições Colibri.

## ANEXO 6 – REFLEXÃO CRÍTICA N.º 8 EM CONTEXTO DE 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO II, DE 8 A 10 DE MAIO DE 2017

Esta reflexão foi realizada no âmbito da oitava semana de intervenção da unidade curricular de Prática Pedagógica – 1.º ciclo do ensino básico, do mestrado em educação pré-escolar e ensino do 1.º ciclo do ensino básico, que decorreu entre os dias 08 e 10 de maio. Refletirei sobre o meu papel enquanto principal interveniente e mencionarei ainda alguns dos objetivos para a próxima semana.

Ao longo das últimas oito semanas, eu e a minha colega temos vindo a intervir alternadamente, procurando ultrapassar as nossas dificuldades e evidenciar os aspetos mais fortes das nossas práticas. Penso que, ao nosso ritmo, conseguimos suprir as dificuldades mais evidentes, tal como a gestão do tempo, o equilíbrio entre assertividade e brincadeira e até outras falhas a nível científico. Quase na reta final da última intervenção da nossa vida enquanto estudantes, pensei que seria importante fazer um ponto de situação sobre o percurso até aqui e os objetivos que procurarei atingir nas próximas (e últimas) três semanas. Receio estar a ser pouco modesta ao dizer que, quando iniciei esta última prática, sabia não ter dificuldades de maior ordem (lacunas científicas, ou linguagem pouco adequada, ou falta de criatividade, ...). No entanto, sempre procurei a excelência, e julgo que, como ninguém pode ser perfeito, todos devemos trabalhar o máximo para atingir o mais próximo possível. Desta forma, procurei limar diferentes aspetos das minhas estratégias, tornando-as mais apelativas (reforços positivos, jogos, concursos, pequenas dramatizações, ...) e, graças à abertura da professora cooperante para este tipo de trabalho, senti realmente que as minhas capacidades floresceram e consegui captar a atenção da turma, através do positivo (deixando de lado os gritos, os “ralhetes” incessantes, e a dor de cabeça que me massacrava o cérebro e me fazia querer dormir assim que chegava a casa). Na verdade, continuo a sentir-me cansada, mas sinto-me bem por saber que o cansaço advém de algo positivo (ideias, empenho, vontade de aprender, ...). Penso que consigo manter uma boa relação de equilíbrio entre a assertividade e o companheirismo, e esforço-me por nunca dizer uma coisa negativa sem vir acompanhada de uma positiva. Sinto que os alunos estão a corresponder a este tratamento, retribuindo o respeito, a afeição e a vontade de estar na escola, sempre que estou com eles.

Dito isto, após a minha atuação manteria o mesmo plano, com exceção do *quiz* de funcionamento de língua, realizado durante uma aula de apoio ao estudo de português. Neste *quiz*, cada aluno tinha direito a responder a uma pergunta, podendo ganhar um ponto com a resposta correta dessa pergunta. Caso não acertasse, outro aluno poderia tentar responder a essa pergunta. O critério definido para o aluno que teria oportunidade de responder à pergunta foi a colocação do braço no ar. No entanto, a certa altura, quase toda a turma tinha o braço no ar e era difícil, para mim, conseguir perceber quem, de facto, teria sido o primeiro (*ver figura 1*).



Figura 1 - Participação no quiz de português

Neste sentido, penso que poderia ter pensado melhor na estratégia (talvez fazer grupos, uma vez que o *quiz* da aula de matemática correu bastante bem, sem problemas deste tipo) e evitado que os alunos se sentissem frustrados por não serem selecionados. Não obstante, continuo a pensar que as estratégias de concurso/quiz são uma excelente forma de motivar a turma para a consolidação de conceitos ou realização de exercícios e problemas, longe do formato a que estão habituados, levando a um aumento da participação (como podemos observar na figura 1), uma vez que todos os alunos colocam o braço no ar para responder, ao passo que, se fossem exatamente as mesmas perguntas numa ficha, apenas metade (ou menos) se ofereceria para responder. Ultimamente, têm surgido diversos artigos, reportagens e/ou notícias sobre a necessidade de alterar o sistema educativo, de forma conseguir acompanhar os alunos e a sociedade onde estão inseridos. Nesta perspetiva, penso que cabe ao professor saber como reinventar estratégias de acordo com as características dos seus alunos para que estes se possam sentir motivados, e ligados aos conceitos abordados (fazendo relações com o quotidiano). Neste caso, temos um exemplo da junção das novas tecnologias a uma aula, que sem o computador e o projetor, seria completamente comum. A única

diferença está na forma como a aula é apresentada à turma, que faz toda a diferença na sua reação perante os conteúdos.

Num dos últimos artigos sobre esta temática, a revista E, do jornal Expresso publicou uma grande reportagem, onde entrevistaram (além de outras pessoas) Teresa Salema, mentora do CodeDojo, movimento internacional que promove a aprendizagem da programação junto dos jovens. Neste artigo, esta senhora faz uma analogia interessantíssima, que nunca me tinha ocorrido:

A questão já não é saber se as tecnologias devem ou não entrar na sala de aulas. É perceber de que forma poderão trazer valor acrescentado. (...) A educação já não pode excluir a tecnologia, e a sala de aula não pode estar fechada num quadro, no velho modelo autocarro – professor ao volante, alunos sentados no banco de trás. A sala de aulas tem de estar centrada no aluno, respeitando as suas capacidades, ritmos e limitações de cada um, dotando os alunos de ferramenta digitais, essenciais ao mundo em que vivemos. (Teresa Salema, em entrevista à revista E, 8 de abril de 2017)

Na minha opinião, ainda há muitos professores a quererem conduzir o volante, mas temos de começar a perceber que as crianças dos dias de hoje já pegaram no volante e arrancaram a fundo quase desde que nasceram, rodeadas de tecnologias, ao passo que a maioria de nós só aprendeu a conduzir em adultos (e não é preciso estudar Piaget para saber que crianças aprendem muito mais rapidamente do que um adulto). A questão aqui começa a ser: o que trazemos nós, professores, que as crianças não consigam através da internet? E penso que esta seria uma reflexão importantíssima para todos os profissionais da educação.

