

Os papéis sociais da mulher e da criança antes e depois do
25 de Abril de 1974: perceções dos alunos de uma turma
do 6.º ano

Relatório de Prática de Ensino Supervisionada

BEATRIZ PEREIRA SANTOS

Trabalho realizado sob a orientação de

Professora Maria José Gamboa

e coorientação da Professora Dina Catarina Duarte Alves

Leiria, setembro 2025

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

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS

INSTITUTO POLITÉCNICO DE LEIRIA

AGRADECIMENTOS

À minha mãe e ao meu padrasto, que sempre me apoiaram em todas as minhas decisões, que me deram incentivo e motivação.

Aos meus amigos, que me fizeram acreditar que sou capaz.

À minha colega de Prática Pedagógica, Beatriz Baêta, que acompanhou este bonito percurso desde início, e que tornou esta experiência (ainda mais) gratificante.

Às minhas orientadoras Professora Maria José Gamboa e Professora Dina Alves, pelo apoio, sugestões e recomendações oferecidas ao longo de todo o processo.

Por fim, um agradecimento a todos os professores supervisores e cooperantes por me terem transmitido bons ensinamentos e bases para o meu futuro enquanto professora.

RESUMO

O presente relatório foi elaborado como parte integrante da Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada, do Mestrado em Ensino no 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português, História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico.

Na primeira parte, a Dimensão Reflexiva, apresenta-se o percurso didático no âmbito das Práticas Pedagógicas realizadas nos diferentes contextos e níveis de ensino.

Na segunda parte é apresentada a Dimensão Investigativa, que consiste num estudo que tem como foco a análise das perceções dos alunos acerca da evolução do papel da mulher e da criança antes e depois do 25 de Abril de 1974, destacando as transformações sociais que ocorreram no mesmo período.

Este estudo procurou, simultaneamente, desenvolver a literacia crítica nos alunos, através de momentos de reflexão, comparação de ideias e questionamento. Deste modo, dá-se resposta à questão de investigação - Como potenciar o pensamento crítico dos alunos sobre os papéis sociais (mulher e criança) antes e depois do 25 de abril de 1974? – demonstrando que as atividades implementadas respondem aos objetivos definidos. A metodologia que adotada inclui a observação direta em contexto de sala de aula e a análise de registos escritos produzidos pelos alunos durante a implementação da sequência didática.

Após a implementação de uma sequência didática, os dados analisados mostraram que os alunos refletiram criticamente acerca dos papéis sociais da mulher e da criança, antes e depois do 25 de Abril de 1974, bem como sobre os conceitos de ditadura, censura, entre outros.

Palavras - chave

Estado Novo, Igualdade de Género, Literacia Crítica, Papéis sociais, Reflexão, Sequência Didática.

ABSTRACT

This report was prepared as an integral part of the Supervised Teaching Practice Curricular Unit, of the Master's Degree in Teaching in the 1st Cycle of Basic Education and Portuguese, History and Geography of Portugal in the 2nd Cycle of Basic Education.

The first part, the Reflective Dimension, presents the didactic path within the scope of Pedagogical Practices carried out in different contexts and levels of education.

The second part presents the Investigative Dimension, which consists in a study focusing on the analysis of students' perceptions of the evolution of the role of women and children before and after April 25, 1974, highlighting the social transformations that occurred during that period.

This study searched, at the same time, to develop critical literacy in students through moments of reflection, comparison of ideas, and questioning. In this way, it answers the research question - How to enhance students' critical thinking about social roles (women and children) before and after April 25, 1974? - demonstrating that the activities implemented meet the defined objectives. The methodology includes direct observation in the classroom context and analysis of written records produced by students during the implementation of the didactics sequence.

After the implementation of a teaching sequence, the analyzed data showed that students reflected critically on the social roles of women and children before and after April 25, as well as the concepts of dictatorship, censorship, and others.

Keywords

Critical Literacy, Didactic Sequence, Estado Novo, Gender Equality, Reflection, Social Roles.

ÍNDICE GERAL

Agradecimentos.....	ii
Resumo.....	iii
Abstract.....	iv
Índice Geral.....	v
Índice de Figuras.....	ix
Índice de Tabelas.....	x
Abreviaturas.....	xi
Introdução.....	1
PARTE I: DIMENSÃO REFLEXIVA.....	3
1. Prática Pedagógica no 1.º CEB: Refletindo sobre a (Trans)Formação docente.....	3
1.1. Prática Pedagógica Do 1.º CEB I - 1.º Ano De Escolaridade.....	4
1.2. Prática Pedagógica Do 1.º CEB II - 4.º Ano De Escolaridade.....	13
2. Embarque no 2.º CEB – Refletindo sobre a Prática Pedagógica de Português, História e Geografia no 2.º Ciclo do Ensino Básico I e II.....	22
2.1. Refletindo Sobre As Aulas De Português Na Prática Pedagógica De 2.º CEB.....	26
2.2. Refletindo Sobre As Aulas De História E Geografia De Portugal Na Prática Pedagógica De 2.º CEB.....	41
2.2.1. Que Lugar Para O Professor De História E Geografia De Portugal No 2.º CEB?.....	41
2.3. Aspetos Comuns Às Disciplinas De Português E História E Geografia De Portugal.....	49
PARTE II: DIMENSÃO INVESTIGATIVA.....	53
Introdução.....	53
CAPÍTULO I: ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....	55
1.1. O Papel Da Mulher E Da Criança Ao Longo Do Tempo.....	55

1.1.1. O Papel Da Mulher Da Idade Moderna Ao Século XIX	55
1.1.2. A República E A Mulher	57
1.1.3. A Mulher No Estado Novo	61
1.1.4. O Papel Da Criança Na Época Moderna	64
1.1.5. O Papel Da Criança Do Século XIX À Atualidade	68
1.1.6. Mudança Do Pensamento Coletivo: E Depois De Abril?	74
1.2. Igualdade De Género: Modos De A Promover.....	78
1.2.1. Educar Para A Igualdade De Género.....	78
1.2.2. Literacia E Literacia Crítica Nas Sociedades Atuais.....	81
1.2.3. Formar Leitores Críticos Para O Mundo - Alguns Modelos Pedagógicos De Literacia Crítica.....	84
1.2.4. O Papel Da Escola E Do/A Professor/A Para A Construção De Uma Educação Para A Igualdade De Género	87
CAPÍTULO II: METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO	90
2.1. CONTEXTO E PERTINÊNCIA DO ESTUDO.....	90
2.2. Opções metodológicas	91
2.3. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS.....	93
2.4. Caracterização da amostra	94
2.5. Procedimentos.....	95
2.5.1 Tarefa De Escrita Sobre As Desigualdades Entre Homem E Mulher No Período Salazarista	96
2.5.2. Tarefa De Escrita No Diário Reflexivo I	97
2.5.3. Tarefa De Escrita No Diário Reflexivo Ii	98
2.5.4. Tarefa De Escrita Sobre Ser Criança...	99
2.5.5. Tarefa De Escrita Sobre Ser Criança... Em Quadras!	100
2.6. Técnicas de análise e interpretação de dados	101
CAPÍTULO III: APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE RESULTADOS.....	103
3.1. Categorias de análise	103

3.2. Apresentação e análise dos resultados	105
3.2.1. Resultados Da 1. ^a Recolha De Dados: Tarefa De Escrita Sobre As Desigualdades Entre Homem E Mulher No Período Salazarista	105
3.2.2. Resultados Da Segunda Recolha De Dados: TAREFA DE ESCRITA NO DIÁRIO REFLEXIVO I	109
3.2.3. Resultados Da Terceira Recolha De Dados: TAREFA DE ESCRITA NO DIÁRIO REFLEXIVO II	116
3.2.4. Resultados Da Quarta Recolha De Dados: TAREFA DE ESCRITA SOBRE SER CRIANÇA	122
3.2.5. Resultados Da Quinta Recolha De Dados: TAREFA DE ESCRITA SOBRE SER CRIANÇA... EM QUADRAS!	126
CAPÍTULO IV: CONCLUSÕES DA INVESTIGAÇÃO	130
CONSIDERAÇÕES FINAIS	134
Bibliografia	135
Anexos	1
Anexo 1: Planificação para a aula acerca dos “amigos do 10”, recorrendo a manipuláveis.	2
Anexo 2: Excerto de planificação ara a atividade de lançamento de dados e formação de palavras, através dos mesmos.....	3
Anexo 3: Ficha de Avaliação trimestral de Português.	4
Anexo 4: Critérios de correção da Ficha de Avaliação Trimestral de Português. ...	5
Anexo 5: Ficha de Avaliação Trimestral de Português diferenciada.	6
Anexo 6: Critérios de correção da Ficha de Avaliação Trimestral de Português diferenciada.	7
Anexo 7: Planificação da atividade “círculos de leitura”	8
Anexo 8: Sequência de atividades acerca do tema: o mundo que nos rodeia.	9
Anexo 9: Planificação sobre a atividade económica – a pesca.	10
Anexo 10: Guião de pesquisa sobre os vários tipos de pesca.	11

Anexo 11: Excerto de planificação para a disciplina de História e Geografia de Portugal, do dia 17 de abril de 2023.	14
Anexo 12: Guião para a elaboração de cartazes da manifestação e respetivos exemplos ilustrativos.....	15
Anexo 13: Planificação da aula de introdução ao roteiro.	17
Anexo 14: Planificação de aula sobre a Revolução Liberal de 1820 (6 de dezembro de 2022).....	18
Anexo 15: Questões sobre o papel da mulher no regime do Estado Novo.....	19
Anexo 16: PowerPoint para exploração de anúncios publicitários (Estado Novo e atualidade).....	20
Anexo 17: Diário Reflexivo II.	21
Anexo 18: Recurso “Ser Criança...”.....	22

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Jogos matemáticos utilizando materiais manipuláveis para o desenvolvimento da noção de número	9
Figura 2: Lançamento de dados para criação de palavras utilizando a consoante <p> .	10
Figura 3: Exemplos dos cartazes elaborados pelos alunos no âmbito do tema Violência	32
Figura 4: Mural do vocabulário afixado em sala	35
Figura 5: Definição de dicionário elaborada em grande grupo	36
Figura 6: Exemplo de palavra que não existe.....	37

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1: Plano da primeira aula de recolha de dados (simplificado).....	96
Tabela 2: Plano da segunda aula de recolha de dados (simplificado).	98
Tabela 3: Plano da aula da terceira recolha de dados (simplificado).	99
Tabela 4: Plano da aula da quarta recolha de dados (simplificado).	100
Tabela 5: Plano resumido da quinta recolha de dados.....	101
Tabela 6: Categorias e subcategorias relativas ao papel social da mulher no Estado Novo.	103
Tabela 7: Categorias e subcategorias relativas ao papel social da mulher na atualidade.	104
Tabela 8: Categorias e subcategorias relativas ao papel social da criança no Estado Novo.	104
Tabela 9: Categorias e subcategorias relativas ao papel social da criança na atualidade.	105

ABREVIATURAS

1.º CEB - 1.º Ciclo do Ensino Básico

2.º CEB - 2.º Ciclo do Ensino Básico

PP - Prática Pedagógica

HGP - História e Geografia de Portugal

TDAH - Transtorno do Deficit de Atenção e Hiperatividade

AE - Aprendizagens Essenciais

PASEO - Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória

TIC - Tecnologias de Informação e Comunicação

CL - Círculos de Leitura

INTRODUÇÃO

O presente estudo surge no âmbito do Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e Português, História e Geografia de Portugal no 2.º CEB, da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Politécnico de Leiria. Este tem como objetivo refletir acerca dos momentos de Prática Pedagógica em diferentes níveis de ensino, nomeadamente, 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB) e de 2.º Ciclo do Ensino Básico (2.º CEB) em Português e História e Geografia de Portugal, bem como apresentar um estudo desenvolvido no âmbito das disciplinas de Português e HGP, cujo tema incide sobre a literacia crítica e os papéis sociais da mulher e da criança antes e depois do 25 de Abril de 1974. Neste sentido, o relatório divide-se em duas partes, a dimensão reflexiva e a dimensão investigativa.

A dimensão reflexiva, que constitui a primeira parte deste relatório (parte I) tem como foco a análise crítica do meu percurso ao longo das PP, permitindo a identificação de dificuldades/desafios, bem como estratégias para os ultrapassar. Esta análise potencia a reflexão crítica, fundamental para a construção da identidade docente.

Relativamente à dimensão investigativa (parte II), é possível mencionar que em Portugal, a Revolução de Abril trouxe novas perspetivas relativas à sociedade e à forma como esta era percecionada, nomeadamente ao nível dos direitos sociais e políticos, bem como na forma como a criança era tratada. Assim, sabe-se que antes da Revolução, a criança não participava ativamente na construção do seu percurso pessoal e escolar e, a mulher, de igual forma, não tinha um papel ativo na sociedade. Com a Revolução, reconheceu-se a criança como sujeito com direitos e deveres na construção da sua identidade e a mulher ganhou direitos e deveres que não tinha, passando a participar ativamente na sociedade.

Partindo destes pressupostos, surgiu a dimensão investigativa, que procura compreender as perceções dos alunos sobre os papéis sociais da mulher e da criança desde o Estado Novo à atualidade, analisando o contributo da sequência didática aplicada para o desenvolvimento de competências de literacia crítica relativamente a estas questões.

Desta forma, a dimensão investigativa, que constitui a segunda parte deste relatório, divide-se em 4 capítulos. O capítulo I, corresponde ao enquadramento teórico, onde se

apresenta o tema do estudo. O segundo capítulo remete para a metodologia adotada, onde se apresentam os objetivos e a questão de investigação, os procedimentos adotados bem como as técnicas e instrumentos de dados utilizados e, ainda, a caracterização da amostra. O terceiro capítulo remete à apresentação e análise dos resultados, evidenciando as percepções dos alunos. O quarto capítulo revela as conclusões da investigação.

No final, é apresentada uma conclusão global do relatório, bem como as referências bibliográficas que suportaram a parte teórica deste estudo e os anexos.

PARTE I: DIMENSÃO REFLEXIVA

O Relatório PES tem como objetivo primordial apresentar o meu percurso efetuado nas Práticas Pedagógicas realizadas ao longo do Mestrado em Ensino no 1.º CEB, em que fui supervisionada pela Professora Dina Alves. Nas práticas relativas ao 2.º CEB, a supervisão foi realizada pela Professora Maria José Gamboa, na área do Português, e pela professora Dina Alves, na área da História e Geografia de Portugal.

Na presente secção, procuro refletir acerca do meu percurso ao longo de todas as Práticas Pedagógicas, relatando etapas e resultados, mas, fundamentalmente, olhar para o processo de forma crítica, reconhecendo desafios, aprendizagens, estratégias e decisões tomadas. Esta reflexão permite compreender a minha evolução e crescimento pessoal e profissional, colocando em evidência a forma como as diferentes experiências me fizeram evoluir e construir a minha identidade enquanto futura docente.

1. PRÁTICA PEDAGÓGICA NO 1.º CEB: REFLETINDO SOBRE A (TRANS)FORMAÇÃO DOCENTE

Nesta fase do presente relatório apresento considerações acerca de vários momentos da minha Prática de Ensino Supervisionada, momentos estes que me permitiram refletir e, assim, procurar melhorar a minha experiência, (trans)formando a minha identidade enquanto futura professora.

As práticas foram realizadas ao longo de quatro semestres, em dois contextos diferentes. Um dos contextos, uma escola do primeiro ciclo do Ensino Básico numa freguesia da cidade de Leiria, e o segundo contexto, um colégio católico do centro da cidade de Leiria.

Esta parte será dividida em cinco pontos, relativos a cada uma das Práticas de Ensino Supervisionadas que tive a oportunidade de realizar – (i) 1.º ano do 1.º CEB, (ii) 4.º ano do 1.º CEB, (iii) 6.º ano do 2.º CEB em Português, (iv) 6.º ano do 2.º CEB em HGP e um ponto final (v) sobre os pontos comuns entre as disciplinas de Português e HGP.

1.1. PRÁTICA PEDAGÓGICA DO 1.º CEB I - 1.º ANO DE ESCOLARIDADE

A Prática Pedagógica do 1.º CEB I teve início em setembro de 2021 e terminou em janeiro de 2022, numa turma de primeiro ano de escolaridade, composta por 20 alunos, com idades compreendidas entre os 5 e os 7 anos de idade, sendo 9 do género feminino e 11 do género masculino.

A turma contava com a presença de alguns alunos já referenciados com dificuldades de aprendizagem, nomeadamente com necessidades específicas: 2 alunos diagnosticados com Transtorno do Deficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e 1 aluna com atrasos no desenvolvimento cognitivo e motor. Aos alunos referenciados facultavam-se horas de apoio semanais, orientadas por uma professora externa, que se deslocava à escola mediante as necessidades dos alunos.

Durante o período de observação, foi possível aferir que ao nível dos interesses, os alunos revelavam ser bastante curiosos e interessados em aprender sendo que tomavam iniciativa para participar nas atividades e a grande maioria respondia de forma correta às questões efetuadas em contexto de sala de aula. Foi possível, ainda, observar algumas estratégias implementadas pelo professor titular, o que foi fundamental para compreender que, muitos dos alunos, ainda se encontravam em processo de desenvolvimento da motricidade fina, nomeadamente na pega do lápis, o que condicionava o desenho das letras e números.

Fonseca (2008) afirma que a motricidade fina está relacionada com a capacidade de escrita, coordenação e precisão dos movimentos, por isso, nestes processos, é necessário considerar as competências a desenvolver, nomeadamente ao nível cognitivo, social e emocional dos alunos, pois encontram-se numa fase fundamental do seu desenvolvimento, sendo que este influencia a forma como aprendem e como agem em contexto escolar e social.

Fonseca (2008) refere, ainda, que a estimulação motora deve ser integrada na rotina dos alunos, e trabalhada de forma contínua. Nesta linha, nos momentos de observação, destacou-se a importância de criar atividades que respeitam a individualidade de cada aluno, o seu nível de desenvolvimento para, assim, se promoverem aprendizagens significativas e adequadas. Neste sentido, observei que o professor titular circulava pela

turma, corrigindo os alunos e oferecendo *feedbacks* positivos, rotina a que dei continuidade ao longo da minha Prática.

Verificou-se que a grande maioria dos alunos demonstrava interesse em ouvir histórias e em realizar jogos educativos, o que revelou competências como a atenção, a comunicação e a linguagem oral e capacidade de resolver problemas.

Além disto, foi necessário trabalhar e reforçar outras competências como a cooperação e o respeito pelas regras de sala de aula. Estes aspetos foram trabalhados em conjunto com o professor titular, em concordância com os conteúdos curriculares.

O período de observação e recolha destas informações foram facilitadores dos processos de planificação, atuação e reflexão.

No momento reflexivo que agora se apresenta, considero relevante destacar a palavra “evolução”, porque desde que iniciei a minha Prática Pedagógica, fui sentindo a minha transformação a nível profissional e, também, a nível pessoal.