Pelas razões acima mencionadas, a atividade em que os alunos demonstraram mais dificuldade foi no quiz, pois sentiram-se melindrados por não haver um melhor critério de seleção do que a colocação do braço no ar. Não consigo selecionar apenas uma atividade ou aula em que os alunos tenham tido menos dificuldades, mas penso que houve três momentos que se destacaram. No início da semana, comecei por interligar todas as áreas curriculares a partir do livro “História do senhor sisudo que sabe tudo” (que será também um indutor para a vinda da ilustradora Nídia Nair à sala), e optei por contar a história de forma dramatizada, interpretando a personagem principal

(ver figura 2) e interagindo com os alunos ao longo do meu monólogo (onde conto a história do senhor sisudo). Os alunos mostraram bastante entusiasmo e interesse pelo livro, interpretando-o de acordo com o seu olhar, e realizando a ficha de leitura de forma refletida e crítica. Por outro lado, a aula de estudo do meio integrou atividades práticas experimentais, nas quais os alunos participaram deslumbrados, descobrindo as características dos materiais sólidos, líquidos e gasosos, quando sujeitos a aumentos de temperatura (dilatação e consequente aumento do volume). Nesta primeira fase, os alunos conseguiram, em conjunto, chegar a uma questão-problema e, a partir das experiências, tiveram oportunidade de registar os materiais, procedimentos e principais conclusões acerca da questão-problema (ver figuras 3 e 4).

Claramente, os alunos preferem atividades práticas nas quais possam manipular, e perceber os porquês que estão na base dos conteúdos. Por causa disto, as medidas de capacidade foram também introduzidas através da manipulação de 1 L de água, distribuindo-o por copos com 1 dl de medida e, por sua vez, copos com 1 cl de medida (ver figura 5). É interessante perceber que ao fim de uma experimentação (1 L para copos de 1 d), os alunos já eram capazes de afirmar que 1L conseguiria encher 100 copos com 1 cl, ou 1000 copos com 1 ml. Este tipo de conexão não foi feita de forma tão automática quando as medidas de comprimento, área e volume foram reintroduzidas, à semanas atrás.



Figura 2 - Interpretação do senhor sisudo



Figura 3 - Alunos observam material líquido a ferver, e aumentar de volume

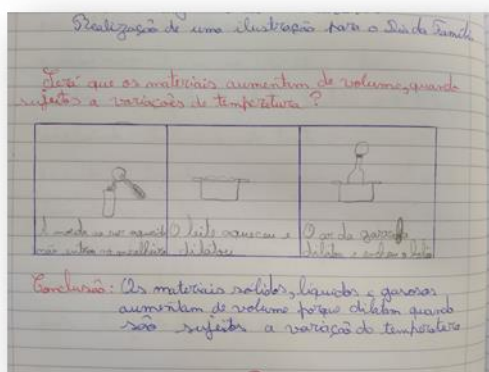


Figura 4 - Registo da atividade prática no caderno de um aluno



Figura 5 - Quantos copos de 1dl conseguimos encher com 1 L?

A área onde senti menos dificuldades terá sido a de matemática e estudo do meio. Na matemática, para além dos resultados positivos com a introdução das medidas de capacidade, foi também realizado um *quiz* matemático a pares, com exercícios de consolidação acerca do perímetro, área e volume. Devido às provas de 2.º ano, fomos “enviados” para o pavilhão, de forma a não perturbar os colegas e, portanto, tive de improvisar com o que tinha disponível. No final, o feedback da atividade foi bastante positivo, com os alunos a trabalharem em equipa e, inclusive, várias equipas a ajudarem outras (o que me surpreendeu porque, nestas idades, o sentimento de competição costuma falar mais alto). No final, houve direito a resultados publicados na sala (pequenos pormenores que os alunos adoram e que fazem toda a diferença na forma com encaram a atividade) (ver figura 6 e 7).



Figura 6 - Quiz matemático no pavilhão



Figura 7 - Afixação dos resultados do quiz

Julgo não ter existido uma aula onde tenha sentido mais dificuldades no que outras. Penso que, a um nível geral, continuo a precisar de melhorar a minha capacidade de prever determinadas situações: é claro que a planificação deve ser flexível e adaptar-se às situações, mas existem pequenos pormenores que podem e devem ser previstos pelo professor (dificuldades em determinadas palavras, ou num determinado exercício, por exemplo) e, por vezes, ainda não tenho noção do que será mais fácil ou difícil para a turma. Irei continuar a treinar e a colocar em prática alguns aspetos da planificação em casa mas, tenho noção de que só com experiência e prática conseguirei prever mais facilmente estes pormenores.

Para a aula de estudo do meio, senti necessidade de aprofundar o meu conhecimento científico (nomeadamente ao nível da dilatação anómala da água e do funcionamento de vasos comunicantes) e tenho a certeza que esta é uma área onde sentirei sempre necessidade de aprofundar conhecimentos (quer seja na prática ou na vida profissional futura) uma vez que é uma área que pode levar a imaginação da turma para muitos

outros lugares. Neste sentido, é necessário estar preparada para possíveis questões inauditas e que nos deixem perplexos.

Por fim, para a minha próxima semana de intervenção, tenciono trabalhar com a turma na criação de um livro de turma (com a história “Uma aventura na Livrolândia), trazendo a ilustradora Nídia Nair para uma entrevista com a turma, e uma breve apresentação sobre o processo criativo que envolve a produção de um livro. Espero continuar a progredir na minha ação com a turma, mantendo a qualidade de gestão do tempo que consegui nas duas últimas semanas de intervenção.

### **Referências bibliográficas**

Mendonça, B. & Leiria, I. (2017). Na nova sala de aula todos ensinam, todos aprendem. *Revista E do Jornal Expresso*, 2319, p. 40 – 47.

ANEXO N.º 7 – PLANIFICAÇÃO N.º 6 EM CONTEXTO DE 1.º CEB II, DE 24 E 26 DE ABRIL DE 2017

**Contextualização:** As experiências educativas realizadas ao longo desta semana serão desenvolvidas em torno das comemorações do Dia da Liberdade. Será trabalhado o conceito de liberdade associado à revolução de 25 de abril de 1974, de forma transversal em todas as áreas curriculares. Procuraremos que os alunos reflitam acerca das alterações na vida em sociedade, antes e após o 25 de abril, e a implicação destas mudanças na vida atual.

Estudo do Meio, Expressão Dramática e Motora (9:00h-10:30h)		24 de abril de 2017
N.º alunos: 19		Local: Sala de aulas/Recinto exterior
		Professora estagiária: Cláudia Vaz
Domínio/ Subdomínio	Objetivos/ Descritores de desempenho	Descrição das experiências educativas
<p><b>EM</b></p> <p><b>Bloco 2 – À</b></p> <p><b>Descoberta dos</b></p> <p><b>Outros e das</b></p> <p><b>Instituições</b></p> <p><b>EDRAM</b></p> <p><b>Bloco 2 – Jogos</b></p>	<p><b>2. O Passado Nacional</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Conhecer factos da história nacional com relevância para o meio local;</li> <li>- Conhecer factos históricos que se relacionam com feriados nacionais e seu significado;</li> <li>- Reconhecer dados sobre aspetos da vida quotidiana do tempo em que ocorreram esses factos;</li> <li>- Localizar factos numa cronologia.</li> </ul> <p><b>Linguagem verbal e gestual</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Improvisar palavras, sons, atitudes, gestos e movimentos, constituindo sequências de ações —</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>(20º) – Apresentação do indutor para o trabalho interdisciplinar:</b> A professora estagiária reúne a turma em frente ao ecrã da televisão, onde estarão duas imagens (<i>ver anexo I</i>). Essas imagens serão exploradas e debatidas em conjunto com os alunos, através de questões orientadoras: “Descreve o que vês nas imagens; Quais as principais diferenças entre estas fotografias e a atualidade? Quais os elementos da imagem que te permitem caracterizar o período histórico?; Quais os sentimentos/emoções que observas na imagem? E profissões? Classes sociais, ...”</li> <li>- <b>(20º) – Leitura animada da banda desenhada “O 25 de Abril”</b> – A professora estagiária lê a banda desenhada “O 25 de abril” de António Gomes de Almeida, acompanhando a leitura com uma animação de imagens em PowerPoint (e músicas de intervenção do 25 de abril) (<i>ver anexo II</i>). No final da história, os alunos deverão responder adequadamente ao quiz de compreensão da história.</li> <li>- <b>(10º) – Cronologia do dia 25 de abril de 1974</b> – A professora escreve no quadro diferentes momentos do dia 25 de abril de 1974. Os alunos devem copiar as frases para o caderno, colocando-as pela ordem cronológica correta. É realizada a correção no quadro, para que os alunos possam corrigir no caderno.</li> <li>- <b>(20º) – Jogo dramático “Para mim, a liberdade é...”</b> – A turma dirige-se para o recinto exterior (campo de futebol). A professora estagiária pede aos alunos que pensem nos sentimentos das</li> </ul>

<p><b>Dramáticos</b></p> <p><b>EMOT</b></p> <p><b>Bloco 4 - Jogos</b></p>	<p>situações recriadas ou imaginadas, a partir de um tema.</p> <p><b>8. Jogo das bandeiras</b></p> <p><u>8.1 Situação de atacante:</u></p> <p>8.1.1. Escolher e perseguir fugitivos para tocar, utilizando mudanças de direção e velocidade;</p> <p>8.1.2. Ao guardar um fugitivo já apanhado, enquadrar-se para impedir que o salvem;</p> <p><u>8.2. Situação de defesa:</u></p> <p>8.2.1. Fugir e esquivar-se do atacante, utilizando mudanças de direção e velocidade;</p> <p>8.2.2. Coordenar ação com companheiros de equipa, para salvar outros companheiros.</p>	<p>peças que viveram antes do 25 de abril (com medo, preocupados, ...). Dividindo a turma em grupos de quatro ou cinco elementos, cada grupo terá de pensar numa campanha publicitária (tipo anúncio de televisão) onde promove a liberdade (de expressão, de voto, etc.) e apresenta-lo à turma.</p> <p>- (20') – <b>Jogo das bandeiras</b> – A turma será dividida em duas equipas. Cada equipa terá uma bandeira de Portugal na baliza do seu campo. O objetivo do jogo é ficar com as duas bandeiras (roubando a da outra equipa). Assim, numa tentativa de recriar a luta pela pátria portuguesa, os alunos deverão “reivindicar” Portugal à outra equipa. Cada vez que um aluno entrar no campo da outra equipa e for tocado por um elemento da mesma, deve ficar imóvel no lugar até que um colega o venha salvar.</p>
<p><b>Recursos</b></p>	<p>- Computador portátil; - Televisão; - Material escolar; - 2 bandeiras de Portugal; - Apito.</p>	