Posso afirmar que, no 1.º ano de Mestrado, a Prática do 1.º semestre é a que mais apresenta desafios ao professor iniciante. Esta é a fase em que o professor está mais ansioso e receoso da sua atuação, devido à pouca experiência e dificuldade em gerir os tempos, os materiais que cria e planifica, bem como o receio de que os seus alunos não atinjam os objetivos e aprendizagens propostos.

Em virtude do que foi mencionado, e relativamente à Prática Supervisionada no 1.º ano do 1.º CEB, considero que as minhas intervenções foram, no geral, enriquecedoras e uma fonte de aprendizagens, tanto para mim, como para os alunos, pois elaborei propostas centradas em objetivos específicos, adequados à turma, bem como nos interesses dos alunos, nas suas necessidades e dificuldades, permitindo-lhes o contacto com diversos livros, tanto de histórias, como de adivinhas e trava línguas, com o intuito de contribuir para a formação de leitores críticos e reflexivos e desenvolvimento do léxico. Propus, também, atividades que envolveram a resolução de problemas, a procura e explicação de respostas dadas, desenvolvendo o pensamento crítico e criativo. Estas propostas centravam-se na exploração e manipulação de materiais, tais como pincéis, tintas, furador, agrafador, tesoura, lápis de cera, canetas de feltro e cartolinas,

estimulando o sentido de responsabilidade no manuseamento destes objetos e a criatividade no seu uso.

Para mim, esta introdução ao manuseamento de materiais que se utilizam no quotidiano é fundamental em alunos desta faixa etária, pois o trabalho do professor é facilitado quando os alunos são responsáveis pela organização do seu material escolar, revelando responsabilidade no seu manuseamento, bem como adquirindo competências pessoais de responsabilidade e organização do espaço educativo. Estas competências são transversais, sendo que podem e devem ser aplicadas fora do contexto de sala de aula, nomeadamente em casa ou noutros contextos sociais.

Desta forma, é relevante salientar que “O valor da educação (...) não é a aprendizagem de muitos factos, mas o treino da mente para pensar em algo que não pode ser aprendido nos livros”, isto é, “pensar criticamente é algo lento, deliberado e controlado, que envolve empenho e dedicação (...) cíclico e envolve três grandes etapas” (Einstein, 1948, como citado em Mártires et al., 2019, pp. 2-3). Estas etapas são: fazer perguntas; responder através do raciocínio e acreditar nos resultados desse raciocínio, seguindo, então, a criação e o desenvolvimento de um tipo de pensamento repartido por partes. Neste sentido, Mártires et al. (2019, p. 5) recordam que

Os desafios globais do século XXI colocam obrigatoriamente o pensamento crítico no centro das sociedades modernas, reclamando às instituições educativas que preparam cidadãos ativos, enquanto pensadores capazes de se posicionarem no mundo atual através da procura de alternativas (...) para os problemas complexos e imediatos com os quais nos deparamos diariamente.

Seguindo esta linha de pensamento, refiro que as minhas intervenções nesta turma se basearam nesta premissa, ou seja, tentei desconstruir a ideia de que o professor é o detentor de todo o conhecimento e que apenas expõe informação que os alunos deverão decorar, sendo que os professores do século XXI deverão estar preparados para esta mudança, inculcando nos alunos a capacidade de resolverem problemas e pensarem criticamente, desenvolvendo uma sociedade consciente, informada e criativa.

Relativamente às minhas primeiras intervenções, considero que as propostas apresentadas não iam ao encontro da descrição mencionada acima, pois encontrava-me

num primeiro contacto com uma turma e ainda não dominava os documentos orientadores, revelando-se este (posteriormente) um fator de evolução profissional. Comparando as minhas primeiras planificações com as mais recentes, considero ter progredido ao nível da descrição das propostas educativas, mencionando de forma clara cada etapa a realizar, bem como definindo aprendizagens que pretendia que os alunos alcançassem, o que facilitou a minha abordagem em sala de aula e, ao mesmo tempo, deixando claros os meus objetivos, evitando erros científicos ou gestão incorreta do tempo destinado a cada aula.

Mártires et al. (2019, p. 23) afirmam que “um objetivo sem um plano é apenas um desejo”, isto é, não é coerente realizar uma atividade sem a planear ao detalhe, por, teoricamente, poder ter potencial, mas se não for devidamente planeada e preparada, não será enriquecedora para os alunos. Esta foi uma das muitas aprendizagens que fiz ao longo deste semestre, pois permitiu-me refletir e pensar a atividade antes de a implementar, tendo em conta inúmeros fatores, entre os quais os conhecimentos prévios dos alunos, as suas necessidades e a sua pertinência para a construção de conhecimento.

Outro aspeto que considero evolutivo refere-se à minha postura na sala de aula, nomeadamente à colocação da voz e à assertividade. Durante as primeiras intervenções, por estar insegura relativamente às propostas elaboradas e devido ao insuficiente conhecimento dos documentos orientadores, sinto que não tive a prestação correta, pois o meu tom de voz era monocórdico, não circulava pela sala e, por consequência, não motivava os alunos nem conseguia lecionar aulas coerentes e estruturadas, desperdiçando ideias e atividades que poderiam ser uma grande fonte de aprendizagem para os alunos e para mim.

Através das minhas reflexões individuais e em conjunto com os professores supervisores e orientadores, compreendi que “A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas” Nóvoa (2002, p. 57), permitindo o constante crescimento a todos os níveis, principalmente ao nível pessoal. Por isso, compreendi que esta não seria a postura correta a adotar e empenhei-me em corrigi-la, o que se revelou benéfico, no sentido em que foi visível uma grande mudança ao nível do comportamento e postura dos alunos na sala de aula, que, doravante, estavam motivados

e interessados em participar nas atividades, bem como me senti capaz de orientar a turma, a sala e os recursos de forma intuitiva, o que não acontecia inicialmente.

Devido a este empenho, consegui identificar a fonte de algumas dificuldades dos alunos, e procurei, em conjunto com o professor cooperante e com o meu par pedagógico, soluções que os pudessem auxiliar.

Ser professor do 1.º CEB, mais precisamente do 1.º ano, exige reflexão crítica e um olhar atento, pois é um ano fulcral, em que os alunos iniciam a sua aprendizagem. No âmbito do Português, o ensino da leitura e da escrita foram apoiados nos trabalhos de diversos autores, que defendem que a aprendizagem da língua escrita se constrói de forma progressiva e sequencial, apoiada nas necessidades dos alunos. Ao nível da Matemática, desenvolveram-se atividades relacionadas com a resolução de problemas e comunicação matemática. As *Aprendizagens Essenciais* e o PASEO foram os documentos de referência utilizados para garantir que os conteúdos trabalhados iam ao encontro dos objetivos curriculares definidos para esta faixa etária, bem como serviram de orientação nas atividades pedagógicas centradas em competências tais como o pensamento crítico e a autonomia.

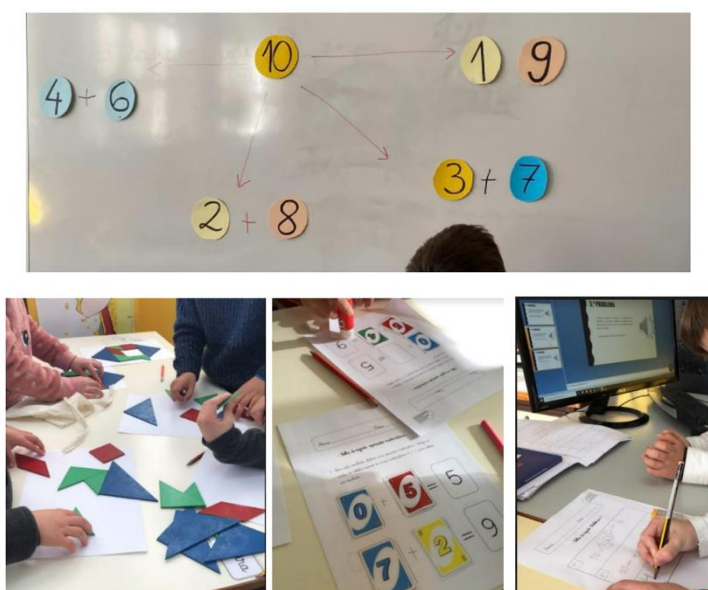
Com a utilização de diferentes estratégias e o apoio dos documentos orientadores, foi possível adotar uma prática coerente, promotora de aprendizagens significativas neste início de percurso dos alunos.

Seguindo a linha de pensamento anterior, após conhecer melhor os alunos, bem como os documentos orientadores, ao longo da minha Prática, na área da Matemática, decidi recorrer ao uso de materiais manipuláveis com o intuito de estimular os alunos que apresentavam dificuldades na resolução de cálculos e problemas. Esta estratégia revelou-se benéfica, pois facilitou o amadurecimento dos alunos ao nível da realização de operações mentais, através da visualização e toque em objetos. Ao nível do Português, a estratégia encontrada foi a de desconstruir frases, ou seja, dividir a frase em unidades menores, de modo que, posteriormente, as conseguissem ler fluentemente, contribuindo para pequenos progressos que resultaram numa grande motivação e aquisição de conhecimentos.

Evidenciando os progressos ao nível da Matemática, como apresentado na planificação para esta atividade (anexo 1), remeto aos dias 17, 18 e 19 de janeiro de 2022, nos quais foram utilizados materiais manipuláveis de modo a facilitar o cálculo mental (figura 1):

Figura 1

Jogos matemáticos utilizando materiais manipuláveis para o desenvolvimento da noção de número.



Através desta atividade, os alunos aprenderam quem são “os amigos do 10”, bem como compreenderam como se realizam operações simples.

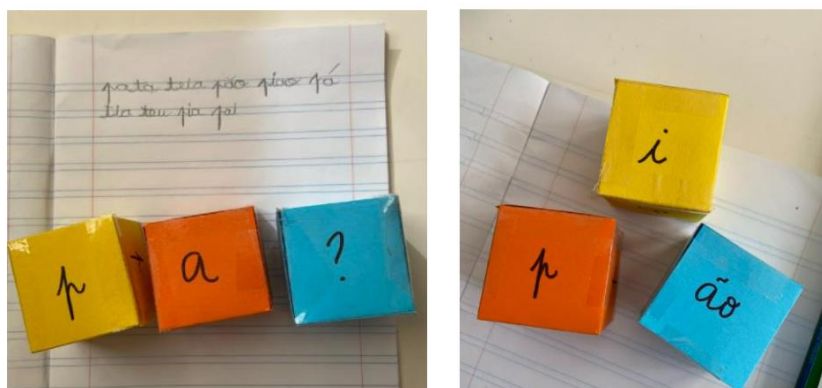
No âmbito desta área, as *Aprendizagens Essenciais* do 1.º CEB (Matemática) realçam a importância dos materiais manipuláveis e do jogo no processo de ensino-aprendizagem. Neste sentido, a utilização destas estratégias permite que os alunos desenvolvam competências ao nível da contagem, da realização de operações e do cálculo mental. Realçam, ainda, a importância de os alunos conseguirem resolver problemas recorrendo a diferentes representações numéricas e estratégias, incluindo os materiais manipuláveis.

Ponte et al. (2003) defendem o uso de materiais manipuláveis como cubos, cartões, entre outros, para auxiliarem os alunos a desenvolverem a noção de número e de operação. Assim, a utilização deste tipo de recursos auxilia os alunos a construir significados a partir das suas ações e da experimentação de hipóteses, bem como desenvolvam estratégias de compreensão das relações numéricas.

Ao nível do Português, destaco as atividades realizadas nos dias 22, 23 e 24 de novembro de 2021 (anexo 2), que consistiram na criação de palavras, partindo do lançamento de dados, como mostra o seguinte exemplo presente na figura 2:

Figura 2

Lançamento de dados para criação de palavras utilizando a consoante <p>.



Através desta atividade, os alunos criaram palavras utilizando as vogais, os ditongos e a consoante <p> para, posteriormente, construírem frases. Na minha perspectiva, esta atividade, tal como outras da mesma natureza, tornaram a aprendizagem motivadora e divertida.

Outra das estratégias que me marcou, também na semana mencionada acima, foi a de auxiliar os alunos na sua dificuldade em distinguir os sons dos grafemas <p> e <t>. Nesse momento, na atuação, decidi criar um *rap* em que os alunos repetiam a consoante *p* e *t*, de forma pausada, e recorri ao uso do meu telemóvel para gravar o som. Depois da gravação, os alunos ouviram-na e, desta forma, tiveram uma perceção do ritmo e coordenação entre todos, permitindo a compreensão dos seus erros e a posterior evolução positiva.

Neste sentido, as *Aprendizagens Essenciais* do 1.º CEB (Português) destacam a importância da consciência fonológica e do desenvolvimento de competências de leitura e escrita através de práticas de carácter lúdico, adequadas ao contexto e faixa etária dos alunos, dimensões que, como anteriormente referido, foram objeto de intervenção pedagógica.

Nesta linha, vários autores referem a relevância do treino da consciência fonológica (Viana, 2006; Sim-Sim, 2009), do “domínio de um amplo vocabulário” (Viana, 2006, p. 2); a “memória auditiva (...) na medida em que é necessário reter informação veiculada nas frases pelo tempo necessário ao seu processamento (p. 3). Inês Sim-Sim (2009) defende que “o conhecimento da língua oral é determinante no domínio da língua escrita; quanto melhor se conhecer determinada língua, maior é o nível de compreensão que se atinge ao ler algo escrito nessa língua” (p. 10), ou seja, quanto mais cedo os alunos começarem a ter consciência linguística, mais rápido e melhor aprendem a ler e a escrever.

Refletindo acerca das atividades de carácter lúdico, vários autores (Morais, 2002; Barbeiro, 2011) defendem o desenvolvimento de competências linguísticas, numa abordagem lúdica, porque “pela via criativa, a língua se torna instrumento de novas potencialidades” (p. 12). Neste sentido, Moraes (2002, p. 15) defende que “O jogo é um instrumento didático poderoso”, pois permite aos alunos explorarem letras, sons e palavras num ambiente de brincadeira, que é fundamental na transição do pré-escolar para o 1.º CEB.

Desta forma, jogos com dados e outros elementos ajudam os alunos a pensar de forma lógica, experimentando combinações de sílabas, formando palavras, onde o fator aleatoriedade favorece o seu pensamento, estimulando-os ao nível cognitivo, dando-lhes motivação para continuarem a aprender (Morais, 2002).

Enquanto professora estagiária senti a necessidade de desenvolver este tipo de propostas diversificadas, evitando a exclusividade do método tradicional expositivo, dando a oportunidade aos alunos de aprenderem de forma lúdica, permitindo o desenvolvimento de capacidades afetivas, cognitivas, sociais, entre outras.

Stenhouse (1975, como citado em Fagundes, 2016, p. 287) menciona que “o professor pesquisador foi colocado em destaque como o profissional que, tal como um artista, busca as melhores maneiras de atingir os alunos no processo de ensino e aprendizagem e, utilizando diferentes materiais, procura soluções mais adequadas à sua criação”. Desta forma, é necessária uma reflexão constante para que se solucionem problemas, bem como se construa um “repertório de soluções” (pp. 293-294) que irá, gradualmente, auxiliar o professor a estimular o desenvolvimento de competências nos alunos.

Importa ainda salientar que estas pesquisas e atuações, bem como o facto de o professor titular ter dado ao par pedagógico a oportunidade de participar ativamente em todo o processo educativo, desde a planificação, que era da nossa inteira responsabilidade, à avaliação, me fizeram sentir mais confiante. Todos os materiais elaborados contavam com a sua aprovação, o que foi um fator de motivação e um estímulo à nossa curiosidade e interesse em participar neste processo e, simultaneamente, preparando-nos para a realidade que se avizinha.

Os momentos de avaliação sumativa, juntamente com os instrumentos de avaliação formativa elaborados pelo par, revelaram-se fundamentais, porque através destes ficámos a conhecer melhor os diversos ritmos de trabalho existentes na turma, bem como nos permitiram observar e refletir acerca de dificuldades dos alunos para, posteriormente, podermos agir em concordância com as nossas conclusões e observações.

De acordo com Pacheco (2021, p. 261), “Uma escola sem avaliação formativa, uma escola incapaz de adotar mecanismos curriculares que permitam aos alunos ultrapassar as suas dificuldades de aprendizagem está condenada a perpetuar os resultados negativos”, e um professor, sem estes mecanismos, não tem a capacidade de conhecer os seus alunos e as suas dificuldades, levando a que todos efetuem o mesmo tipo de atividades, independentemente de terem ou não dificuldades na aprendizagem, obtendo resultados desfavoráveis. Como exemplo, saliento a ficha de avaliação de Português, os seus critérios, bem como a ficha de avaliação diferenciada, adaptada às necessidades dos alunos mencionadas anteriormente (anexos 3 a 6).

Seguindo esta linha de pensamento, tal como os alunos, os professores também devem “gostar da escola”. A boa receção por parte dos intervenientes foi muito importante para a minha integração, por ser um ambiente descontraído e de entreajuda entre os professores titulares e nós, as professoras estagiárias, bem como entre nós e a auxiliar de ação educativa, o que se revelou fundamental para que esta experiência fosse positiva.

Na minha opinião, é fulcral, também, o desenvolvimento de uma relação empática entre professor/alunos porque “na comunicação, principalmente naquele tipo de comunicação em que se pretende ser entendido (...) é preciso ler, ou esforçar-se para ler, as mentes das pessoas, olhar para elas” (Brolezzi, 2015, s.p.). Um professor que não sinta empatia

pelos seus alunos, dificilmente será ouvido e compreendido. Assim, reconheço que a este nível desenvolvi fortes relações com os alunos, fomentando o respeito, mas também o carinho e a afetividade. Este facto evidenciou-se pela receção dos alunos, todas as manhãs, quando nos acompanhavam do portão da escola até à sala, nos momentos de intervalo que passavam junto a nós, bem como nos pequenos presentes que nos ofereciam, como desenhos e outros objetos elaborados por eles.

Neste primeiro momento de Prática Pedagógica, posso afirmar que ser professor é uma aprendizagem que se constrói ao longo dos anos, através do contacto com diferentes turmas e profissionais da educação. Então, deveremos estar sempre dispostos a aprender e a investir na nossa formação, dando respostas positivas às necessidades dos nossos alunos, acompanhando a evolução da sociedade em que estes se inserem. Foi uma experiência gratificante, pois tive a oportunidade de conhecer crianças fantásticas que me receberam abertamente, bem como conheci profissionais da educação que serão, sem dúvida, o espelho do que ambiciono ser enquanto futura professora.

1.2. PRÁTICA PEDAGÓGICA DO 1.º CEB II - 4.º ANO DE ESCOLARIDADE

A Prática Pedagógica do 1.º CEB II teve início em fevereiro de 2022 e terminou em junho do mesmo ano, numa turma do 4.º ano, composta por 14 alunos com idades compreendidas entre os 9 e os 10 anos, sendo 6 do género feminino e 8 do masculino. No geral, a turma demonstrava interesse por todas as áreas do currículo, mas em especial pela área da Matemática e Estudo do Meio, mais concretamente com as temáticas relacionadas com os animais e a Natureza.