<p><b>Matemática (11:00h-12:30h)</b></p>		<p><b>24 de abril de 2017</b></p>
<p><b>N.º alunos:</b> 19</p>		<p><b>Local:</b> Sala de aulas</p>
<p><b>Domínio/ Subdomínio</b></p>	<p><b>Objetivos/ Descritores de desempenho</b></p>	<p><b>Descrição das experiências educativas</b></p>
<p><b>Números e</b></p>	<p><b>1. Contar</b></p> <p>1.1. Reconhecer que se pode prosseguir indefinidamente a contagem, de acordo com diferentes</p>	<p>- (35') - <b>Resolução de problemas com dois ou mais passos</b> – São apresentados três problemas à turma (<i>ver anexo III</i>), relacionados com as comemorações do 25 de abril. A professora pede a um aluno aleatório que leia o enunciado do primeiro problema e, após a leitura, os principais dados do problema serão registados no quadro. Este exercício é repetido para os três problemas. Os alunos</p>

<p><b>Operações</b></p> <p><b>Geometria e Medida</b></p>	<p>regras.</p> <p><b>3. Efetuar problemas, utilizando números naturais, e as quatro operações.</b></p> <p><b>4. Medir comprimentos e áreas</b></p> <p>4.3. Medir áreas utilizando as unidades do sistema métrico e efetuar conversões</p> <p><b>6. Resolver problemas</b></p> <p>6.1. Resolver problemas de vários passos relacionando medidas de diferentes grandezas.</p>	<p>resolvem os problemas, com recurso a diferentes estratégias de representação dos dados (gráficos, desenhos, esquemas, texto). Os alunos que terminarem mais cedo poderão realizar as tabuadas do 6, 7, 8 e 9 no caderno de matemática.</p> <p>- <b>(35')</b> – <b>Correção dos problemas</b> - Depois de todos os alunos resolverem os três problemas, a professora pedirá a alunos voluntários para demonstrarem as suas resoluções à turma. Quando necessário, a professora intervirá para demonstrar ou explicar determinados aspetos que não tenham sido bem percecionados pela turma. Os alunos que erraram os problemas deverão fazer a correção dos mesmos.</p> <p>- <b>(20')</b> – <b>Formulação de problemas</b> – Nos últimos momentos da aula, os alunos poderão formular problemas, com base nas imagens indutoras. A professora circulará pela sala, corrigindo os problemas dos alunos (indicando possíveis confusões, erros e/ou dificuldades). Caso haja tempo no final da aula, a professora selecionará um dos problemas formulados pelo aluno, para que seja resolvido pela turma. Os restantes problemas serão recolhido para poderem ser utilizados nas próximas aulas de matemática.</p>
<p><b>Recursos</b></p> <p>- Fichas de Problemas; - Material escolar; - Quadro branco; - Canetas para o quadro.</p>		

<p><b>Português e Expressão Musical (14:00h-15:00h)</b></p>		<p><b>24 de abril de 2017</b></p>
<p><b>N.º alunos:</b> 19</p>		<p><b>Local:</b> Sala de aulas</p>
<p><b>Domínio/ Subdomínio</b></p>	<p><b>Objetivos/ Descritores de desempenho</b></p>	<p><b>Descrição das experiências educativas</b></p>
	<p><b>8. Apropriar-se de novos vocábulos</b></p> <p>8.1. Reconhecer o significado de novas palavras, relativas ao conhecimento do mundo;</p> <p><b>13. Desenvolver o conhecimento da ortografia</b></p>	<p>- <b>(5')</b> – <b>Audição da música “Grândola, Vila Morena” de Zeca Afonso</b> – Os alunos ouvem a música “Grândola, Vila Morena” de Zeca Afonso, debatendo a importância da música para o 25 de abril, e as principais razões pela qual se tornou um marco da revolução.</p> <p>- <b>(20')</b> – <b>Ditado da letra da música “Grândola, Vila Morena”</b> – A professora dita a letra da música “Grândola, Vila Morena” que os alunos escrevem numa folha pautada à parte, para que os erros</p>

<p><b>Escrita</b></p> <p><b>EMUS</b></p> <p><b>Bloco 2 – Experimentação, desenvolvimento e criação musical</b></p>	<p>13.1. Escrever um texto em situação de ditado sem cometer erros, com especial atenção a homófonas mais comuns.</p> <p><b>Expressão e criação musical</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Cantar canções;</li> <li>- Adaptar textos para canções;</li> <li>- Contactar com canções do repertório nacional e popularizado;</li> <li>- Relacionar canções com os seus significados.</li> </ul>	<p>sejam corrigidos posteriormente.</p> <p>- <b>(35’)</b> – <b>Músicas de intervenção</b> – A turma discute o significado de músicas de intervenção. A professora menciona que “Grândola, Vila Morena” foi uma música de intervenção, com o intuito que as crianças reflitam sobre o principal objetivo deste tipo de músicas. São exploradas outras músicas de intervenção, a sua letra e a sua importância em determinados contextos, a nível nacional e mundial (We are the world/BOSS AC – Sexta-Feira) (<i>ver anexo IV</i>).</p> <p><b>Atividade de recurso:</b> Se houver tempo, os alunos poderão criar as suas próprias músicas de intervenção sobre uma temática votada pela turma (o texto dessas músicas será escrito no tipo poético).</p>
<p><b>Recursos</b></p>	<p>- Computador portátil; - Material escolar.</p>	

<p><b>Expressão Plástica (15:10h-16:10h)</b></p>		<p><b>24 de abril de 2017</b></p>
<p><b>N.º alunos:</b> 19</p>		<p><b>Local:</b> Sala de aulas</p>
<p><b>Domínio/ Subdomínio</b></p>	<p><b>Objetivos/ Descritores de desempenho</b></p>	<p><b>Descrição das experiências educativas</b></p>
<p><b>Bloco 2 – Descoberta e</b></p>	<p><b>Desenho</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Explorar as possibilidades técnicas do lápis de grafite;</li> <li>- Ilustrar de forma pessoal, de</li> </ul>	<p>- <b>(10’)</b> – <b>Ilustrações relacionadas com o 25 de abril</b> – A professora mostra à turma várias ilustrações relacionadas com o 25 de abril (<i>ver anexo V</i>). É proposto aos alunos que realizem uma ilustração para um concurso com o tema “Para mim, a liberdade é..”. As ilustrações serão utilizadas para a realização de uma exposição no exterior da escola.</p> <p>- <b>(45’)</b> – <b>Realização das ilustrações</b> – Os alunos realizam a sua ilustração numa folha A4, na horizontal. Devem desenhar com lápis de grafite e poderão pintar com os materiais riscadores que preferirem. No final da aula, as</p>

<b>Organização Progressiva de Superfícies</b>	acordo com um tema.  <b>Pintura</b> - Pintar num suporte neutro, explorando possibilidades técnicas do lápis de cor, canetas de feltro, lápis de cera e tintas guache.	ilustrações serão recolhidas para a realização da exposição. - <b>(5’)</b> – <b>Registo do sumário</b> – Exploração da cronologia do dia 25 de abril de 1974 – principais acontecimentos, motivações, sentimentos; Leitura e exploração da banda desenhada “O 25 de abril” de António Gomes de Almeida; Jogo dramático “Para mim, a liberdade é...” – criação de campanhas publicitárias; Jogo das bandeiras; Resolução de problemas relacionados com a temática do 25 de abril; Ditado da música “Grândola Vila Morena” de Zeca Afonso; Exploração do significado de músicas de intervenção; Realização de ilustrações para o concurso “Para mim, a liberdade é...”. <b>NOTA: O anexo VI é o trabalho de casa dos alunos para realizarem durante o feriado.</b>
<b>Recursos</b>	- Ilustrações-exemplo do 25 de abril; - Folhas de papel A4; - Material escolar; - Materiais riscadores.	

<b>Interdisciplinar (09:00h-12:30h)</b>		<b>26 de abril de 2017</b>
N.º alunos: 19	<b>Local:</b> Sala de aulas/Museu Escolar dos Marrazes	
<b>Domínio/ Subdomínio</b> Descritores de desempenho		<b>Descrição das experiências educativas</b>
<b>Bloco 2 – À Descoberta dos Outros e das Instituições</b>	<b>2. O Passado Nacional</b> - Conhecer factos históricos que se relacionam com feriados nacionais e seu significado; - Reconhecer dados sobre aspetos da vida quotidiana do tempo em que ocorreram esses factos.	- <b>(30’)</b> <b>Preparação para a visita de estudo</b> – A professora estagiária conversa com a turma sobre o Museu Escolar dos Marrazes, mencionando algumas informações sobre o local ( <i>ver anexo VII</i> ), fazendo a ligação com o 25 de abril (modelo escolar antes e após 25 de abril). É entregue aos alunos um guião da visita de estudo ( <i>ver anexo VI</i> ), que é lido por um aluno aleatório. Durante a visita de estudo, os alunos deverão estar atentos aos aspetos referidos no guião, para depois ser preenchido corretamente. - <b>(180’)</b> - <b>Visita de estudo ao Museu Escolar dos Marrazes</b> <b>NOTA: Os alunos devem ir preenchendo os guiões ao longo da visita mas, caso não existam momentos propícios a esse fim, deverão preenchê-lo (ou terminá-lo) depois de chegarem à escola.</b>
<b>Recursos</b>	- Guiões da visita de estudo; - Lanche da manhã.	

<b>Português (14:00h-15:00h)</b>		<b>26 de abril de 2017</b>
N.º alunos: 19		<b>Local:</b> Sala de aulas/Recinto exterior
		<b>Professora estagiária:</b> Cláudia Vaz
<b>Domínio/ Subdomínio</b>	<b>Objetivos/ Descritores de desempenho</b>	<b>Descrição das experiências educativas</b>
<b>Oralidade</b>	<p><b>4. Produzir discursos com diferentes finalidades.</b></p> <p>4.1. Adaptar o discurso às situações de comunicação e à natureza dos interlocutores.</p> <p>4.2. Informar, explicar.</p>	<p><b>NOTA: Nesta aula, metade da turma estará presente na aula de xadrez. A turma troca às 14:30h.</b></p> <p><b>- (10') Visita à exposição das ilustrações:</b> Com a professora estagiária, os alunos dirigem-se para o recinto exterior, para poderem ver a exposição das suas ilustrações. Depois de todas as ilustrações serem vistas (e os alunos que quiserem, poderão inclusive apresentar a sua ilustração aos colegas), os alunos poderão regressar à sala e votar na ilustração que mais gostaram (os votos serão secretos e guardados pela professora, numa caixa).</p> <p><b>- (20') Texto criativo relacionado com o tema “Para mim, a liberdade é...”</b> – Cada aluno receberá uma folha onde poderá escrever o seu texto criativo (<i>ver anexo VIII</i>). Nessa folha, os alunos poderão ver uma caixa de texto com diferentes palavras-chave. Cada aluno terá, obrigatoriamente, que usar as palavras-chave que recebeu no seu texto. Os alunos devem fazer o texto numa folha de rascunho e, depois de corrigido, passado para a folha que receberam.</p> <p><b>*Passado meia hora, a turma troca e a planificação repete-se, agora com a outra metade da turma. Quando todos os alunos regressarem da aula de xadrez, será anunciado o vencedor do concurso de ilustração.</b></p>
<b>Escrita</b>	<p><b>16. Redigir corretamente</b></p> <p>16.1. Utilizar uma caligrafia legível.</p> <p>16.2. Respeitar as regras de ortografia e de pontuação.</p> <p>16.3. Usar vocabulário adequado e específico dos temas tratados no texto.</p> <p>16.4. Escrever frases completas, respeitando relações de concordância entre os seus elementos.</p> <p>16.5. Redigir textos, utilizando os mecanismos de coesão e coerência adequados (retomas nominais e pronominais; adequação dos</p>	

	tempos verbais; conectores discursivos).	
<b>Recursos</b>	- Ilustrações expostas; - Ficha do texto criativo; - Folhas pautadas; - Material escolar.	