Em relação aos ritmos de trabalho, os alunos eram semelhantes, com exceção de 4 que revelavam maior capacidade e autonomia na concretização das tarefas/atividades solicitadas. Os alunos eram autónomos no que concerne às tarefas rotineiras, nomeadamente na organização e limpeza do espaço de trabalho, na realização de pesquisas autónomas quando terminavam as atividades propostas antes da restante turma, por exemplo, no dicionário e em enciclopédias presentes na sala de aula.

A turma tinha 3 alunos diagnosticados com dislexia, sendo que 2 apresentavam, ainda, o diagnóstico de Transtorno do Deficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), e uma aluna

diagnosticada com epilepsia de ausência e que carecia de um cuidado especial na toma da medicação (1 vez ao dia).

Os alunos em questão beneficiavam de aulas de apoio, semanalmente, com uma professora externa, com o objetivo de colmatarem as dificuldades que iam sentido ao longo das semanas.

Enquanto professora estagiária, e articulando as sugestões das professoras cooperante e supervisora, implementei algumas adaptações para estes alunos, de forma a corresponder às suas necessidades. Por exemplo, a leitura dos enunciados e propostas era realizada individualmente, acompanhada de instruções mais objetivas, o que facilitava a compreensão das propostas. Em atividades mais extensas, ou que envolviam mais etapas, as tarefas eram divididas em partes menores, permitindo aos alunos focarem-se em pequenas partes, sem que se sentissem sobrecarregados e confusos. Além disto, eram oferecidos intervalos curtos entre a realização de tarefas, para os alunos redirecionarem a sua atenção e foco, permitindo a resolução dos exercícios de forma autónoma.

O 4.º ano é um ano de revisões/consolidações em que os alunos já detêm muitos conhecimentos que, por vezes, não previ no momento da elaboração das planificações e fundamentações teóricas. Porém, com o auxílio das professoras supervisora e cooperante, sinto que foi possível responder às questões que surgiam nas aulas, demonstrando segurança e clareza nas minhas explicações, através da elaboração de fundamentações científicas e didáticas consistentes e tendo em conta a faixa etária dos alunos, adequando-as à turma.

Neste sentido, segundo Martins e Silva (2016, p. 73),

o trabalho docente faz parte do ensino, porém para que esse tenha um bom desempenho, também é necessário que além de atividades (...) interessantes, seja utilizada uma boa didática, para despertar o interesse dos alunos. Assim, o professor consegue manter a atenção e a disciplina em sala de aula, propiciando um espaço mais rico e produtivo capaz de promover com mais êxito o crescimento intelectual dos alunos.

Reflito, assim, acerca do tipo de aulas que ambicionei dinamizar, ou seja, aulas de carácter lúdico e dinâmico, sem perder o controlo da turma, visto que a mesma

necessitava de reforços para cumprir as regras da sala de aula, nomeadamente os alunos com diagnóstico de THDA e dislexia, por carecerem de explicações mais direcionadas e simples.

Estas aulas de carácter lúdico e dinâmico são, na minha opinião, as mais produtivas em termos de aprendizagens, porque os alunos têm a oportunidade de explorar conteúdos e descobrir conceitos livremente. Desta forma, sinto que muitas vezes me debati entre métodos, principalmente devido ao pouco tempo disponível para cada uma das componentes a lecionar. Considero, todavia, que as aulas expositivas também apresentam vantagens, nomeadamente,

Economia de tempo, pois permite a transmissão de informações num curto espaço de tempo; Acessibilidade a disciplinas pouco motivantes; (...) necessária quando os alunos possuem algumas dificuldades de processamento de informação ou quando aprendem mais a ouvir do que a ler; Possibilidade de o aluno ser motivado pelo professor, quando já possui um profundo conhecimento sobre a matéria (Ribeiro, 2007, pp. 191-192).

Senti, por vezes, a necessidade de adotar esta metodologia expositiva, pois a turma em questão revelou alguns comportamentos desafiantes, aos quais inicialmente tive dificuldades em responder, nomeadamente participações desordenadas e descontextualizadas, excesso de tempo na realização das propostas, entre outros. Nesse sentido, concordo com a utilização desta metodologia expositiva, especialmente em situações que exigem um maior controlo e estruturação das aulas, porém, acredito que deve ser utilizada em conjunto com abordagens mais lúdicas e que permitam aos alunos explorar e construir conhecimentos de forma livre, colocando-os no centro do processo educativo.

Para ultrapassar estas dificuldades, e após alguma reflexão, adotei estratégias mais ativas, tentando colocar os alunos no centro do processo educativo, motivando-os para a aprendizagem e, ao mesmo tempo, prevenindo os tais comportamentos menos adequados ao contexto. Assim sendo,

As crianças (...) necessitam de encontrar interesses, possibilitando na sua aprendizagem, uma tarefa enriquecedora e vantajosa para as mesmas, contribuindo para o seu desenvolvimento. (...) a motivação (...) deverá estar, sempre que possível, associado ao processo de ensino e aprendizagem. (Campos, 2016, p. 3).

Nas primeiras observações (do par pedagógico), após alguma recolha e análise de dados, chegámos à conclusão de que, apesar de não revelarem dificuldades na área da Matemática e do Estudo do Meio, os alunos revelavam algumas dificuldades ao nível da leitura e da escrita, domínios em que as aprendizagens deveriam ser sólidas, visto frequentarem o 4.º ano do ensino básico e em vésperas de ingressarem no 2.º CEB. Assim, para tentar colmatar estas dificuldades, comecei por colocá-los em contacto com a leitura em diferentes contextos, ou seja, ia solicitando que lessem os exercícios de Matemática, os textos de Estudo do Meio, as apresentações no quadro, entre outros, de modo a que se comesçassem a familiarizar com a leitura em diferentes situações/contextos, e não só com a leitura no âmbito da área curricular de Português e no contexto formal de avaliação.

Elaborei, igualmente, várias atividades no âmbito do Português, que auxiliassem o estímulo à leitura como, por exemplo, colocar os alunos em contacto com diferentes géneros e tipos de texto, como a notícia, a entrevista, poemas, fábulas, tendo ainda sido realizadas sessões designadas de Círculos de Leitura (CL) (Azevedo, 2007), que permitiram aos alunos a leitura de um livro/capítulo de um livro e a sua exploração.

Azevedo (2007, p. 55), menciona que

Os CL permitem aos alunos escolherem os livros que querem ler, permitem-lhes analisar e pensar dando espaço à sua própria compreensão do texto. Ao colocar o leitor no centro do processo de leitura dá-se voz na aula à subjectividade, implicando os professores numa maior abertura a cada leitor, às suas necessidades, conhecimentos, modos de pensar.

Esta estratégia baseava-se na distribuição do excerto de um livro, que era lido pelos alunos, e, depois, cada um deles tratava uma parte desse excerto. Por exemplo, remetendo para a planificação do dia 17 de maio de 2022 (anexo 7) um dos alunos (de cada grupo) era responsável pela recolha de palavras que ele e os colegas não compreendiam ou consideravam desafiantes, outro ficava encarregue de resumir o texto em palavras mais simples, e assim sucessivamente. Nesta última estratégia, consegui observar que os alunos, sempre que não reconheciam uma palavra, procuravam no dicionário, demonstrando interesse e motivação para a leitura, e, também, que conseguiam efetuar uma exploração profunda do que leram, demonstrando capacidade reflexiva na compreensão de textos.

Desde o início da minha Prática Pedagógica até ao seu final, observei uma grande evolução por parte dos alunos, pois nas últimas leituras a grande maioria já não apresentava uma leitura silabada, demonstrando conhecimento do léxico. É ainda de salientar o facto de ter implementado, sempre que possível, atividades de carácter interdisciplinar. Neste sentido, pode afirmar-se que cada área curricular

é uma maneira de organizar, de delimitar, [os conteúdos a abordar e] representa um conjunto de estratégias organizacionais, uma seleção de conhecimentos que são ordenados para apresentar ao aluno, com o apoio de um conjunto de procedimentos didáticos e metodológicos para seu ensino e de avaliação da aprendizagem. (Fortes, 2009, p. 3).

Neste sentido, o meu objetivo foi relacionar os conteúdos propostos nas várias áreas curriculares, de modo a que durante os três dias de intervenção houvesse um fio condutor das aprendizagens, tornando-as significativas para os alunos e, essencialmente, fonte de aprendizagens. Seguindo esta linha de pensamento, a interdisciplinaridade

é compreendida como uma forma de trabalhar em sala de aula, no qual se propõe um tema com abordagens em diferentes disciplinas. É compreender, entender as partes de ligação entre as diferentes áreas de conhecimento, unindo-se para transpor algo inovador, (...) e ultrapassar o pensar fragmentado. É a busca constante de investigação, na tentativa de superação do saber (Fortes, 2009, p. 7).

O conceito de interdisciplinaridade remete para esse cruzamento entre as áreas, a procura de conceitos que signifiquem algo para o aluno e, ao mesmo tempo, que este os compreenda, desfazendo a ideia de que a Matemática trabalha números, o Estudo do Meio trabalha o meio social e o meio físico, e o Português os textos e a gramática. Posto isto, considero que, pouco a pouco, articulei os conteúdos das diferentes áreas, encontrando um fator comum a todas, propondo atividades que fizessem sentido para os alunos e que, acima de tudo, os motivassem a aprender.

Procurei que a dimensão interdisciplinar da minha prática estivesse presente, semanalmente, aquando das minhas intervenções, desenvolvendo sequências de tarefas relacionadas com um mesmo tema. Para exemplificar, remeto em anexo (anexo 8) para a sequência de atividades implementadas nos dias 13, 14 e 15 de junho de 2022, cujo mote foi o espaço exterior, isto é, o mundo que nos rodeia. Nesta sequência de

atividades, envolvendo as áreas da Matemática, Português e Estudo do Meio, procurei, num momento inicial, na área de Estudo do Meio, levar os alunos ao espaço exterior, para que tivessem contacto com a Natureza, de modo a despertar-lhes algum sentimento de empatia pelos espaços verdes e, conseqüentemente, sensibilizá-los para a importância de protegermos o planeta, bem como observassem torneiras existentes, compreendendo a sua utilização, por exemplo, na zona do jardim existiam duas torneiras, cuja função era regar os espaços verdes. Simultaneamente, na área da Matemática, solicitei aos alunos que resolvessem exercícios que envolvessem a quantidade de água desperdiçada, na casa de cada um, nomeadamente na utilização de torneiras. De seguida, já na sala, apresentei um recurso elaborado em *PowerPoint* acerca da mesma temática e recorri à ferramenta digital *Mentimeter* para que os alunos, recorrendo aos seus telemóveis, efetuassem uma estimativa da água que desperdiçavam semanalmente, nomeadamente na lavagem dos dentes e no banho. Este foi o mote para a realização da tarefa seguinte, relativa à desflorestação, na qual os alunos, depois de sensibilizados relativamente às temáticas abordadas, deveriam realizar panfletos preventivos de comportamentos de risco, envolvendo, também, a área de Português.

Como aprendizagens dos alunos, destaco a procura de informação e sensibilização para problemas que acontecem no nosso planeta, o uso de ferramentas digitais para compreender uma situação e, ainda, a capacidade de resolver problemas, recorrendo à Matemática, para se compreenderem problemas do mundo real.

Ainda relativamente a estratégias adotadas, reitero o facto de estes alunos revelarem alguma lentidão na produção escrita, o que condicionava a dinâmica das aulas, bem como consumia muito tempo que poderia ser destinado ao desenvolvimento de outras atividades. Esta demora devia-se, essencialmente, à falta de controlo da nossa parte enquanto professoras estagiárias, isto é, inicialmente, aquando do registo do sumário, não se impunham limites de tempo e, assim, os alunos não adotavam ritmos de trabalho.

Para prevenir estas situações, decidi começar a cronometrar o tempo destinado para a resolução dos exercícios e para a cópia de informações relevantes, estimulando-os a redigirem de forma mais eficiente e rápida, evitando “tempos mortos”. Por exemplo, cronometrar 2 minutos para a escrita do sumário, cronometrar 5 minutos para a leitura e compreensão de um exercício, entre outros. Esta estratégia revelou-se benéfica e,

através de observações realizadas, compreendi que os alunos respeitavam os tempos e, assim, permitiam uma melhor gestão das aulas e das atividades que propunha.

Neste sentido, posso referir, segundo Martins e Silva (2016, p. 73), que o professor “tem o papel fundamental de interagir com a realidade através do conhecimento”, isto é, observa, reflete e toma decisões acerca do assunto em questão, “tendo como objetivo maior formar alunos com consciência crítica, que saibam utilizar o que aprenderam e que se tornem cidadãos conscientes” (Martins & Silva, 2016, p. 73).

Outro fator que contribuiu positivamente para a construção de conhecimento por parte dos alunos foi o recurso ao digital, o que não acontecera com tanta frequência na prática anterior, devido à faixa etária dos alunos.

É de salientar que, na minha perspetiva, o recurso às Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) em sala de aula se revelou benéfica, pois com as constantes mudanças e evolução tecnológica, estas já fazem parte do quotidiano dos alunos.

Posto isto, a escola possuía *tablets* com ligação à *internet* e disponibilizou computadores pessoais a cada aluno, possibilitando a dinamização de atividades como a exploração das ferramentas *MusicLab*, *CoolMath4Kids*, e, ainda, a elaboração de panfletos em *Word*, apresentações em *PowerPoint* e pesquisas, demonstrando que são um apoio ao ensino.

Para exemplificar, destaco a atividade realizada no dia 28 de maio de 2022, na área do Estudo do Meio, acerca do conteúdo a pesca (anexo 9). Destaco esta atividade porque, a meu ver, se revelou bastante completa ao nível do seu desenvolvimento, isto é, através da utilização dos meios tecnológicos (computador e, posteriormente, projetor), os alunos puderam pesquisar, selecionar e recolher informações acerca dos vários tipos de pesca existentes, nomeadamente de rio e/ou mar, bem como as espécies que habitam nestes locais. Considero-a, ainda, uma das atividades mais completas que implementei, porque tive a oportunidade de elaborar um guião de pesquisa que orientou os alunos no processo de recolha de informação (anexo 10) de modo a prevenir pesquisas em *sites* pouco confiáveis e, também, porque este recurso funcionou, simultaneamente, como auxílio aos alunos para o trabalho a realizar e como método de estudo individual.

Efetuada as pesquisas e selecionada a informação, os alunos foram desafiados a criarem uma apresentação numa plataforma à sua escolha (*PowerPoint, Canva, Google Slides*) e, no final, a apresentarem os resultados à turma, estimulando momentos de questões e diálogo no final de cada apresentação. Neste momento, foram avaliados vários parâmetros como a pertinência da informação apresentada, bem como a postura dos alunos aquando da apresentação, permitindo a recolha de dados para a avaliação futura, como já mencionado anteriormente.

Relativamente às aprendizagens dos alunos, destaco o cuidado na procura e seleção de documentos *on-line*, isto é, considero necessário oferecer aos alunos ferramentas seguras para que estes efetuem as suas pesquisas de forma orientada; a preocupação com a apresentação, ou seja, a parte estética dos seus trabalhos, que se revela um ponto fulcral, tendo em conta que é um trabalho que todos os colegas e o professor vão ver, pelo que é imperativo sensibilizar os alunos para este aspeto. Saliento, ainda, o rigor na postura e na linguagem aquando da apresentação de um trabalho, de modo que quem apresenta consiga cativar os espectadores, conceitos previamente trabalhados com os alunos e, posteriormente, por eles aplicados.

Refletindo sobre pontos a melhorar, considero que efetuei poucos momentos de avaliação formativa, por falta de oportunidade e tempo, isto é, como futura professora deveria ter elaborado mais instrumentos de observação das aprendizagens dos alunos, além dos meus registos pessoais, de modo a facilitar o momento de avaliação final de cada aluno, tornando-a mais intuitiva e menos confusa para mim. Na minha reflexão individual dos dias 23, 24 e 25 de maio de 2022, afirmei que

o professor tem flexibilidade para adaptar as fichas de avaliação sumativas à sua turma, às competências que tem vindo a desenvolver com os alunos, aos interesses destes, etc., porém, essa flexibilidade não existe quando se trata do assunto “cotações”. Assim sendo, considero que estas decisões são tomadas por superiores (sistema de ensino) que, na maioria das vezes, se focam num número, e não no aluno em si, nos seus interesses, dificuldades e facilidades, etc., quando o foco deveria ser a avaliação das competências dos alunos, recorrendo a diferentes instrumentos, que vão sendo implementados ao longo do ano, de acordo com as características de cada um.

Saliento o facto de as avaliações formativas constituírem um todo e as sumativas uma parte, porém, a sua importância encontra-se desnivelada e os alunos ainda são vistos

como um número e não como um ser humano com características individuais e aptidões específicas. Assim,

Actualmente, exige-se que os professores façam uma avaliação individualizada e diversificada com vista ao sucesso de todos os alunos; que avaliem os domínios cognitivo e afectivo; que estabeleçam programas de apoio para os alunos com dificuldades, que trabalhem em equipa e que modifiquem as suas práticas pedagógicas e de avaliação, etc. (Barreira et al., 2006, p. 96).

Indo ao encontro da ideia acima, “Não há dúvida que a avaliação neste sentido mais pedagógico tem tornado mais complexa a tarefa do professor, o que poderá estar na origem de algumas dificuldades dos professores na prática da avaliação formativa” (Barreira et al., 2006, p. 96), isto é, com o elevado número de alunos por turma, e com a sua diversidade, torna-se desafiante para um professor elaborar tarefas que correspondam na totalidade às características de todos os alunos: a diferenciação pedagógica torna-se um fator desafiante nestas circunstâncias.

Neste sentido, futuramente, pretendo procurar estratégias de avaliação diversificadas que vão ao encontro das características da turma em geral, tornando este processo menos confuso, mas que, simultaneamente, permita que todos adquiram aprendizagens, valorizando as suas aptidões / características específicas.

Para concluir, nos restantes parâmetros, nomeadamente na planificação, na reflexão e, ainda, na minha postura em sala de aula, considero que tive um desempenho positivo, sendo que sempre fui recetiva às críticas e tirei partido delas, mantive uma boa relação com todos os intervenientes e, ainda, procurei dinamizar atividades lúdicas para os alunos, que fossem fonte de diversas aprendizagens tanto para mim, como para estes. Procurei adotar estratégias que me permitissem lecionar aulas de forma fluída, nomeadamente a estratégia de cronometrar o tempo destinado a cada atividade; adotar uma postura dinâmica, circulando pela sala de aula; adaptar as atividades aos interesses dos alunos, fatores que não teria conseguido sem uma reflexão individual após cada semana de intervenção, nem sem o auxílio das professoras que me acompanharam em todo o processo, que me ofereciam sugestões, que eu absorvia, com o intuito de melhorar a cada semana.

Este contexto desafiante fez-me evoluir tanto a nível pessoal, como a nível profissional e, apesar de este ano letivo ter sido o meu primeiro ano em contacto com o Ensino Básico, considero que obtive um desempenho positivo, apesar de, como mencionado em reflexões com as docentes que me acompanharam, faltar uma evolução ao nível da avaliação das atividades.

2. EMBARQUE NO 2.º CEB – REFLETINDO SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA DE PORTUGUÊS, HISTÓRIA E GEOGRAFIA NO 2.º CICLO DO ENSINO BÁSICO I E II

Para contextualizar, é de referir que o 2.º ano do Mestrado se iniciou com uma Prática em contexto de 2.º CEB, em História e Geografia de Portugal e em Português, que teve a duração de dois semestres, numa turma de sexto ano de escolaridade, com alunos com idades compreendidas entre os 10 e os 11 anos, no ano letivo de 2022/2023, num colégio na zona central da cidade de Leiria.

A turma era composta por 28 alunos, sendo 11 do género feminino e 17 do género masculino. A nível global, o aproveitamento e o comportamento dos alunos situava-se entre os níveis Bom e Satisfatório, sendo que, no ano precedente, 21 dos 28 alunos obtiveram destaque positivo relativamente ao aproveitamento escolar e 15 deles também ao nível do comportamento. É ainda de referir que 6 dos alunos foram referenciados negativamente por questões comportamentais.

No que concerne ao Relatório Técnico-Pedagógico (RTP) foi possível verificar que 2 alunos beneficiavam de medidas universais e seletivas e 5 de medidas universais, tendo em conta as suas dificuldades de aprendizagem, nomeadamente, dislexia, disortografia e THDA.

Dando início a este momento reflexivo, destaco a seguinte frase: “É na relação com o professor que o aluno recebe informações e esclarece dúvidas de conteúdo, porém, através da relação (...) [com este] poderá receber o acolhimento e sentir-se “protegido”, e complementar suas informações sobre os procedimentos académicos” (Vedove & Camargo, 2012, p. 156).

Ao longo das minhas intervenções, fui compreendendo que, tal como eu enquanto mestranda, também os meus alunos necessitavam do apoio do professor. Por outras

palavras, inicialmente sentia que a minha relação com os alunos era única e exclusivamente essa, professor–alunos. Todavia, fui sentindo que a empatia era um fator fundamental para que as minhas aulas decorressem de acordo com o esperado, isto é, aulas onde a empatia e a motivação tivessem uma presença constante e consistente, potenciando assim as aprendizagens que queria que os meus alunos construíssem.

A partir do momento em que comecei a olhar para os meus alunos como seres em crescimento e em constante aprendizagem, compreendi que os conseguia motivar e estimular nas suas participações, colocando-os num ambiente de aula confortável e seguro, onde podiam partilhar as suas dúvidas e questões, sem se sentirem inibidos ou com medo de errar. Este foi o ponto de partida para a construção de propostas de ciclos sucessivos de observação, planificação, ação, avaliação e reflexão no âmbito das disciplinas de Português e de História e Geografia de Portugal.

O primeiro momento, a observação, como a denominação indica, remete para a necessidade de olhar sobre algo de forma crítica, questionando e indo além do que os olhos veem. É reconhecido que a sala de aula é um “campo de “observações”, quer enquanto espaço de circulação de olhares, (...) quer enquanto espaço de inscrição de uma ordem que é preciso cumprir” (Machado et al., 2011, p. 7). Por outras palavras, pretende-se confirmar que o espaço da aula pressupõe olhar para o outro de forma pedagógica, e surge como uma das “técnicas de recolha de informação sobre um processo (...) e sobre os actos nele implicados” (Machado et al., 2011, p. 7).

Desta forma, observar permitiu-me uma seleção de informação pertinente, que poderia ser estudada *a posteriori*, recorrendo-se “à teoria e metodologia científica” (Condessa, 2020, p. 253), transformando-a no pilar das ações reflexivas e, ainda, na autoformação. Na Reflexão Individual do dia 17 de janeiro de 2023, na disciplina de Português, referi que

como defendem Torres e Irala (2014, p. 61), “o conhecimento é construído socialmente, na interação entre pessoas e não pela transferência do professor para o aluno”, isto é, através da partilha de conhecimentos e da conseqüente participação dos alunos, considero que estes aprenderam e acomodaram os seus conhecimentos, pois participaram, tiraram dúvidas e apresentaram questões pertinentes ao conteúdo a abordar. Relativamente a este tipo de abordagem, considero que foi a estratégia adequada tendo em conta as características da turma

na qual me encontro a lecionar, pois esta revela-se bastante participativa e recetiva quando se trata da exploração de documentos históricos tais como imagens, textos e gráficos.

Tendo em conta o acima referido, posso mencionar que em todas as minhas reflexões individuais procurei consultar as informações recolhidas em aula, analisá-las, e refletir sobre as mesmas, com o intuito de melhorar a minha Prática e evoluir positivamente, mesmo nas dimensões onde já se observava algum sucesso.

Relativamente à planificação, esta pode definir-se como um desafio, pois “legítima uma ambição, uma finalidade, um propósito que se pretende atingir” (Santos et al., 2016, p. 1046), isto é, é o ato de preparar algo que se pretende efetuar posteriormente.

No âmbito da Prática Pedagógica, a planificação exige dedicação, capacidade de adaptação, articulação e uma reflexão (antes, durante e depois da ação), bem como se deve “garantir o interesse do aluno e ao mesmo tempo ir ao encontro das suas necessidades” (Santos et al., 2016, p. 1046). Foi nesta fase de planeamento que tomei as decisões importantes, nomeadamente em relação aos objetivos que me propunha atingir, à estrutura das atividades que pretendia fazer com os alunos e ao *timing* destinado a cada uma, aos objetivos propostos para a aprendizagem dos alunos, não esquecendo que deve haver flexibilidade para, caso ocorram imprevistos, como sucedeu em algumas aulas que tinha preparado (obras na fachada da escola que condicionavam a audição de ficheiros de áudio, visualização de ficheiros projetados impossibilitada por questões técnicas, entre outras), conseguir, no momento, encontrar uma solução e continuar a aula sem prejuízo dos alunos.

Aquando do desenho das minhas planificações, tinha em foco propor atividades focadas nas necessidades e nos interesses dos alunos, apoiadas nos documentos reguladores como as *Aprendizagens Essenciais* e o *Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória*, tal como mencionado no âmbito da PP em 1.º CEB. Incluía, também, os objetivos de aprendizagem que eu esperava que os alunos alcançassem, isto é, o que esperava que eles aprendessem em cada uma das aulas. Para ilustrar este exemplo, encontra-se em anexo (anexo 11) um excerto da minha planificação para a disciplina de História e Geografia de Portugal, do dia 17 de abril de 2023, que, a meu ver, foi das mais bem conseguidas em todos os parâmetros acima mencionados.

Relativamente à intervenção em sala de aula, ou seja, à atuação, no momento da intervenção, principalmente nas duas primeiras quinzenas (a primeira em Português, a segunda em História e Geografia de Portugal), confesso que revelei alguma dificuldade no cumprimento integral das planificações propostas. Esta dificuldade adveio da mudança do contexto de monodocência (nas práticas do ano anterior), para um contexto onde há múltiplos docentes, cada um responsável por uma área. Para superar este desafio foi necessário recorrer ao auxílio das professoras supervisoras e cooperantes, no sentido de se agendarem reuniões onde fossem expostos os temas a lecionar, bem como discutidas algumas estratégias relativas ao *como fazer* (estratégias) e *por que fazer* (propósito). Com isto, passa-se, então, ao tópico da reflexão.

Nóvoa (1992) afirma que “O professor é pessoa. E uma parte importante da pessoa é o professor”, ou seja, é necessário que o professor encontre o equilíbrio entre estes dois focos e, com isso, conhecer-se enquanto pessoa e enquanto professor e refletir acerca de si mesmo, das suas ações dentro e fora da sala de aula. Contudo, o ato de refletir não é tão linear quanto parece, porque refletir sobre a nossa prática envolve muito questionamento, por exemplo, acerca das decisões que tomamos, se estas foram as melhores, se o plano da aula poderia ter sido desenhado de forma diferente e quais as vantagens, ou não, dessa alteração, entre outras. Sumariamente, refletir envolve questionarmo-nos e às decisões que tomamos. No âmbito da educação, e de acordo com Reis (2006), este termo é “frequentemente usado com o sentido de suportar o desenvolvimento profissional do professor” (p. 10), no entanto, nunca deverá ser uma competência isolada, tal como as outras referidas anteriormente, sob pena de se tornarem “insuficiente[s] para assegurar o desenvolvimento profissional do professor” (Reis, 2006, p. 10). Indo ao encontro desta linha de pensamento, Dewey (1910, como citado em Reis, 2006, p. 12) “encarou a reflexão como um processo de reconstrução e reorganização de experiências”, e, neste sentido, o ciclo *observação – planificação – intervenção – reflexão* tende a repetir-se, ciclicamente.

Existem, assim, alguns obstáculos ao desenvolvimento do pensamento reflexivo com os quais me deparei ao longo da minha Prática, porque apesar de “as práticas reflexivas [serem] encaradas como benéficas para o desenvolvimento profissional dos professores” (Reis, 2016, p. 69), ainda contêm fatores que condicionam a sua eficácia.

Uma das condicionantes remete ao medo da mudança, isto é, nas primeiras aulas que preparei, o plano era traçado seguindo uma lógica que fazia sentido para mim, porém, nas semanas seguintes percebi que me estava a acomodar a um plano (que tinha resultado inicialmente) e a confrontar-me com a monotonia. Neste sentido, procurei redirecionar os meus objetivos e refletir sobre estratégias, metodologias e recursos que nunca tinha colocado em prática. Reis (2006, p. 70) afirma que “Para mudar é necessário “desaprender” e “reaprender” [o que] implica muitas vezes renunciar a rotinas”, ou seja, procurei diversificar as minhas estratégias com o auxílio do digital que, segundo as minhas observações, se revelava motivador para os alunos e, com isto, considero que tornei as minhas aulas mais desafiantes tanto para mim, como para os alunos, aumentando a motivação de ambas as partes, sentindo-me, quase sempre, realizada no final de cada aula.

É certo que o ato de refletir exige tempo e paciência. Porém, ao refletir poupamos tempo no futuro, pois sabemos como agir em determinadas situações que, com o passar do tempo, se vão repetindo. Por outras palavras, “só refletindo podemos interrogar-nos e questionar a realidade da qual somos parte integrante” (Alarcão, 1996, como citada em Reis, 2006, p. 71) e, assim, procurar diariamente superar as dificuldades com que nos deparamos.

Outro impedimento que, hoje, reconheço ter condicionado a minha prática reflexiva foi a escassez de tempo, ou melhor, a extensão dos programas, o que obriga a que seja destinado pouco tempo a cada um dos tópicos / aprendizagens essenciais do programa tanto de Português, como de História e Geografia de Portugal.

No ponto seguinte, efetuei uma reflexão individual para cada uma das disciplinas que tive a oportunidade de lecionar.

2.1. REFLETINDO SOBRE AS AULAS DE PORTUGUÊS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DE 2.º CEB

2.1.1. A IMPORTÂNCIA DE ENSINAR E APRENDER PORTUGUÊS NO 2.º CEB – QUE DESAFIOS?

Relativamente à disciplina de Português, posso mencionar que, numa fase inicial, ocorreram momentos de observação, destinados ao conhecimento das características da

turma e da sala, que possibilitaram a recolha de informações que permitiram a planificação de aulas seguindo os interesses e dificuldades dos alunos, procurando, assim, conhecer e compreender previamente as suas competências linguísticas e comunicativas.

Neste sentido, considero relevante mencionar que a disciplina de Português tem como objetivo primordial o desenvolvimento de habilidades comunicativas, e, como consequência, promover a compreensão e utilização correta e eficaz da língua materna, aplicando-a nos vários contextos a que os alunos estão expostos. Posto isto, é de grande importância referenciar os documentos orientadores, que explicitam *para quê* ensinar língua.

Aqui, destaco uma frase com a qual me identifico e, fundamentalmente, que me fez compreender a importância de ensinar língua: “Sin language, la Naturaleza es un libro en blanco” (Unamuno, 1958, como citado em Sousa, 2015, p. 40). Esta afirmação evidencia que a linguagem, além de um meio de comunicação, é um instrumento valioso na interpretação da sociedade e do mundo que nos rodeia. Sem esta, o mundo não tem significado, pois, através da linguagem, é-nos possível compreender e mencionar fenómenos que acontecem ao nosso redor, diariamente. Neste sentido, torna-se fundamental transmitir aos alunos que sem a língua o mundo não passa de “um livro em branco”.

Desta forma, ensinar língua pressupõe o desenvolvimento de competências que permitam ler melhor o mundo, conhecê-lo para o poder transformar. Nesse sentido, é importante ter presente que “aprender a compreender e a organizar textos consoante a situação de enunciação [e] envolve várias dimensões” (Sousa, 2015, p. 50). Relativamente a estas dimensões destacam-se as linguísticas, que remetem às palavras e frases, as socioculturais, que remetem à postura, aos registos, *etc.* e, por fim, as pragmáticas.

Com isto, pretende-se referir que ensinar e aprender língua envolve o desenvolvimento de atividades reflexivas sobre o seu uso, as suas características e modos de organização (Sousa, 2015) de forma a permitir, através da língua, o desenvolvimento de competências de comunicação que potenciem o desenvolvimento de cada aluno.

De acordo com as *Aprendizagens Essenciais de Português* (DGE, 2018), “Assumir o português como objeto de estudo implica entender a língua como fator de realização, de comunicação, de fruição estética, de educação literária, de resolução de problemas e de pensamento crítico” (p. 1). A este dado acrescento que procurei planear aulas que envolvessem, na totalidade, todos os alunos, e que os colocassem em contacto com todos os domínios da disciplina de Português: oralidade, leitura, educação literária, escrita e gramática, em diversos momentos da aula.

Desta forma, durante estes momentos de observação iniciais, bem como aquando da preparação de materiais, surgiu a questão: Porque ensinar e aprender Português no 2.º CEB? Então, é necessário refletir e conhecer os propósitos para ensinar, o currículo e as estratégias instrucionais, juntamente com o conhecimento científico. Na minha opinião, mobilizando o estudo dos autores lidos e mencionados ao longo deste documento, como por exemplo Fernanda Leopoldina Viana (2011), Luísa Álvares Pereira (2013), Inês Sim-Sim (2009), M.^a José Gamboa (2016), Giasson (1993), Luís Barbeiro (2000), ensinar Português contribui para o desenvolvimento de competências a nível linguístico, como já referido, especificamente a escrita, a leitura, a interpretação, a produção e compreensão do discurso, a oralidade, a gramática e a educação literária. Este processo formativo com língua e através da língua pressupõe a construção de ambientes de participação e de envolvimento dos alunos nas aulas, através da dinamização de propostas e recursos de natureza linguística e literária.

Que competências linguísticas desenvolver e como o fazer foram sempre questões que acompanharam a minha prática de ensino de Português. Responder a estas questões pressupõe conhecer a relevância de um investimento pessoal forte no estudo de autores de referência e da importância de não só dominar o conhecimento dos conteúdos a ensinar, mas também o conhecimento didático desses conteúdos. Para introduzir este subtópico, considero pertinente efetuar uma pequena reflexão sobre o que é, então, ensinar e aprender ao nível do Português. Deste modo, conhecendo o trabalho de Shulman, e apoiando-me no trabalho de Pereira e da Silva (2017), é possível compreender que os termos *conhecimento do conteúdo* e *conhecimento didático do conteúdo* não são sinónimos. Assim, compreendi que conhecer cientificamente um conteúdo não significa que se saiba como o explorar com os alunos, didaticamente. Neste sentido, a *forma* como se ensina é tão importante como *o que* se ensina, e é responsabilidade do professor entrecruzar saberes num todo que faça sentido para os

seus alunos, e para si mesmo, construindo situações de aprendizagem enriquecedoras e facilitadoras do processo de aprendizagem.

Durante a minha Prática, confrontei-me algumas vezes com questões desta natureza, isto é, deter o conhecimento científico do conteúdo, porém não conseguir pensar em como o transmitir didaticamente. Para colmatar estas dificuldades, com o auxílio das professoras supervisora e cooperante, elaborava atividades simples, com o intuito de transmitir o conhecimento aos alunos e, só depois de estes o compreenderem, passava à realização de atividades de consolidação e, sempre que possível, de teor lúdico.

Desenvolvendo a questão *porquê ensinar língua?*, importa referir que “a escola é vida, no sentido de que quer preparar para ela” (Dewey, 1971, como citado em Pereira, 2010), então, recorrendo às ideias de Vygotsky (1979, 1955), percebi que

a língua da sociedade a que uma criança pertence ou em que está inserida é a principal ferramenta que ela tem para se apropriar da cultura humana, isto é, do conjunto de conhecimentos construídos ao longo da história dessa e de outras sociedades, (...) preparando-se para a vida (p. 51).

Tendo em conta o que foi mencionado anteriormente, é possível reiterar que o conhecimento pedagógico do conteúdo remete à “teachers' ability to synthesize pedagogical knowledge within subject matter knowledge” (Sewell, 2023, s.p.), e esta revelou-se uma ferramenta valiosa no momento de planificar, pois permitiu a tomada de decisões-chave, como pensar sobre *como* e *o que* pretendia ensinar, dissipando o desafio que era a parte didática.

Como afirma Fonseca (1992), a atuação pedagógica exige uma intencionalidade educativa que passa pela aquisição e aperfeiçoamento de competências linguísticas, isto é, “a aula de língua (...) não é «mais um» lugar em que se realiza a actividade linguística, é um espaço específico de consciencialização e treino intencional dessa actividade” (p. 226), colocando de parte todas as competências que o uso (correto) da língua requer.

Assim, em relação aos domínios linguísticos na disciplina de Português, importa referir novamente, que em todas semanas eu tinha como objetivo abordar todos os domínios, em aulas diferentes e interligando-os. Num momento inicial irei focar-me, apenas nos

que se revelaram mais significativos para mim, enquanto futura professora, bem como os que foram fonte de maior aprendizagem, nomeadamente o da leitura e da oralidade, explicitando no que consiste cada um deles, bem como refletindo acerca da minha Prática neste âmbito. De seguida, serão abordados os restantes domínios, nomeadamente a escrita, a gramática e a educação literária, também seguidos de uma reflexão acerca da minha prática no âmbito dos mesmos, com exemplos de atividades que dinamizei.

De seguida, passarei a explorar o domínio da oralidade que, como atrás referido, foi um dos que mais tive a oportunidade de abordar ao longo da minha Prática.