<b>Português e Matemática (15:10h-16:10h)</b>		<b>26 de abril de 2017</b>
N.º alunos: 19		<b>Local:</b> Sala de aulas
		<b>Professora estagiária:</b> Cláudia Vaz
<b>Domínio/ Subdomínio</b>	<b>Objetivos/ Descritores de desempenho</b>	<b>Descrição das experiências educativas</b>
<b>Oralidade</b>	<b>5. Participar em atividades de expressão oral</b> 5.4. Justificar opiniões, atitudes, opções. 5.6. Precisar ou resumir ideias.	- (15') – <b>Término dos textos criativos</b> – É dado algum tempo para que os alunos terminem o seu texto criativo (caso ainda não o tenham conseguido terminar). Enquanto alguns alunos terminam, alguns alunos que já tenham terminado poderão apresentar o seu texto à turma. Quando todos os alunos terminarem, os textos serão recolhidos pela professora.
<b>Organização e Tratamento de dados</b>	<b>1. Utilizar frequências relativas e percentagens</b> 1.1. Identificar a «frequência relativa» de uma categoria/classe de determinado conjunto de dados como o quociente entre a frequência absoluta dessa categoria/classe e o número total de dados. 1.2. Organizar os dados em diversas representações dos mesmos.  - Formular e resolver problemas tendo como	- (40') – <b>Organização e tratamento de dados</b> – A professora organiza alguns dados dos guiões da visita de estudo no quadro (como por exemplo, o que mais gostaram e o que menos gostaram) e propõe aos alunos que organizem os dados no caderno (através de um gráfico circular, de barras, pictograma, ...). À medida que os alunos vão organizando e representando os dados no seu caderno, a professora circula pela sala, corrigindo erros e verificando quais as estratégias utilizadas para representar os dados. Depois dos alunos terminarem, a professora pede a alunos com diferentes estratégias de representação que as realizem no quadro para toda a turma poder analisar. Caso haja tempo, será pedido aos alunos que formulem um problema com base nos gráficos apresentados.  - (5') <b>Registo do sumário</b> – Visita de estudo ao Museu Escolar dos Marrazes; Preenchimento do guião da visita de estudo; Visita à exposição das ilustrações realizadas pela turma do 4.º ano, e votação para eleger a melhor ilustração; Realização de um texto criativo com o tema “Para mim, a liberdade é...”; Apresentação de alguns textos criativos; Representação e tratamento dos dados do guião da visita de estudo; Formulação de problemas com base na representação de dados realizada pelos alunos.

	base um gráfico.	
<b>Recursos</b>	- Textos criativos; - Guiões da visita de estudo; - Material escolar; - Quadro branco; - Canetas para o quadro branco.	

### Referências Bibliográficas

Almeida, A. (2003). *História alegre de Portugal II*. Lisboa: Bertrand Editora.

Almeida, A. (2016). *Super-heróis da história de Portugal, Salgueiro Maia*. Lisboa: Correio da Manhã.

Bivar, A. Grosso, C., Oliveira, F. & Timóteo, M. (2013). *Programa e metas curriculares de matemática, ensino básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.

Buescu, H., Morais, J., Rocha, M. & Magalhães, V. (2015). *Programa e metas curriculares de português, ensino básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.

Lima, E.; Barrigão, N.; Pedroso, N. & Rocha, V. (2016). *Matemática 4*. Porto: Porto Editora.

Ministério da Educação. (2006). *Organização curricular e programas*. Lisboa: Ministério da Educação.

Fundação Mário Soares. (sd). *Arquivo de fotografias*. Casa Comum. Consultado em 20.04.2017. Retirado de <http://casacomum.org/cc/pesqArquivo?termo=25+de+abril&facetFilterType=Fotografias> .

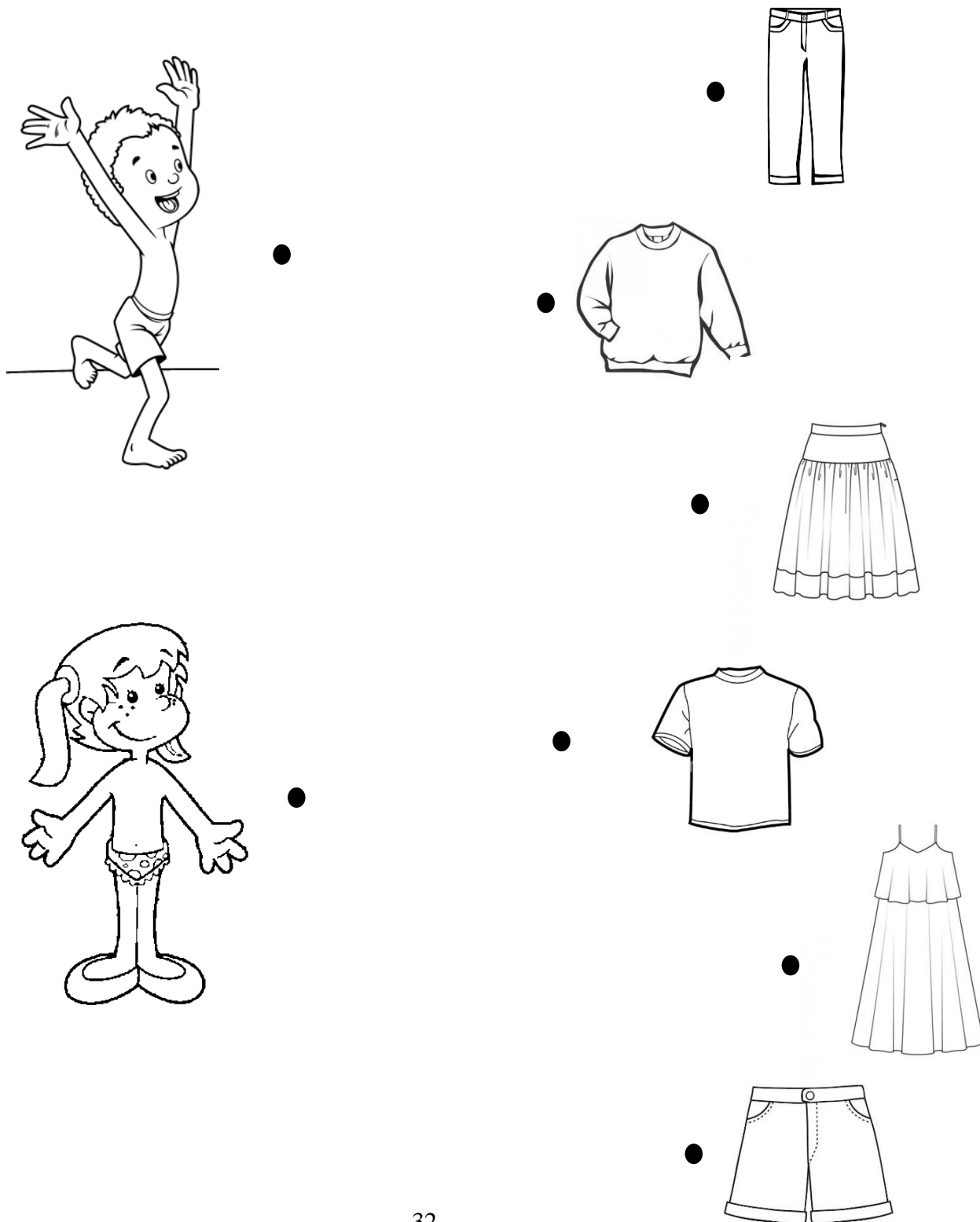
Universidade de Coimbra. (2017). *Fotografias*. Centro de Documentação 25 de abril. Consultado em 20.04.2017. Retirado de <http://www.cd25a.uc.pt/index.php?r=site/page&view=itempage&p=7> .

ANEXO N.º 8 – INQUÉRITO POR ENTREVISTA

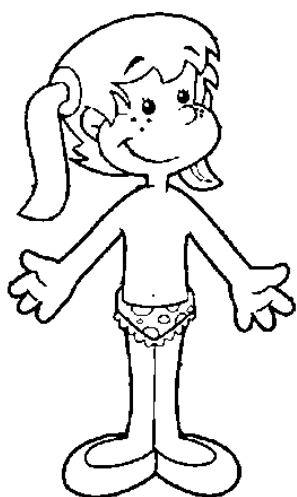
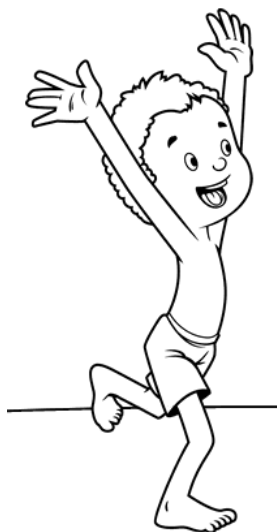
Nome: \_\_\_\_\_

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

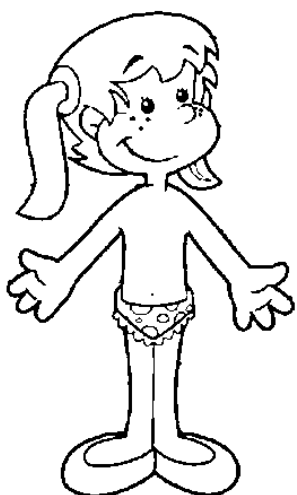
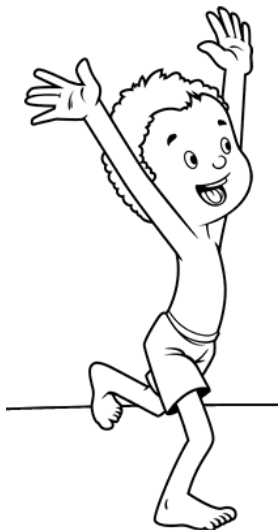
1. Liga a roupa ao menino e/ou à menina. Pinta as peças de roupa.



2. Liga as profissões ao menino e/ou à menina.



3. Liga os objetos à menina e/ou ao menino.



4. Os meninos e as meninas brincam às mesmas coisas? Porquê?

---

---

---

---

---

---

5. Achas que existem cores para meninos e cores para meninas? Porquê?

---

---

---

---

---

---

6. Os meninos podem fazer coisas que as meninas não podem? O quê?

---

---

---

---

7. E as meninas podem fazer coisas que os meninos não podem? O quê?

---

---

---

---

ANEXO N.º 9 – FICHA DE COMPREENSÃO LEITORA DA HISTÓRIA “SERÁ QUE A JOANINHA TEM PILINHA?” DE THIERRY LENAIN & DELPHIN DURANT

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

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

1. Qual é o título da história que acabaste de ouvir?

---

2. Quais são os nomes das duas personagens principais? Assinala a opção correta.

- Max e Joaninha
- Mary e João
- Carlinhos e Andreia
- Maxine e João

3. No início da história, o Max achava que havia dois tipos de pessoas. Eram os...

- Com-Pipi e Sem-Pipi
- Com-Pilinha e Sem-Nada
- Com Pilinha e Sem-Pilinha
- Sem Pilinha e Sem- Pipi

4. Mas, o Max pensava que uns eram mais fortes que outros. Quais eram os mais fortes?

---

---

**5. Porque é que a Joaquina era diferente das outras Sem-Pilinha?**

---

---

---

**6. Depois de investigar se a Joaquina tinha ou não uma pilinha, o que é que o Max descobriu?**

---

---

---

**7. Concordas com o Max? As meninas têm todas de gostar de umas coisas e os meninos de outras?**

---

---

---

**8. Qual é a mensagem que a história nos transmite?**

- Os meninos e as meninas podem fazer as mesmas coisas.
- Os meninos podem fazer mais coisas que as meninas.
- As meninas podem fazer mais coisas que os meninos.