Pessoalmente, e tendo trabalhado alguns aspetos que irei mencionar numa turma de 6.º ano, considero fundamental que se desconstruam algumas conceções que se possa ter acerca da oralidade. Primeiramente é de reforçar que a expressão oral é um fenómeno físico (Silva et al., 2011), ou seja, é a produção de som através de vários mecanismos do corpo humano, em movimentos articulados. Assim, esta pode ser definida como o ato de nos expressarmos recorrendo à nossa voz, seguindo um conjunto de regras (Carvalho, 2016).

O professor deverá ser responsável pelo estímulo às relações entre alunos, para que estes tenham a oportunidade de usar a língua oral para transmitirem mensagens (Gueidão, 2011). Neste sentido, nas minhas aulas, procurei ir ao encontro desta ideia, recorrendo ao diálogo entre pares, de modo a que todos os alunos tivessem voz e participassem em discussões de ideias, troca de opiniões, entre outros.

A oralidade é, sistematicamente, trabalhada em todas as áreas do currículo, porém, deve ser trabalhada de forma explícita, de modo que os alunos adquiram diferentes competências, tais como a expressão livre, sem “medo de (...) ser corrigido” (Carvalho, 2016, p. 55); “atender aos objetivos da mensagem a ser transmitida” (Carvalho, 2016, p. 55), ou seja, adequar a mensagem ao contexto, distinguindo diferentes intencionalidades comunicativas; “argumentar; exprimir um raciocínio” (Carvalho, 2016, p. 55), de modo que consigam oferecer a sua opinião, de forma fundamentada e defendendo as suas ideias, mas, em simultâneo, aceitando ideias diferentes.

Uma competência a referenciar é a prosódia. As capacidades prosódicas estão relacionadas com distinções linguísticas, como o significado lexical ou o tipo de frase,

bem como a transmissão de emoções (Silva et al., 2011). Desta forma, um fator que foi trabalhado de forma constante remete à colocação de pausas na expressão oral. Durante as aulas, quando se propunha que os alunos elaborassem uma resposta oral de teor mais elaborado, por exemplo, quando se solicitava a justificação de alguma resposta, ou opinião acerca de algo, era notório que os alunos, por receio ou vergonha de errar, transmitiam a sua mensagem de forma confusa, sem pausas, transformando-a num produto informal, com incoerências e incorreções. Para colmatar esta dificuldade foi necessário algum trabalho com os alunos a este nível, nomeadamente a correção e reformulação das suas mensagens.

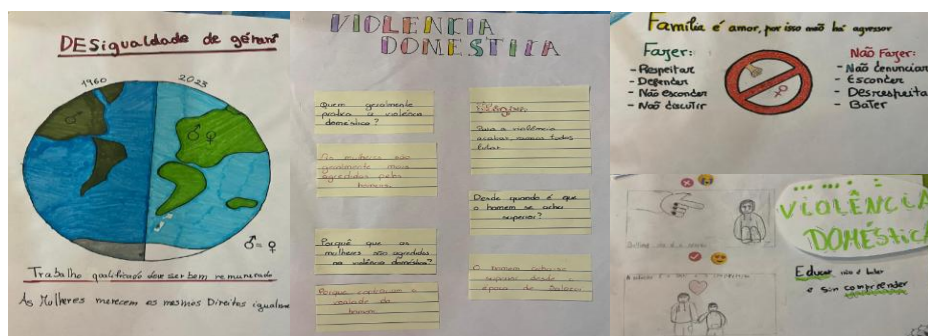
Para corroborar o descrito acima, menciono a atividade do dia 16 de março de 2023 (anexo 12) na qual foi proposto aos alunos que elaborassem cartazes para, posteriormente, apresentarem, oralmente, à turma. Estes seriam cartazes que poderiam ser utilizados numa manifestação contra a violência.

Aqui, os alunos passaram por algumas etapas, ou seja: primeiramente, para o grande grupo, apresentei alguns exemplos de cartazes e *slogans*-modelo, de modo que se tornasse mais fácil para os alunos elaborarem o seu, de raiz. Posteriormente a este pequeno momento de troca de ideias por parte dos alunos, compreendi e refleti, no momento, que as interações professor-alunos e alunos-alunos tinham evoluído bastante, na medida em que os próprios alunos desenvolveram a autonomia de dialogarem entre si, respeitando a sua vez de participar e, ainda, respondiam a dúvidas colocadas por colegas. É de salientar que eu não estive totalmente ausente destes contactos, porém o papel que decidi adotar nestes momentos foi o de mediadora, isto é, auxiliava os alunos em algumas explicações ou menções de ideias, recentrava os raciocínios e fazia questões, estrategicamente, para fomentar o diálogo entre estes.

Depois, passou-se à fase do rascunho, onde os alunos registaram as suas ideias e, depois, à elaboração dos cartazes, onde ocorreram correções e reformulações, até chegarem ao produto final. No final, depois de alguma preparação, passou-se à fase da apresentação. Nesta última etapa, os alunos deveriam apresentar o seu *slogan*, mencionando o seu propósito (luta contra a violência doméstica - contra mulheres ou crianças, desigualdades salariais, entre outros), como exemplificado na figura 3.

Figura 3

Exemplos dos cartazes elaborados pelos alunos no âmbito do tema Violência.



Apos alguma reflexão e pesquisa, cheguei à conclusão de que “Atividades que acentuem as propriedades fonéticas dos enunciados, incluindo sobre temas que exploram precisamente tais propriedades (...) constituem um recurso importante para a consciencialização e um treino mais exaustivo deste tipo de competências” (Silva et al., 2011, p. 18). Para que a oralidade ganhasse força na sala de aula, seria necessário trabalhá-la, explorar o seu potencial e que se compreendesse como um processo intencional, que tem em conta a situação conversacional, “os interlocutores e as ações que se produzem pela linguagem” (Martins, 2006, p. 67).

Procurei que as aulas de Português constituíssem o lugar para o desenvolvimento de competências de oralidade, centradas na adequação ao contexto situacional, intencionalidades comunicativas, no modo como os alunos planificavam o que dizer, considerando a progressão do tema ou assunto, e considerando questões de natureza não verbal como o ritmo da fala, os processos de uma articulação correta e audível, o uso expressivo do olhar, na verdade teria sido importante continuar a desenvolver a competência de oralidade dos alunos, de forma mais sistemática, no domínio da oralidade, considerando, por exemplo, as especificidades dos diferentes géneros textuais.

Avançando para o domínio seguinte, a leitura, considero pertinente efetuar uma pequena contextualização sobre esta, mais especificamente, sobre a compreensão leitora.

Apoiando-me no modelo interativo de leitura de Giasson (1993), importa ter presente que ler é compreender, e compreender envolve 3 fatores: *o leitor, o texto e o contexto*, pilares importantes para um processamento eficiente da leitura.

A leitura, entendendo-se como o resultado da interação de vários processos, apresenta vantagens a nível educacional, na medida em que se podem identificar problemas, e, assim, resolvê-los, em conjunto com os alunos.

Desta forma, e após alguma reflexão individual, concordo que “As dificuldades no acto de ler continuam a constituir um dos principais obstáculos ao sucesso e desempenho escolar, originando, com alguma frequência, dificuldades noutras áreas de aprendizagem” (Ferreira & Horta, 2014, p. 145), por isso, desde cedo, decidi estimular os alunos a páticas de leitura, tornando-a uma fonte de fruição. Uma das estratégias que adotei foi a de que, em diversos momentos, inclusive na disciplina de História e Geografia de Portugal, solicitava que lessem enunciados, questões, pequenos textos, tudo em ambiente informal, de modo que conseguisse compreender se a desmotivação se baseava em dificuldades ou, apenas, na ansiedade por estarem a ser avaliados quando liam textos, especificamente na aula de Português.

Giasson (2007) refere a leitura como um processo cognitivo, um processo ativo e interativo, de construção de significação e de comunicação. Neste sentido, podemos afirmar que para que ocorra aprendizagem através da leitura é necessário que o leitor adote um papel ativo e interaja com o texto, caso contrário a leitura será ineficiente e não resultará em aprendizagem. Portanto, é possível mencionar que a leitura é uma das chaves de acesso ao conhecimento, e cabe ao professor proporcionar aos alunos momentos em que o texto escrito possa ser analisado, no seu sentido literal ou não, porque as interpretações ocorrem através de práticas que auxiliem o leitor a levantar hipóteses acerca do que está a ler, hipóteses essas que podem ser confirmadas ou alargadas com a ajuda do professor.

Na perspetiva de Jolibert (1994), e para além da dimensão da automatização leitora, o processo de leitura remete para o processo de questionamento do que está escrito, e varia de leitor para leitor, consoante as suas vivências, experiências, formas de agir e pensar. Isto é, o aluno consegue reconstruir o que leu, porém, se não for estimulado a pensar sobre, essa informação perde-se e não existe uma compreensão nem uma assimilação de conhecimentos.

Partindo da afirmação anterior, é possível mencionar que se devem diversificar as estratégias de leitura e de ensino da compreensão de textos, pelo que durante as

quinzenas de intervenção optei pela diversificação de textos a ler, literários e não literários; pela exploração de múltiplas formas de envolvimento dos alunos com a leitura, nomeadamente através da criação de momentos de leitura individual e silenciosa, de leitura em voz alta, e de diálogo partilhado sobre os textos lidos. De modo semelhante, o ensino da compreensão leitora fez-se através de elaboração de diversos tipos de questões literais, inferenciais e de reflexão crítica, sínteses, esquemas, e resumos dos textos lidos. Assumiu-se, portanto, a relevância de ensinar estratégias que potenciam a compreensão leitora (Giasson, 1993; Catatlá, 2023), de modo a que as aulas não se tornassem monótonas, estimulando os alunos a ler mais e o seu desejo de compreender o que leram.

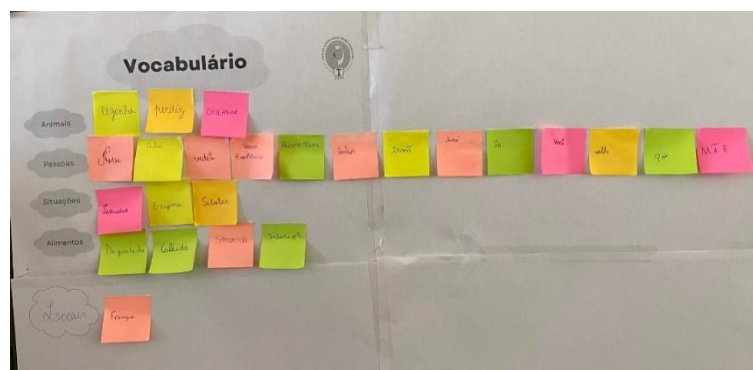
Ainda no âmbito da compreensão leitora e tendo presente o modelo interativo da leitura, importa destacar a atividade realizada no dia 25 de outubro de 2022 (anexo 13), na qual se apresentou o género textual roteiro. À semelhança de outras, a esta atividade está subjacente a ideia de que “cada tipo de texto – narrativo, descritivo, instrucional, expositivo – tem uma determinada estrutura e os seus elementos característicos condicionam a interpretação e compreensão do leitor” (Silva, 2013, p. 6). Desta forma, é necessário que os alunos adotem um papel ativo neste processo, construindo “estratégias de compreensão da leitura adequadas a cada tipo de texto” (Silva, 2013, p. 6).

O trabalho didático em torno de diferentes tipologias e géneros textuais lidos em aula, para além do roteiro, dão conta da minha preocupação em criar condições para os alunos desenvolverem uma *atuação linguística especializada*, defendida por Íris Pereira (2008).

Um dos aspetos objeto de ensino e aprendizagem que procurei valorizar nas minha Prática foi o vocabulário. Certa de que o desenvolvimento linguístico comunicativo dos alunos depende do seu léxico ativo e procurei fazer em cada aula um levantamento de palavras que os alunos desconheciam, ou consideravam pertinentes destacar. No âmbito desta prática, foi elaborado um mural, que foi afixado na sala de aula, e que foi sendo continuado até ao final do período, na qual os alunos mencionaram diversas categorias para se agruparem as palavras, bem como com *post-it* registavam e afixavam no mural, como exemplificado na figura 4:

Figura 4

Mural do vocabulário afixado em sala.



Procurei igualmente explorar as palavras deste mural desafiando os alunos a mobilizarem-nas, quer nas suas intervenções oral, quer na produção de textos escritos.

No âmbito da minha prática, pude também mobilizar os conhecimentos construídos no interacionismo sociodiscursivo (leia-se, a partir daqui, ISD). Esta metodologia tem como foco a articulação de contribuições de ordem filosófica e sociológica e “define-se especificamente como uma abordagem (...) centrada sobre o papel fundamental da linguagem na constituição da pessoa consciente e no desenvolvimento ao longo da vida” (Pereira & Cardoso, 2013, p. 19). Na perspetiva do ISD, os textos surgem como “representantes empíricos das atividades coletivas em que acontecem” (Pereira & Cardoso, 2013, p. 19), ou seja, na atividade familiar, escolar, social, representando unidades comunicativas.

De acordo com Sousa (2015, p. 114), “A escrita é uma competência inseparável de competências mais alargadas: competências linguísticas, competências comunicativas e processos de literacia”. Deste modo, é possível referir o modelo com o qual eu mais me identifico da escrita, o modelo de Hayes e Flower (1980; 1981; 1996), mencionado por Sousa (2015, p. 116), onde a escrita é considerada o resultado de “uma combinação de fatores cognitivos, afetivos, sociais e físicos”. Neste modelo distinguem-se os componentes *tarefa* e *sujeito*. Em primeiro lugar, o *sujeito* remete à “motivação e afetividade, os processos cognitivos, a memória de trabalho e a memória a longo prazo” (Sousa, 2015, p. 116), já o *contexto* remete ao ambiente social e ao ambiente físico.

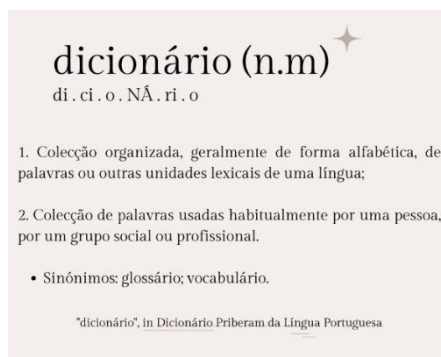
Sousa (2015) refere que o contexto social abarca a “audiência, as pessoas do contexto e outros textos que o escritor pode ler enquanto escreve” (p. 115), já o físico “compreende

dois componentes: os textos que o sujeito já leu ou escreveu e o meio físico para escrever (lápiz, computador, linguagem gestual) que condiciona os processos cognitivos (por exemplo, na planificação, na textualização, na revisão ou na edição)” (Sousa, 2015, p. 115).

Desta forma, nas aulas que tive a oportunidade de lecionar, recorri a vários suportes para estimular este domínio, nomeadamente “Uso do computador para processar pequenos textos; Uso eficaz de dicionários” (Sim-Sim et al., 1997, p. 79). Para ilustrar os exemplos mencionados acima, recordo a aula do dia 28 de outubro de 2022, na qual solicitei aos alunos que, conhecendo o valor de um dicionário, o utilizassem de forma que criassem palavras “novas”. Esta atividade permitiu aos alunos explorarem a sua criatividade, explorarem o léxico e, ainda, efetuarem revisões de gramática, mais especificamente a classificação de palavras. A aula iniciou com uma partilha de ideias acerca do dicionário, na qual os alunos mencionaram o seu uso, chegando a uma conclusão global em grande grupo.

Figura 5

Definição de dicionário elaborada em grande grupo.



Partindo desta, foi apresentado um exemplo ilustrativo da atividade solicitada, isto é, utilizar o dicionário para criar uma palavra, recorrendo a outras palavras, bem como ao seu significado e classificação, sendo que foi apresentado um exemplo, a figura 6, para que a atividade se tornasse mais clara para os alunos.

Figura 6

Exemplo de palavra que não existe.

(n. f.)

cadeita

Classe - nome
Género - feminino
Divisão silábica - ca. dei. ta
Silaba tónica - ca. DEI . ta
(grave)
Significado - cadeira que
escreve (cadeira + caneta)

Esta atividade permitiu aos alunos, como já mencionado, desenvolverem a autonomia, através da procura de palavras no dicionário, bem como apelou à criatividade na escolha da *palavra nova*, construindo aprendizagens linguísticas ao nível do léxico - gramática.

Dando continuidade à reflexão sobre o domínio da escrita, “A reflexão do próprio aluno sobre a forma como as palavras se escrevem e a capacidade de tomar essa forma como objecto de descrição desempenham um papel importante na aprendizagem” (Batista et al., 2011, p. 101). Assim, o aluno deverá ser consciente de que “os seus registos devem obedecer a determinadas características gráficas para que possam ser lidos e partilhados e cumprir assim a sua função no processo comunicativo” (Batista et al., 2011, p. 105). Por outras palavras, considero a utilização do dicionário um bom auxílio da escrita, pois permite tanto que os alunos esclareçam dúvidas relativamente à forma escrita da palavra, como permite encontrar soluções, neste caso, sinónimos na escrita dos seus textos, alargando o seu léxico. Por outro lado, “À medida que o aluno vai evoluindo na expressão escrita, esta passará, por sua vez, a exercer influência sobre a oralidade” (Batista et al., 2011, p. 106), então, o trabalho da oralidade influencia na escrita, bem como a escrita influencia a produção de discurso oral, tornando-se um processo cíclico e interdependente.

Ainda no âmbito do ensino da escrita, Barbeiro (2000) tem evidenciado a relevância da dimensão processual, e não só o produto finalizado. Assim, o professor é o principal agente facilitador da mudança de pensamento, *mas como?*

Para responder à questão apresentada anteriormente, apoiando-me no trabalho de Luís Barbeiro (2000), remeto ao facto de terem de ser considerados diversos caminhos a seguir neste processo, tais como a reformulação, que permitiu a correção e completamento de ideias, permitindo o surgimento de diferentes relações; a reescrita,

que tornou mais fácil a recriação de novas situações; a construção de textos conjuntos, que permitiu a descoberta de várias perspectivas; a utilização de diferentes instrumentos de escrita, como o computador, bem como a variação do local de escrita, por exemplo, na biblioteca ou mesmo no exterior do espaço escolar. É de salientar que este último ponto não se chegou a concretizar, devido a fatores externos (condições meteorológicas desfavoráveis; obras na fachada da escola).

Ainda sobre o processo de escrita, remetendo aos parágrafos anteriores, para que o processo se domine na totalidade, é necessário que se adquira uma panóplia de “competências, actividades e domínios de decisão. Durante o processo, o aluno é chamado a tomar decisões” (Barbeiro & Pereira, 2007, p. 10) ao nível do conteúdo e da linguagem correta para se expressar. Para facilitar este processo, o professor deve estimular tarefas que envolvam a planificação, a textualização e a revisão de texto, considerando os objetivos de comunicação, o género textual a escrever, o destinatário. Estas foram dimensões que procurei ao longo da minha prática, sempre que se propunham atividades de escrita.

Outra estratégia mencionada foi a escrita conjunta, ou como prefiro denominá-la, a escrita colaborativa. Esta tem como vantagens, por exemplo, a oportunidade de “apresentar propostas; obter reacções; confrontar opiniões, (...) e tomar decisões em conjunto” (Barbeiro & Pereira, 2007, p. 10), bem como permite o contacto com o outro, nomeadamente desenvolvendo a vertente afetiva e emocional. Numa das aulas que preparei, estipulei um momento de escrita conjunta em que selecionei alguns alunos para que, no computador, registassem as ideias dos colegas, sendo o resultado o agrupamento das ideias de cada um, oferecendo motivação para participarem na tarefa, para darem a sua opinião e para contribuírem para um objetivo comum: a produção de um texto em grande grupo.

Relativamente ao domínio da educação literária, é importante referir que “Conhecer textos e autores literários faculta ao sujeito um conhecimento do mundo importante para que ele possa estabelecer conexões e relações intertextuais, inferindo muito daquilo que se entrediz ou que não se explicita abertamente” (Azevedo & Balça, 2019, p. 6). Desta forma, pode afirmar-se que a leitura de textos literários estimula os alunos a questionarem o mundo que os rodeia, abrindo espaço para a formulação de opiniões e a

observação de diferentes perspetivas. A escola é, por isso, “o espaço privilegiado para a formação de leitores” (Azevedo & Balça, 2019, p. 10).

É necessário referir que a leitura de literatura é um direito – “o direito a saber e o direito a fruir a linguagem literária” (Gamboa, 2016, p. 175). Consequentemente, é responsabilidade da escola criar condições para o contacto frequente com a literatura, explorando as suas potencialidades formativas assumindo, didaticamente, modos de leitura literária que favoreçam a construção da identidade individual e coletiva, contribuindo para a reinvenção da pessoa e das sociedades onde ela se move (Gamboa, 2016). É justamente neste sentido que a literatura auxilia a pessoa a dar sentido à vida, por isso, não se deve “desapropriar o mundo escolar desse horizonte de possibilidades formativas” (Gamboa, 2016, p. 175).

Dando continuidade à linha de pensamento anterior, Roig-Rechou (2013), citado por Balça e Azevedo (2017), afirmou que a educação literária procura oferecer ao leitor um conjunto de saberes culturais, literários e sociais, que o auxiliem a alargar o seu conhecimento literário e intertextual, porque a Literatura tem a capacidade de fazer interrogar o mundo, bem como oferece diferentes possibilidades de pensar também a partir da perspetiva do outro.

No âmbito da minha prática, as aulas centradas na exploração de textos literários tiveram por base modelos que colocam ênfase na leitura *eferente* mas também *estética* (Rosanblat, 1991). Tal pressupõe também a possibilidade de ler, desenvolvendo competências que permitem pensar o mundo de forma sofisticada, contribuindo para a formação do sujeito crítico que sabe ler, questionar e interpretar o mundo que os rodeia. Assim, destacam-se “duas grandes categorias de funções de leitura: uma função "utilitária", que corresponde ao objectivo de ler para aprender, e uma função "estética", que corresponde ao objectivo de ler por prazer” (Rosenblatt, 1991, adapt. de Giasson, 2004).

Desta forma, na minha opinião, este é um desafio que a escola tem de enfrentar desde cedo, através da leitura e diálogo em torno dos textos literários, dos livros, do gosto por ler e por ouvir ler, desde os primeiros anos. Para que tal missão tenha sucesso, é necessário que os professores conheçam os documentos pragmáticos no que concerne à educação literária, de modo que os compreenda e saiba como e por que implementar em

sala de aula, tomando sempre por referência os modelos teóricos que legitimam determinados modos de os ensinar a ler.

Para ilustrar os parágrafos anteriores, posso mencionar que, ao longo das quinzenas de intervenção, o domínio da educação literária esteve presente ao longo da maioria das minhas aulas. Exemplos foram a leitura integral da obra *Ulisses*, de Maria Alberta Menéres, também, a leitura da obra *Os dez anõezinhos da Tia Verde-Água*, de António Sérgio, por partes, acompanhada, sempre, de questões de interpretação, por vezes orais, por vezes escritas, de modo a estimular, sobretudo, a sensibilidade estética e o pensamento crítico.

Assim, outro exemplo que posso mencionar remete para a diversidade de textos lidos e, também, produzidos. Assim, os alunos tiveram contacto com vários poemas de autores nacionais e internacionais, lidos através da exploração de questões orais e escritas, nas quais tentei ligar a educação literária com a leitura (dos poemas), a interpretação e expressão dos significados construídos (oralidade), a escrita e a gramática. Nesta linha procurei ter sempre presente que o ensino do Português com literatura deverá ter como objetivo primordial dar a compreender ao aluno que pode aceder à linguagem e a uma forma de comunicação que se realiza por meio de uma linguagem especial, que transmite uma mensagem estética e verbal.

Em relação ao domínio da gramática, considero que foi um dos pontos menos fortes das minhas atuações pois, ao longo das aulas, sentia que detinha os conhecimentos necessários acerca dos conteúdos a lecionar, porém, por vezes tornava-se desafiante explicá-los aos alunos, de forma simples e direta, isto é, didaticamente foi o domínio que mais me desafiou.

Xavier (2012) defende que “As aulas de língua devem permitir ao aluno adotar uma perspetiva reflexiva e consciente da língua” (p. 470), ou seja, deve ser estimulada a curiosidade e o questionamento em relação à linguagem que se usa diariamente. Na gramática, como nos restantes domínios, “Antes de começar a estudar em sala de aula um fenómeno (...) é importante que o aluno saiba porque é que é pertinente estudar esse fenómeno” (Xavier, 2012, p. 470), isto é, a sua utilidade no quotidiano.

Para enfrentar os desafios que a gramática me trouxe decidi, resumidamente, utilizar recursos da plataforma *Escola Virtual*, como introdução, nomeadamente os vídeos

introdutórios e, depois, recolher as ideias dos alunos acerca do vídeo observado. Depois de mencionadas as ideias dos alunos, em grande grupo, era criada uma definição simples do conteúdo, bem como era elaborado um exemplo ilustrativo do mesmo.

Esta estratégia, na minha opinião, foi a que melhor resultou nesta turma em específico, pois os alunos tinham a oportunidade de descomplicar as suas ideias prévias, e transformar a gramática em algo intuitivo e simples de compreender, porque, e remetendo novamente a aspetos já mencionados, é mais fácil compreender algo que está presente no nosso quotidiano, do que compreender algo abstrato.

Outro exemplo que, para mim, foi um ponto forte nas minhas aulas de gramática foi a apresentação, em suporte digital, dos conteúdos a lecionar, de forma que os alunos recordassem o que já tinham aprendido e, ao mesmo tempo, tivessem exemplos claros do que se estava a estudar.

No subtópico seguinte, irei refletir acerca das aulas de HGP.

2.2. REFLETINDO SOBRE AS AULAS DE HISTÓRIA E GEOGRAFIA DE PORTUGAL NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DE 2.º CEB

2.2.1. *QUE LUGAR PARA O PROFESSOR DE HISTÓRIA E GEOGRAFIA DE PORTUGAL NO 2.º CEB?*

A formação docente passa pela “su formación histórica y (...) por sus conocimientos epistemológicos e historiográficos que cada vez se revelan como más importantes y significativos para la enseñanza” (Dias, 2019, p. 75).

Considero pertinente abordar alguns assuntos que, para mim, se revelam fulcrais quando se trata de ser professor de HGP, nomeadamente no que concerne ao estímulo ao desenvolvimento de competências necessárias à participação eficiente do indivíduo na sociedade.

Em primeiro lugar, considero que o professor de HGP deve estimular a valorização da dignidade humana e dos direitos humanos, transmitindo a ideia fundamental de que todos os seres humanos têm direitos iguais, têm igual valor e dignidade, e por isso merecem “ser tratados em conformidade” (Conselho da Europa, 2016, p. 12). Para que tal aconteça, é urgente a valorização da diversidade cultural, de modo que “pontos de

vista e práticas (...) [sejam] consideradas positivas, apreciadas e valorizadas” (Conselho da Europa, 2016, p. 12), e, com isto, chegar-se a uma valorização da “democracia, da justiça, da equidade, da igualdade e do Estado de direito” (Conselho da Europa, 2016, p. 12).

Na aula de 6 de dezembro de 2022, cujo tema foi a Revolução Liberal de 1820 (anexo 14), procurei abordar o nascimento do regime parlamentar em Portugal, comparando-o com o atual, assente em bases democráticas. Desta forma, os alunos compreenderam que no início do século XIX foram dados os primeiros passos para a construção de um Estado de direito, que respeita a soberania popular, a separação de poderes e a igualdade perante a lei (este tema da *igualdade* será abordado aquando da análise dos resultados do estudo).

Em relação às aprendizagens, os alunos colocaram em prática “as capacidades de reflexão analítica e crítica” (Conselho da Europa, 2016, p. 13), pois tendo em conta os documentos apresentados, retiraram as suas próprias conclusões de forma sistemática e lógica, através de partilhas orais, enquanto a professora (eu) adotava um papel de mediadora, oferecendo pequenas “dicas” que auxiliavam o seu raciocínio. Desta forma, os alunos atribuíram significado aos conteúdos, construindo, assim, o seu conhecimento.

Para corroborar o descrito acima, apresento algumas evidências que explorei na minha reflexão individual acerca desta aula em específico, onde mencionei as aprendizagens dos alunos, nomeadamente:

aquando do diálogo acerca da Independência do Brasil, questionei os alunos sobre o sentimento da burguesia brasileira perante a presença do príncipe herdeiro no seu país, à qual os alunos responderam que se sentiriam satisfeitos por serem apoiados por um membro da família real, então, posteriormente, decidi avançar com os conteúdos, chegando à luta entre absolutistas e liberais. Neste momento, novamente através do questionamento, conduzi os alunos à seguinte resposta: Os irmãos D. Pedro e D. Miguel defendiam diferentes regimes, daí a denominação de guerra civil, pois foi uma luta entre a sociedade de um país (Reflexão individual do dia 6 de dezembro de 2022).

Posto isto, e ainda mencionando as aprendizagens dos alunos, saliento que aquando da explicação do acordo de “casamento” feito entre D. Pedro IV e D. Miguel, o aluno X salientou uma questão importante: “era legal as pessoas casarem sendo menores de idade?” Então, neste momento, questionei os restantes colegas acerca do porquê deste “casamento” e estes chegaram, de forma praticamente autónoma, à resposta: Porque a filha de D. Pedro era bebé e D. Pedro não queria vir para Portugal, então se a sua filha casasse com D. Miguel este assumia, temporariamente, a regência de Portugal. Através deste tipo de interações entre os alunos, compreendi que nesta turma em específico era fundamental o diálogo entre pares e a troca de ideias entre alunos e professora, de modo a que todos participassem no conteúdo a ser trabalhado, bem como se desenvolveram várias competências, tais como ajudar os colegas a esclarecerem as suas dúvidas.

Este ponto leva-me a refletir acerca de outra capacidade que considero necessária e das mais importantes a desenvolver, a empatia, que se define como “o conjunto de capacidades necessárias para compreender as ideias, convicções e sentimentos das outras pessoas, para se identificar com elas e para ver o mundo” (Conselho da Europa, 2016, p. 13) a partir de perspetivas diferentes da sua.

Pagés (2007, como citado em Dias, 2019) menciona a urgência de uma didática da História adaptada às necessidades de cada aluno, de modo a combater problemas associados a esta área do currículo como, por exemplo, “a ausência de relações com os problemas do presente; protagonismo de «grandes figuras», esquecendo o papel das minorias étnicas, das mulheres, dos diferentes grupos religiosos; programas excessivamente longos que apelam à memorização de extensos conteúdos” (Dias, 2019, p. 84). A História não se pode reduzir às grandes personalidades e aos vencedores. Como afirma John A. Shedd (2007, pp. 25-26), “Teachers need to find ways to get around this shortage of writings from ordinary people so as to help their students see that the human past was made by everyone and not solely by the few in power”. É em torno desta perspetiva que desenvolvi o estudo que será descrito nos capítulos seguintes.

Em suma, podemos

lançar um olhar sobre o valor da História, enquanto área do conhecimento humano que entende ser prioritário valorizar as questões do presente, privilegiando a História contemporânea; a capacidade de interrogar o presente; a busca de respostas no passado (Dias, 2019, p. 87).

A “formação da consciência histórica é fenômeno social com múltiplos elementos e variáveis. Ao considerar o conceito, dimensiona-se o efetivo papel da disciplina de história na escola, ou seja, o de um dos fatores intervenientes nesse fenômeno” (Cerri, 2010, p. 140) e, para tal, é necessário moldar a História de acordo com as características dos alunos e contá-la como se de uma história de tratasse. Neste sentido, o ensino de HGP é fulcral desde os primeiros anos, visto que visa desenvolver “as competências que os aprendentes devem adquirir para se tornarem cidadãos participantes e eficazes e viverem em paz uns com os outros, em igualdade, em sociedades democráticas e multiculturais” (Conselho da Europa, 2016, p. 57), levando-os a aprender com a História, evitando ou estimulando a repetição de comportamentos anteriores, dependendo dos resultados desses comportamentos no passado.

Refletindo, agora, sobre o papel da aula de História e Geografia de Portugal no 2.º CEB, considero pertinente mencionar o meu primeiro contacto com a turma, na disciplina em questão, ou seja, as aulas destinadas à observação e recolha de dados, que irei apresentar nos parágrafos seguintes.

Nesta reflexão, irei organizar os pontos a refletir em quatro grandes tópicos. São eles: as sínteses através do questionamento; a introdução da sequência da aula para que os alunos conheçam o que irão trabalhar, bem como os objetivos da mesma; o questionamento e os momentos em que este se revela pertinente e, por fim, a atuação na sua generalidade.

Como já mencionado, é necessário que se diversifiquem estratégias para que a aprendizagem tenha sucesso. Desta forma, começo por apresentar a estratégia que mais utilizei ao longo das minhas aulas, a exposição dialogada. Esta estratégia colocava os alunos no centro da aula, sendo que estes estavam envolvidos “na aprendizagem de forma ativa e (...) [iam] construindo o seu pensamento criando situações de aprendizagem (Capucho, 2021, p. 37). Sendo assim, o professor é responsável por distribuir o seu tempo de aula de modo a limitar “o tempo que recorre à exposição oral bem como [deve] assegurar atividades de ensino que permitam potenciar uma aprendizagem produtiva (Capucho, 2021, p. 38).

Através da utilização desta estratégia, e de acordo com os meus registos pessoais e diálogos com a minha colega de PP e as professoras que nos acompanharam,

percebemos que esta se revelava benéfica no sentido de que os alunos eram “constantemente chamados ou incentivados a participar” (Capucho, 2021, p. 38) e, desta forma, aprendiam a “estruturar ideias, a desenvolver a capacidade analítica e crítica” (Capucho, 2021, p. 38), já tantas vezes mencionada neste documento.

É necessário colocar questões de forma estratégica, garantindo o foco e a atenção dos alunos, evitando distrações e ruído desnecessário que possa afetar o seguimento da aula. Assim, Capucho (2021) afirma que não devem ser colocadas questões fechadas porque estas oferecem “respostas pouco desenvolvidas” (p. 39). Porém, e em sentido contrário ao defendido pelo autor, por vezes colocava este tipo de questões nas minhas aulas, principalmente para ajudar algum aluno a redirecionar a sua atenção para a aula, isto é, quando percebia que algum aluno estava distraído. Considero que esta estratégia foi benéfica, porque após as questões fechadas serem feitas os alunos voltavam a estar concentrados na aula, sendo que, para mim, estas foram fundamentais nas aulas seguintes, garantindo-me que todos (ou quase todos) os alunos conseguiam estar atentos. Estas estratégias serão desenvolvidas com detalhe no ponto seguinte.

Nas aulas de História e Geografia de Portugal, observei que os alunos reagiram de forma positiva à construção de esquemas em grande grupo, pois demonstravam interesse e participavam de forma bastante pertinente, fazendo questões e complementando as explicações com conhecimentos adquiridos em anos anteriores. Por questionamento entenda-se o “ato ou efeito de questionar, colocar questões ou perguntas, problematizar ou contestar” (Lopes et al., 2019, p. 191). Esta estratégia potencia a interação entre todos os intervenientes na sala de aula e ocorre quer em grande grupo, quer entre a professora e um grupo mais restrito e, ainda, pode ocorrer entre a professora e um só aluno. Assim,

A fundamentação teórica do questionamento, enquanto estratégia educativa, advém da teoria de desenvolvimento social de Vygotsky, que defende que a maioria da aprendizagem não é alcançada de forma isolada, mas através da interação que ocorre pela comunicação e colaboração com outras pessoas em contextos sociais (Lopes et al., 2019, p. 192).

De forma geral, considero que o questionamento pode ser utilizado para diagnosticar conhecimentos, desenvolver conceitos, esclarecer dúvidas e formar um raciocínio coerente e coeso. Permite, também, o desenvolvimento da relação entre o questionador

(professor) e os alunos. Assim, este “enquadra-se (...) nas estratégias de ensino como um método que promove de forma eficaz a procura de conhecimento por parte dos alunos (...) [e] possibilita que o professor tenha rapidamente acesso ao pensamento dos alunos (Capucho, 2021, p. 40).

Relativamente ao questionamento e à sua pertinência, considero relevante mencionar que, contrariamente ao que observei nas práticas anteriores, as minhas aulas contaram com muito mais participações dos alunos, devido a um questionamento mais específico e direcionado, sendo que aos alunos “mais tímidos” foram colocadas questões de natureza mais direta, de modo a que não desmotivassem, e os alunos naturalmente mais participativos respondiam a questões mais desafiantes. Através dos dados recolhidos nas minhas observações, constatei que mesmo os alunos menos extrovertidos participavam neste tipo de questionamento, pois eram interessados, mas tímidos. Assim sendo, considero que esta estratégia lhes permite prepararem os conteúdos, “afugentando” o medo de errar e a pressão que poderá ocorrer entre pares.

Um dos motivos pelos quais a aprendizagem, por parte dos alunos, se revelou mais intuitiva foi a facilidade de comunicação na sala de aula, o que, por sua vez, simplifica o trabalho do professor, nomeadamente ao nível da avaliação formativa da participação e empenho dos alunos. Relativamente a este tópico, a avaliação, considero pertinente mencionar que procurei criar atividades que a permitiram através de metodologias ativas. A avaliação formativa destaca-se porque

a classificação de um aluno não pode ser o ponto culminante do processo de avaliação das aprendizagens. É crucial ter presente que as metodologias ativas proporcionam, acima de tudo, aprendizagens significativas que Hélder Sousa (2020) define como “*tudo o que sabemos fazer e que sabemos ser depois de esquecer tudo o que a nossa memória não reteve ou não vai reter a médio prazo*” (Félix et al., 2021, p. 66).