ANEXO N.º 10 – FICHA DE ANÁLISE DOS EXCERTOS DOS FILMES

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

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

1. Qual é o nome dos filmes que acabaste de ver?

\_\_\_\_\_

2. Quais são os nomes das duas personagens principais? Assinala a opção correta.

- Mérida e João
- Maria e Hiccup
- Marina e Henrique
- Mérida e Hiccup

3. Qual é a principal diferença entre as personagens principais dos dois filmes?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

4. No filme “Brave”, qual era a tradição do reino?

- A princesa podia governar sem ter um marido.
- A princesa podia governar.
- A princesa tinha que arranjar um marido para governar.

**5. Concordas com a tradição do reino? Porquê?**

---

---

**6. No filme “Caçador de dragões”, o príncipe tinha de ter uma mulher para governar?**

---

**7. Achas que as meninas conseguem fazer as mesmas coisas que os meninos? Porquê?**

---

---

---

---

**8. Podemos todos fazer aquilo que gostamos, independentemente de sermos menino ou menina? Porquê?**

---

---

ANEXO N.º 11 – NOTAS DE CAMPO DA PROPOSTA EDUCATIVA 1

Conto	Momento	Comentário
<p>“Será que a Joanhinha tem pilinha?” Thierry Lenain e Delphine Durant</p>	<p>Exploração dos elementos paratextuais (capa, título, ...)</p>	<p>“Eu acho que a história fala se a Joanhinha tem pilinha ou não” AO                      “Precisam de saber se tem pilinha para perceber se os meninos e as meninas são iguais” PV                      “E se os meninos não tivessem pilinha?” JP</p>
	<p>Leitura da página 2</p>	<p>“Nós somos os Com-Pilinha!” JP</p>
	<p>Leitura da página 8</p>	<p>“Pois, ela que vá desenhar flozinhas e os homens vão desenhar carros de guerra!” JP</p>
	<p>Leitura da página 10</p>	<p>“Pois... Mas que miúda é esta?!” VF</p>
	<p>Leitura da página 14</p>	<p>“Ahhhhhhh” AO, SS, JP, RO, VF</p>
	<p>Leitura da página 16</p>	<p>“Pois, o J também faz sentado. Isso não quer dizer nada.” LC</p>
	<p>Leitura da página 19</p>	<p>“Agora vão ter de andar todos nus” JP</p>
	<p>Conversa sobre a história</p>	<p>“O menino pensava que a Joanhinha tinha pilinha mas afinal enganou-se” IB                      “Mas isso era porque ela só gostava do que os rapazes faziam” IV                      “Não, ela gostava das coisas. Não era só porque os rapazes faziam” ES                      “Mas não há mesmo meninas assim. Nós quando fomos ao pinhal, os rapazes foram para um sítio e as meninas ficaram só a ver” RE                      “Mas isso foi porque não nos apeteceu, não foi porque não conseguíamos” LC                      “Não interessa, nunca querem” VF</p>

ANEXO N.º 12 – NOTAS DE CAMPO DA PROPOSTA EDUCATIVA 3

Conto	Momento	Comentário
<p>“O livro dos porquinhos” Anthony Browne</p>	<p>Exploração dos elementos paratextuais (capa, título, ...)</p>	<p>“Eu acho que a história fala de uma família de porquinhos, mas que se vestem como humanos” MM                      “Mas são pessoas na capa, se calhar elas é que são porquinhas” VF                      “É uma família, o pai, a mãe e dois filhos” LC                      “A mãe é que os leva todos às cavalitas!” JP</p>
	<p>Leitura da página 6</p>	<p>“Fazia tudo e ainda ia trabalhar!” IV                      “A minha mãe também faz tudo mas não trabalha...” EJ</p>
	<p>Leitura das páginas 8 a 15</p>	<p>“Fogo” IB                      “Tanta coisa para fazer” ND                      “E eles não fazem nada” SS                      “Também podiam ajudar” IS                      “O meu pai também vai para o sofá quando chega a casa” JP</p>
	<p>Leitura da página 16</p>	<p>(gargalhadas)                      “Ahhh, chamou-lhes porcos” VF</p>
	<p>Leitura da página 17</p>	<p>“Agora são mesmo porcos” IV                      “Agora vão morrer à fome sem a mãe” JP</p>
	<p>Leitura da página 19 e 20</p>	<p>“A roupa está toda suja! Que nojo!” LC                      “É tudo... A casa está um nojo” RE                      “Eu sei lavar pratos, costumo ajudar a minha mãe” AC</p>
	<p>Leitura da página 22</p>	<p>“Que burra!” RE                      “Não acredito que ela voltou” VF                      “Agora vai ter de limpar aquilo tudo” JP</p>
	<p>Leitura das páginas 24 à 32</p>	<p>“Ela obrigou-os a fazer tudo” ES                      “Agora todos ajudam se não voltam a ser porquinhos” IB                      “Ela até arranja o carro. Trocaram de lugares” RE</p>