Passo agora a refletir acerca de outro ponto fulcral relacionado com a comunicação: as sínteses. Estas são efetuadas recorrendo ao questionamento oral, sendo que a aula se inicia com uma breve contextualização. Por exemplo, “Hoje vamos falar sobre a descolonização, mas antes de avançarmos, gostaria que me dissessem do que falámos na aula anterior e como é que se pode relacionar com este novo tema”, complementando com questões do tipo “e esses acontecimentos vieram na sequência de outros? Quais?”;

“porque achas que isso aconteceu?”, entre outras, abrindo espaço para que os alunos pensem no assunto, de forma crítica e fundamentada, efetuando ligações entre os conteúdos já abordados e os novos.

Relativamente ao semestre anterior, e após reflexão com as professoras cooperantes e supervisoras, considero ter adotado algumas estratégias benéficas para os alunos, e para mim (futura professora), nomeadamente dar início às aulas por meio de sínteses acerca dos conteúdos abordados na aula anterior, efetuando breves resumos, que seriam o ponto de partida para a exploração do novo tema. Estas sínteses revelam-se motivadoras e esclarecedoras para os alunos, porque relembram os conteúdos que foram lecionados, permitindo-lhes situarem-se no fio condutor das aulas, auxiliando a aprendizagem dos conteúdos novos, relacionando-os com conteúdos abordados anteriormente, construindo a sua própria aprendizagem.

Nesta sequência, relativamente ao conceito de “pensamento crítico”, é de salientar que “pode ser ensinado e aprendido (...). Os alunos podem melhorar as suas competências de pensamento crítico quando os professores usam métodos ou estratégias de aprendizagem e materiais curriculares apropriados” (Lopes & Silva, 2019, p. 23). É aqui que entra o papel do *feedback*, porque “o professor que promove o pensamento crítico promove a reflexão nos alunos” (Lopes & Silva, 2019, p. 103), efetuando questões que estimulem o pensamento e que, ao mesmo tempo, permitam a aprendizagem de conteúdos.

Relativamente às competências histórico-geográficas, Horta e Dias (2017, p. 7), como citado em Marques (2019, p. 26), definiram algumas competências que os alunos devem adquirir, nomeadamente a utilização fontes de informação diversificadas e com diferentes linguagens, bem como a sua devida seleção, organização e tratamento; a localização de fenómenos temporal e espacialmente, conseguindo relacioná-los entre si, compreendendo que numa mesma data ocorreram diversos acontecimentos, em diversos locais do globo; e a

capacidade de mobilizar vocabulário histórico e geográfico na construção do conhecimento e na comunicação em História e Geografia, reconhecendo a necessidade do sujeito ser capaz de elaborar um discurso rigoroso, no qual empregue corretamente o vocabulário específico daquelas áreas do conhecimento humano (Marques, 2019, p. 27).

Na minha opinião, estas competências “deverão surgir do processo de aquisição de conhecimentos de História e Geografia” (Marques, 2019, p. 27), sendo basilares para que o aluno compreenda o seu país, bem como o mundo e a sociedade que o rodeia.

Em relação à análise iconográfica, presente diversas vezes nas minhas aulas de HGP, reitero que esta é uma estratégia fundamental a trabalhar com os alunos nesta área, porque “A iconografia, tal como as fontes escritas, guarda as marcas do tempo, uma vez que se trata de uma construção social e temporal realizada intencionalmente por alguém” (Xavier, 2009, como citado em Carvalho, 2021, p. 38), bem como permite a partilha de ideias e opiniões, afastando os alunos e o professor do método tradicional expositivo.

Recorri ainda ao método da elaboração conjunta “que pressupõe uma interação ativa entre os alunos e o docente” (Marques, 2019, p. 30). Como exemplo, menciono a reflexão individual do dia 17 de janeiro de 2023.

Nesta aula, (...) dei a oportunidade aos alunos de analisarem um gráfico e um mapa, bem como imagens ilustrativas aos diferentes temas em discussão. Neste momento, contrariando o método tradicional de exposição (pelo professor) e receção (pelos alunos), dei-lhes a oportunidade de darem seguimento às minhas explicações, descrevessem imagens e, ainda, observassem os gráficos e mapas, para que retirassem as suas conclusões.

Assim, ocorreram diversas interações professor-alunos, que tiveram como resultado uma aprendizagem mais ativa dos conteúdos a serem abordados. Nesta linha, considero que, de forma geral, cumpri com os objetivos que tinha proposto ao longo das minhas planificações, levando para as aulas recursos diversos, nomeadamente vídeos, desenhos/caricaturas e notícias presentes em revistas destinadas ao público jovem. Com a utilização destes recursos, observei que a motivação dos alunos foi aumentando, de forma gradual, na medida em que se mostravam mais participativos, questionando mais vezes durante as aulas, bem como partilhando conhecimentos que já tinham adquirido.

Considerando a minha reflexão individual da quinzena de 29 de fevereiro a 9 de março de 2023, e para comprovar o descrito no parágrafo anterior, saliento que, numa das aulas dessa quinzena, uma aluna propôs a apresentação de um trabalho acerca dos conteúdos abordados (O início da Ditadura Militar), sendo que esta aula foi iniciada

com essa mesma apresentação, que durou 10 minutos e, a meu ver, se revelou fundamental para a compreensão do tema, visto que foi um resumo apresentado por uma aluna, logo, com linguagem mais acessível para que todos os colegas compreendessem.. Este foi um dos fatores que me fez compreender que os alunos se sentiam motivados, sendo que, nas aulas seguintes, os tomavam a iniciativa de elaborar trabalhos, esquemas e resumos, e partilhá-los com a turma e com as professoras, demonstrando o seu interesse pelos temas a abordar.

Outro exemplo que considero relevante, remete à aula do dia 9 de março de 2023, onde foram abordados os mecanismos de repressão do Estado Novo. Aquando da apresentação do livro único, os alunos mencionaram frases como “Se com a letra H era assim, nem imagino quando ensinavam a letra S” (aluno A), logo de seguida um colega completa com: “Devia ser só Salazar, Salazar, Salazar...” (aluno B), e ainda, “pois, e com a letra D devia ser Deus, com a letra F devia ser Fátima” (aluno C), entre outras. É de salientar que, após estas observações dos alunos, foram apresentadas as letras mencionadas, e a informação correspondia às inferências dos alunos.

Desta forma, e para concluir, Proença (1989) afirma que na sala de aula devem ser criadas condições favoráveis ao desenvolvimento social dos alunos, tendo em conta, claro, os objetivos educativos, mas também os sociais. Assim, procurei, sempre, estimular estes momentos de partilha de saberes, desenvolvendo as relações entre mim e a turma, bem como entre os próprios alunos.

2.3. ASPETOS COMUNS ÀS DISCIPLINAS DE PORTUGUÊS E HISTÓRIA E GEOGRAFIA DE PORTUGAL

Refletindo, agora, acerca dos aspetos comuns a ambas as disciplinas, e de forma a concluir a minha Dimensão Reflexiva, reitero que “O professor é aquele que tem de proporcionar oportunidades, é aquele que tem de colocar o aluno em situações de oportunidade, ou seja, à porta do saber” (Soares, 2000, p. 14), sendo esta a base da preparação das minhas aulas tanto de Português, como de História e Geografia de Portugal, isto é, dar a oportunidade aos alunos de esclarecerem as suas dúvidas, e, assim, influenciá-los a procurarem e, conseqüentemente, descobrirem as respostas às suas questões. Desta forma, a sua autoestima aumenta, no sentido de que estes compreendem que são capazes de resolver os seus próprios problemas, mencionando

frases tais como “Professora, ontem fui estudar a matéria e compreendi que...”, entre outras.

Como referem Paiva et al. (2017, p. 147), “Atualmente, entende-se que os procedimentos de ensino são tão importantes quanto os próprios conteúdos de aprendizagem”, isto é, a postura do professor e a sua forma de orientar a aula têm um impacto fundamental na aquisição de conhecimentos por parte dos alunos, e embora o conteúdo se revele importante, claro, é, porém, a forma como é transmitido que dita se esta transmissão foi, ou não, transformada em aprendizagem. Os mesmos autores consideram, também, que

O ensino e a aprendizagem [estão em] constante movimento e construção por aqueles que o fazem, onde ensinar está diretamente relacionado com o aprender: “o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo (Paiva et al., 2017, p. 147).

Indo ao encontro deste ponto de vista, é fundamental que o professor tenha a capacidade de fazer acontecer a aprendizagem naturalmente, colocando o aluno no centro desse processo, auxiliando-o, com vista a criar uma evolução positiva a nível escolar, pessoal, social, etc.

Desta forma, e baseando-me nos estudos de Not (1991), ultimamente tem-se assistido a uma inversão da perspetiva clássica, que defendia que o professor transmitia algo, e os alunos ouviam, tendo estes um papel exclusivamente passivo no processo de ensino-aprendizagem. Na minha opinião, formulada a partir das minhas experiências e observações, existe hoje uma preocupação por parte dos professores em conhecerem os seus alunos e, assim, adaptarem as suas propostas de atividades às necessidades destes.

Refletindo acerca do que, na minha opinião, foram desafios, saliento o facto de que é necessário um aprofundamento dos conteúdos a lecionar em ambas as disciplinas. Em concordância com as reflexões com as docentes supervisoras e cooperantes, cheguei à conclusão que para que uma aula flua, é necessário ir além do conteúdo, é necessário um estudo intensivo, de modo que se consigam dar respostas mais consistentes aos

alunos, aumentando a minha segurança, logo tendo uma postura mais assertiva em sala de aula.

Dando continuidade a esta linha de pensamento, Martin e Romomanowski (2010, p. 208) afirmam que “a prática não é dirigida pela teoria, mas a teoria vai expressar a ação prática dos sujeitos. São as formas de agir que vão determinar as formas de pensar dos homens”, isto é, para o desenvolvimento de uma prática consistente e bem preparada, é necessária uma boa preparação teórica. Assim, considero que este estudo (ainda) mais minucioso iria levar a uma melhoria na consistência das respostas dadas aos alunos, bem como na espontaneidade das aulas. Contudo, conciliar as aulas enquanto aluna com a preparação das aulas enquanto estagiária não me permitiu aprofundar tanto quanto gostaria.

Refletindo, agora, sobre aprendizagens e desenvolvimento pessoal, destaco o facto de que aprendi a controlar o tom com que lecionava as minhas aulas, isto é, aprendi a ser mais calma e pausada na explicação dos conteúdos, o que teve impacto positivo na minha relação com os alunos, nomeadamente em menos agitação e mais respeito pela regra: colocar o dedo no ar para participar / aguardar a sua vez para participar.

Remetendo para aspetos que deveriam ser mais trabalhados em ambas as disciplinas, refiro o trabalho de grupo. Relativamente a este aspeto, observei que os alunos não estavam familiarizados com a dinâmica de trabalho em grupos, então, esta introdução revelou-se desafiante, na medida em que, primeiramente, os alunos eram organizados em grupos e, só depois, se explicava no que consistia a tarefa. A meu ver, a explicação da tarefa deveria ser efetuada antes da junção dos grupos, de modo a prender a atenção dos alunos, para que não surgissem dúvidas e não tivesse de se repetir a sequência do trabalho. Nérici (s.d., p. 621) afirma que “O professor deve orientar o seu trabalho da maneira mais eficiente, que só será possível por meio do planeamento”, isto é, visto que este ambiente não estava rotinizado nesta turma, é necessário preparar, prévia e detalhadamente, estes momentos para que melhorem progressivamente. Assim, o professor deverá formular uma lista dos alunos que pretende agrupar e organizá-los no espaço (a sala de aula), de modo a evitar entropia, pois, “O professor deve preocupar-se em saber *onde, o que e como* [os] seus alunos podem estudar o que está sendo ensinado” (Nérici, s.d., p. 621) e “deve orientar, e não desorientar o aluno, como é dado observar, a todo o instante” (Nérici, s.d., p. 621).

Desta forma, e após ter feito a divisão prévia dos grupos e de os organizar na sala, o trabalho começou a ser efetuado sem que ocorressem imprevistos em relação ao espaço e à escolha dos colegas, permitindo a fluência e coerência dos trabalhos desenvolvidos pelos alunos (que antes não tinham tempo de concluir as tarefas), porém, após esta organização, o tempo destinado à realização da atividade foi reajustado e adequado. Concluindo, Not (1991, p. 35) afirma que “Aprender é construir representações e desenvolver comportamentos (...) [que] servirão para construir, reconstruir ou transformar, material ou simbolicamente (...) os elementos do nosso universo material, social ou cultural”, pois, compreendi que o conteúdo da aula é importante, porém, é necessário aprender a aprender, e cabe ao professor auxiliar os seus alunos nesse processo.

Em forma de síntese, aprendi que devemos utilizar o método que mais faça sentido para nós num dado momento, bem como adotar as estratégias mais adequadas à turma e às suas aprendizagens, aos nossos objetivos e ao conteúdo a lecionar, tendo sempre presente a nossa intuição e as nossas intenções enquanto profissionais e enquanto pessoas, de forma a sermos transparentes com os nossos alunos, levando-os a sentirem-se confrontáveis para o serem, também, connosco.

Sinto-me bastante grata por ter tido a oportunidade de partilhar esta experiência com a minha colega, bem como com todas as professoras que nos acompanharam, pois aprendi muito com a partilha de experiências, as sugestões e, ainda, formei a minha própria identidade enquanto professora.

PARTE II: DIMENSÃO INVESTIGATIVA

INTRODUÇÃO

A Parte II do presente estudo, a dimensão investigativa, integra um capítulo (I) referente ao enquadramento teórico sobre os pontos elementares do estudo, cuja temática incide na perceção dos alunos acerca dos papéis sociais, nomeadamente da mulher e da criança, durante o Estado Novo e depois da Revolução de 25 de Abril de 1974. De seguida, o Capítulo II, referente à metodologia da investigação, onde constará o contexto e a pertinência do estudo, as opções metodológicas, técnicas e instrumentos de recolha de dados, a caracterização da amostra e os procedimentos adotados. Por fim, o Capítulo III, com a apresentação e discussão dos resultados obtidos no estudo, bem como as conclusões retiradas.

Neste sentido, de modo a contextualizar a segunda parte deste relatório, considero que a escola é um lugar onde deveríamos aprender a ser nós mesmos, a construir a nossa personalidade e a respeitar os outros relativamente às suas individualidades, tornando-nos cidadãos ativos na sociedade, não descurando a presença e auxílio da família e da comunidade nestes aspetos.

Estando o mundo em constante mudança e evolução, é necessário que a escola acompanhe estas mudanças, colocando o aluno no centro da sua aprendizagem, de modo que se formem cidadãos conscientes e críticos para a realidade em que vivem, pois “a Escola é um organismo caracterizado pela ininterrupta necessidade de metamorfose. Embora possa ser iniciada internamente, essa transformação encontrar-se-á (...) na dependência da própria mutação (...) de outros contextos nos quais nos movimentamos” (Franco et al., 2011, p. 108). É fundamental que se olhe para a sociedade de hoje e se compreenda como evoluiu e como poderá, ainda, evoluir, tendo em conta a História e a leitura crítica do que nos rodeia no quotidiano.

Reconhecendo a necessidade de a escola ser um lugar de aprendizagem, que estimula os alunos a desenvolver o pensamento crítico sobre o mundo que os rodeia, surge a necessidade de os levar a pensar criticamente, também, sobre o passado e o presente da sociedade portuguesa, interrogando-se sobre o papel ocupado pela mulher e pela criança ao longo do tempo.

Através do estímulo ao pensamento crítico, é relevante incentivar os alunos a refletirem acerca do seu papel na sociedade em que se inserem, recorrendo à História de modo a projetarem a sociedade ideal, na qual gostariam de viver. Neste sentido, promove-se uma abordagem pedagógica e didática, assente na literacia crítica em contexto de sala de aula.

Partindo deste quadro, procurei realizar um estudo investigativo que teve como foco as perceções dos alunos relativamente ao papel da mulher e da criança na sociedade portuguesa atual, comparando-a com os seus papéis durante o Estado Novo português.

Tendo em conta a questão de investigação: Como potenciar o pensamento crítico dos alunos sobre os papéis sociais (mulher e criança) antes e depois do 25 de abril de 1974, defini como objetivos de investigação: (i) Conhecer as perceções dos alunos relativamente aos papéis sociais (mulher e criança) desde o Estado novo à atualidade; (ii) Criar uma sequência de atividades potenciadora do desenvolvimento de competências de literacia crítica relativamente aos papéis sociais das mulheres e crianças; (iii) Refletir sobre as potencialidades da sequência didática para o desenvolvimento de competências de leitura crítica do mundo.

CAPÍTULO I: ENQUADRAMENTO TEÓRICO

De acordo com a problemática e os objetivos definidos para o estudo, apresento o enquadramento teórico que sustenta a Dimensão Investigativa.

Nesta parte do relatório será desenvolvida uma contextualização, na área da História de Portugal, acerca do papel da mulher a partir da Idade Moderna; depois, será aprofundado o papel da mulher do século XIX à atualidade, seguindo-se do papel da criança nos mesmos períodos; depois, na área do Português, serão explorados aspetos ligados à literacia crítica na escola, de modo a promover a igualdade de género.

Neste sentido, pretendo demonstrar que existe investigação e políticas de promoção da igualdade de género nesta área, e é responsabilidade da escola afirmar esta igualdade, sendo este o ponto de partida do meu estudo, isto é, levar a que os alunos pensem criticamente sobre estas questões.

Abordagens sobre a criança e, principalmente sobre a mulher dona de casa, não têm sido tratados de forma frequente. Tal como afirmam Vaquinhas e Guimarães (2011, p. 194), “Tanto a história social como a história das mulheres e do género têm ignorado o estudo da dona de casa”. Nos próximos capítulos será desenvolvido este tema, a partir de diversas perspetivas exploradas por vários autores.

1.1. O PAPEL DA MULHER E DA CRIANÇA AO LONGO DO TEMPO

1.1.1. O PAPEL DA MULHER DA IDADE MODERNA AO SÉCULO XIX

O ambiente familiar no século XVI “caracterizava-se por uma profusão de pessoas e animais que habitavam os espaços, por vezes reduzidos da habitação” (Santos, 2001, p. 191). Neste sentido, nos estratos mais elevados da sociedade, o pilar familiar era a mulher, “condenada a uma vida de reclusão e solidão dentro de casa” (Santos, 2011, p. 192). Nos estratos mais baixos, a mulher detinha um papel mais independente.

Entre os séculos XVI e XVIII, quaisquer que fossem as origens sociais de uma mulher, esta passava, a partir do seu nascimento, “a ser definida pela sua relação com um homem” (Hufon, 1991, p. 23). Primeiro o pai e depois o marido, eram os seus responsáveis legais, aos quais a mulher devia obediência e honra. Acreditava-se que

eram os homens que defendiam e protegiam as mulheres das “duras realidades do violento mundo exterior” (Hufton, 1991, p. 23), enquanto o papel fundamental da mulher era o de esposa e mãe, como se fundamentará nos parágrafos seguintes.

A presença da mulher era constante na sociedade, contribuindo, particularmente entre o povo, também para o desenvolvimento económico ao participar nas atividades agrícolas, no pequeno comércio e nas atividades transformadoras, passando pelos serviços.

No mundo rural, por exemplo, a mulher camponesa poderia trabalhar no campo para ter o seu próprio sustento, porém, a sua remuneração, quando existente, não era adequada ao seu esforço, porque “a sociedade não podia conceber que as mulheres pudessem ou devessem viver com total independência” (Hufton, 1991, p. 26), sob pena de ser considerada “antinatural e detestável” (Hufton, 1991, p. 26). Era, portanto, o pai ou o marido quem tinha a responsabilidade de providenciar casa e algum sustento, pelo que “Uma mulher podia ser menos bem paga pelo seu trabalho porque um homem lhe proporcionava um tecto” (Hufton, 1991, pp. 26-27). Todavia, a larga maioria dessas mulheres trabalhava nas propriedades familiares, próprias ou arrendadas, ao lado do pai, marido ou filhos, sem receber qualquer remuneração pelo seu labor, mas contribuindo para o rendimento familiar. Já no setor comercial, “as mulheres detinham um papel primordial na distribuição dos géneros alimentares” (Santos, 2001, p. 204), bem como na venda do peixe, carnes, leite, entre outros. No âmbito dos serviços, destacavam-se duas atividades em que as mulheres, na época, tiveram um papel primordial, nomeadamente a “criação e educação dos expostos e o ofício reconhecido de parteira” (Santos, 2001, p. 209). Ainda é de considerar o destaque feminino no âmbito do crescimento e organização urbana, através da organização de feiras e mercados.

No âmbito da educação, e já no final da Idade Moderna, a população feminina escolarizada aumentou, “mas as estudantes continuavam a saber muito pouco” (Santos, 2001, p. 169). Assim, para que se admitisse a igualdade entre os sexos e se optasse por uma educação comum, era necessário que se reconhecesse “às mulheres o direito de participar na vida política, o direito à cidadania” (Campe-Casnabet, 1991, p. 397). Neste sentido, “A cidadania vem-lhes apenas do facto de serem esposas dos cidadãos” (Campe-Casnabet, 1991, p. 397), sendo que não têm outros direitos civis além da conservação dos costumes e do ambiente familiar.

As sociedades evoluem, transformam-se. O lugar ocupado pelas mulheres na sociedade também sofreu profundas alterações nos dois últimos séculos, em particular nas ocidentais, fruto das suas lutas por uma igualdade de direitos.

O final do século XVIII foi marcado por grandes “rupturas em cascata” (Fraisie & Perrot, 1991, p. 21). A história das mulheres nos séculos XIX e XX não foi a elas imune, e afirmou-se pela “emergência dos feminismos, [pel]a batalha da instrução feminina, as mobilizações em prol da eliminação de discriminações e do reconhecimento do princípio de igualdade” (Vaquinhas & Guimarães, 2011, p. 194). Desta forma, “A ancestral dicotomia entre feminino/masculino imposta pelos ditames da biologia, da educação e da cultura, pressupunha, desde há muito, pelos mesmos factores, a dominação do sexo masculino, garantida pelos atributos de virilidade” (Silva, 2011, p. 383) e, em Portugal, no período entre as Revoluções Liberais e o Estado Novo, a situação não se alterou substancialmente, apesar da crescente afirmação da mulher na vida pública, a partir, essencialmente, do século XX. Por volta de 1900, um “número crescente de mulheres (sobretudo nas classes sociais mais altas, urbanas, esclarecidas e progressistas) começou a tomar consciência do quanto as leis e os costumes as discriminavam” (Mariano, 2022, p. 18) e iniciaram movimentos públicos, exigindo a igualdade de oportunidades e de direitos relativamente aos homens. Estes movimentos ganharam voz “sobretudo por meio de artigos publicados na imprensa, livros, conferências, saraus culturais e interpelações aos membros do governo” (Mariano, 2022, p. 19). Estes movimentos, ressalve-se, foram de natureza pacífica, nunca perturbando a ordem pública nem o normal funcionamento das instituições, contrariamente ao que aconteceu em Inglaterra e na América.

1.1.2. A REPÚBLICA E A MULHER

A República Francesa, representada desde o século XVIII por uma figura feminina, serviu de inspiração ao estabelecimento da república em outros países, incluindo Portugal que a implantou com a Revolução de 5 de Outubro de 1910, sendo que “Esta forte presença do feminino na simbologia dos regimes republicanos não era apenas uma realidade estética, ou sequer uma presença arbitrária desprovida de substância ideológica” (Silva, 2018, p. 1). Numa primeira instância, esta figura era representativa de uma “vontade do ideário republicano em resgatar a mulher da condição de subjugada ou secundarizada por sociedades monárquicas, conservadoras (...)” (Silva, 2018, p. 1),

porém, não se acreditava, nos finais do século XIX e início do seguinte, na “imediatez dessa transformação libertária” (Silva, 2018, p. 1), nem nesta imposição sem uma prévia educação cívica e moral.

Em 1914, o mundo presenciou o início da Grande Guerra. Este conflito, que se pensava de curta duração, estendeu-se por quatro anos, tendo Portugal participado nos últimos dois, e, assim, foram criados movimentos de apoio às famílias da guerra, bem como a Cruz Vermelha, a qual recrutou enfermeiras que foram colocadas na frente de batalha com o intuito de auxiliar os feridos. Muitas mulheres aderiram à cruzada para apoiar os maridos e para defenderem o projeto social, ao qual se dedicaram “em nome dos interesses da Pátria” (Natividade, 2016, p. 115), conseguindo conciliar o nacionalismo com a luta pela emancipação feminina.

O governo republicano apoiou esta cruzada e dividiu responsabilidades, como, por exemplo, a orientação da assistência física e psicológica, tanto aos combatentes, como às suas famílias. É de reiterar que se defendia que estas funções eram “próprias das mulheres” (Natividade, 2016, p. 115). Ainda em torno desta perspetiva de auxílio feminino em contexto bélico, chegou de França o conceito de *madrinhas de guerra*. Estas, tinham como missão proporcionar aos combatentes algum apoio e conforto, através do envio de cartas escritas, de pequenos presentes como tabaco, bebida, livros, revistas, entre outros. Por outras palavras, segundo Martins (2011),

Estas deveriam, por correspondência, dar apoio moral aos militares, fazendo-lhes sentir que o “sacrifício pela Pátria” era “compreendido e reconhecido por toda a Nação” e, em especial “por todas as mulheres portuguesas”. As “madrinhas” deveriam ainda procurar contactar a família do respectivo afilhado, amparando-a moral e materialmente (p. 84).

A participação feminina no esforço de guerra, incluiu também a criação de um Núcleo Feminino de Assistência Infantil, que se encarregava de acolher, educar e formar órfãos da guerra, valorizando a educação “primária e complementar, a educação moral e cívica e os lazeres indispensáveis à saída do corpo e satisfação do espírito”, bem como a união e a solidariedade social (Natividade, 2016, p. 117).

Em Portugal, “mesmo depois da Primeira Guerra Mundial que proporcionou às mulheres novas oportunidades face à oferta de um vasto mercado de trabalho” (Silva,

2011, p. 386), o ideal feminino permanecia o de dona de casa, focada no casamento e na maternidade. Este facto ocorreu, em parte, devido à falta de motivação para outra “carreira” senão essa, pois era para tal que se preparavam quando crianças e jovens, conclui o mesmo autor. Desta forma, pode-se observar que o papel de inserção da mulher no mercado de trabalho foi lento, mas com o número crescente de mulheres instruídas, houve uma maior entrada destas em profissões que, habitualmente, eram desempenhadas por elementos do sexo masculino.

Para a mulher operária estava destinado o trabalho fabril, enquanto “À pequena burguesa (...) importava o recurso às novas profissões (...) de forma a poder afirmar a sua emancipação” (Silva, 2011, p. 390). Algumas mulheres reivindicaram o direito à instrução e, por conseguinte, “algumas delas (...) alcançaram um lugar de destaque a nível da literatura, do ensino ou da assistência”. Urgia ser resiliente e confrontar a ordem estabelecida, de modo a “pôr em prática ideias e visões inovadoras” (Silva, 2011, p. 391). Este facto foi-se alterando, na medida em que “a tradicional imagem de mãe de família (...) começava a ser posta em causa pelas próprias mulheres, sobretudo através das suas práticas quotidianas” (Mariano, 2022, p. 97). Os republicanos, que defendiam a necessidade de a mulher consolidar o seu estatuto como sujeito civil, ou seja, um sujeito autónomo, e não um sujeito tradicionalista e conservador, influenciado pelo catolicismo contra o qual a República travava uma guerra civil (Sousa, 2018), recusaram, todavia, conferir-lhes direitos como, por exemplo, o direito ao voto. Para os republicanos,urgia afastar e libertar a mulher portuguesa das teias e malhas da Igreja Católica e do seu conservadorismo, mas equiparar os seus direitos aos auferidos pelo homem não estava nos seus planos.

Em meados de 1920, era crescente o número de mulheres das camadas populares que procuravam trabalho remunerado fora de casa, fosse na agricultura, no comércio ou em zonas industriais, de modo a aumentar o rendimento mensal familiar e alcançar maior autonomia. Já a mulher solteira de classe média ou alta investia na sua formação, na esperança de conseguir um emprego e não depender (totalmente) do seu pai e/ou irmão mais velho e do futuro marido, dedicando-se, na grande maioria, ao setor dos serviços, ao ensino, à saúde e também a “profissões liberais (advocacia, por exemplo)” (Mariano, 2022, p. 97).

A entrada no mercado de trabalho revelava-se bastante positiva no âmbito da emancipação feminina, porém, chocava com a sua vida pessoal, ou seja, a mulher de classe baixa, além de trabalhar mais horas do que os homens e receber salários inferiores, tinha “ainda de se ocupar dos afazeres domésticos” (Mariano, 2022, p. 99), nomeadamente o cuidado dos filhos e, por vezes, de parentes mais velhos, fazer compras, lavar roupa, cozinhar, etc., pelo que “enfrentavam diariamente uma dupla jornada laboral” (Mariano, 2022, p. 99). A mulher de classe alta não sofria com esta luta, porque muitos dos afazeres domésticos eram da responsabilidade das empregadas domésticas da família.

Pode-se concluir que as mulheres ansiavam pelas mesmas oportunidades oferecidas aos homens e, assim, alcançarem a emancipação. Porém, debateram-se nas décadas seguintes com alguns problemas que provocaram o adiamento deste sonho. Esta luta pelas oportunidades e por direitos políticos “constituiu um dos pilares fundadores dos movimentos feministas que surgem na Europa Ocidental (...) no século XIX” (Mariano, 2022, p. 45), fruto do ideal de se construir uma sociedade na qual todos tenham os mesmos direitos e iguais oportunidades, como já mencionado, “independentemente do sexo, da cor da pele, da riqueza, estado civil ou grau de literacia” (Mariano, 2022, p. 45). Em contrapartida, vários movimentos políticos e/ou ideologias criaram estes sentimentos de esperança, porém, uma vez no poder, a realidade revelou-se diferente, na medida em que muitos desses direitos lhes foram negados. Surge, assim, o sufrágio, “em resposta à exclusão das mulheres do processo de tomada de decisão política” (Mariano, 2022, p. 45).

Para representar a situação das mulheres em Portugal, na época em análise, destaco o episódio da médica Carolina Beatriz Ângelo como relatado por Ferreira (1998). Em 1911, no início da I República, esta reconheceu o direito de voto a cidadãos portugueses, com idade igual ou superior a 21 anos, letrados e chefes de família. A personalidade mencionada, na sua qualidade de chefe de família (viúva e mãe) reivindicou e conseguiu o reconhecimento, por parte do Tribunal, do seu direito ao voto, uma vez que cumpria os critérios constantes na lei eleitoral. Este acontecimento levou a que, no ano seguinte, se alterassem as normas e a essa lei foi acrescentada a expressão “chefes de família do sexo masculino” (Ferreira, 1998, p. 1). Carolina Beatriz Ângelo foi, assim, a primeira mulher a votar nos países constituintes da atual União Europeia.

1.1.3. *A MULHER NO ESTADO NOVO*

Ao longo dos séculos XIX e XX, algumas mulheres, sozinhas ou em grupo, desafiaram as normas e exigiram participar nas eleições como eleitoras ou como candidatas, como mencionado no final do ponto anterior relativo à mulher na I República. Em alguns casos recorreram a tribunais e ganharam, em outros, a larga maioria, as suas reivindicações não obtiveram sucesso, porém, estes movimentos serviram “para agitar as consciências e alimentar o debate sobre a cidadania política feminina” (Mariano, 2022, p. 65). Esta evolução não foi linear, e os pequenos avanços conseguidos durante a I República sofreram um retrocesso com a Ditadura Militar e com a posterior ascensão de Salazar e do Estado Novo.

Salazar ambicionava “elitismo, vontade de manter compartimentações estanques – sem mobilidade profissional, social e política – e revelava uma noção «naturalista» segundo a qual cada um nasceria para desempenhar determinada função” (Pimentel, 1999, p. 63). Carneiro Pacheco, ministro da Educação Nacional entre 1936 e 1940, afirmava “A cada um o seu lugar”, ou seja, a cada um era atribuída “uma função específica no seio da família e da sociedade” (Pimentel, 1999, p. 63). A mulher, a criança e o homem tinham cada um o seu papel em casa, bem como na sociedade em geral. Assim, o “ideal feminino da esposa e mãe” (Vaquinhas & Guimarães, 2011, p. 194) estava enraizado na sociedade dos séculos XIX e XX, assumindo um papel simbólico na política do Estado Novo. A “família portuguesa” (Vaquinhas & Guimarães, 2011, p. 194), era, para o regime, “a base da pretendida renovação moral do país, sendo o instrumento privilegiado para a transmissão dos valores tradicionais e dos princípios de ordem e austeridade” (Marques et al., 2019, p. 76), pois é em casa que a menina aprende a ser mulher, mãe e dona de casa, e o menino a ser homem, chefe e fonte de subsistência da família. Na conceção de família do regime salazarista, a mulher tinha como função ser educadora dos filhos, inculcando-lhes, desde novos, “o amor à pátria, a integridade moral, as boas maneiras e a disciplina” (Marques et al., 2019, p. 76), bem como ser “esposa, ou futura esposa, a quem compete velar pelo bem-estar do marido” (p. 76).

A «nova ordem social» defendia uma “conceção corporativa da sociedade em que os direitos da família tinham a primazia, a mulher devia ser afastada do trabalho extra-doméstico e a justiça redistributiva basear-se na família e no «salário familiar» auferido pelo «chefe de família»” (Pimentel, 1999, p. 63). Por outras palavras, e como já

referido, cada elemento da família exercia uma função, ou seja, o homem era o chefe da família, o pilar, e sustentava-a, a mulher era quem cuidava do lar, dos filhos e do marido, zelando pela felicidade destes. Esta forma de pensar era vista, na época, como a forma correta de convivência. Por exemplo, no final da década de 30, a *Obra das Mães para a Educação Nacional (OMEN)* “manifestou-se contra a possibilidade de as donas de casa poderem ser remuneradas, mediante salário” (Vaquinhas & Guimarães, 2011, p. 200), sendo o pagamento (considerado justo) “a dedicação (...) e o amor” (Vaquinhas & Guimarães, 2011, p. 200), bem como o reconhecimento e o bem-estar dos seus familiares. Remunerar este trabalho era contranatura, uma vez que o bem-estar familiar era reconhecimento suficiente.

Como já mencionado, o Estado Novo “permaneceu profundamente enraizado na ideia tradicional de que as mulheres se situam do lado da “natureza” e os homens, implicitamente, do lado da cultura” (Cova & Pinto, 1997, p. 72). Desta forma, pretendia-se comprovar que as funções do homem e da mulher não eram idênticas, mas sim complementares, dando continuidade à diferenciação de sexos.

Deverá ter-se em foco a importância da religião na época, “sendo o modelo católico feminino o da esposa e mãe” (Vaquinhas & Guimarães, 2011, p. 197), isto é, a mulher detém a missão de depositar e fomentar a fé no seio da família. De forma geral, até meados do século XIX, a mulher da classe média pouco saía de casa, exceto para “ir à missa, fazerem visitas ou para passearem (...) nos jardins e Passeios Públicos” (Vaquinhas & Guimarães, 2011, p. 197), comportamento que não se alterou significativamente durante o Estado Novo.

Ainda em relação à religião, outro fator a desenvolver é o casamento. Anabela Couto (2005), numa entrevista a uma testemunha que vivenciou o período em análise, refere que antes do 25 de Abril, muitas mulheres não tinham autorização para casar com quem pretendessem, “as mulheres casadas não podiam mexer na sua propriedade, as enfermeiras não podiam casar, as professoras não podiam casar com qualquer pessoa: tinham que pedir autorização para casar, e saía em *Diário da República* a autorização para ela casar com o senhor fulano de tal” (para. 9). Por outras palavras, uma professora só tinha autorização para casar com um homem que apresentasse um vencimento superior ao seu e que não tivesse ligações a ideologias contrárias ao regime, de modo a prevenir a influência, nas professoras, as mestras das crianças, de Salazar. Ainda

segundo Couto (2005), mulheres casadas não poderiam viajar para o estrangeiro sem autorização prévia do marido, ou do pai, caso não fosse casada, bem como não poderia trabalhar sem a autorização da figura masculina que a representava.

No que diz respeito à alfabetização, Portugal caracterizava-se por “Uma forte taxa de analfabetismo” (Cova & Pinto, 1997, p. 76), sendo que, em 1930, mais de 60% da população com mais de 7 anos não sabia ler nem escrever, baixando, em 1960, para quase metade. As mulheres lideravam, em 1930, o contingente de analfabetos, com quase 70%, percentagem que baixou para cerca de 36% em 1960. Mas a desigualdade mantinha-se: a taxa de analfabetismo feminina era maior que a masculina.

Este facto chocava alguns, porém, tranquilizava outros. O analfabetismo era considerado pelos republicanos “o principal obstáculo ao desenvolvimento do país” (Mónica, 1977, p. 321), porém, para Salazar e os seus apoiantes, este constituía uma estratégia de controlo da população, sendo que as causas do analfabetismo apontavam para o facto de que “o povo português «não sentia necessidade de aprender»” (Mónica, 1977, p. 321).

Relativamente ao trabalho, durante o Estado Novo, a maioria da população ativa trabalhava no setor primário, em particular na atividade agrícola, incluindo as mulheres, porém, e como já mencionado, à semelhança das donas de casa, também aquelas não constam da “população activa nos recenseamentos” (Vaquinhas & Guimarães, 2011, p. 195). Assim, nos anos 30, e de acordo com “as estatísticas oficiais, o número das mulheres activas eleva-se a 17 por cento” (Cova & Pinto, 1997, p. 75), aumentando, até 1950, para cerca de 22%.

A partir da década de 60, o setor terciário apresentou uma “explosão”, sendo que as mulheres representavam cerca de 34% deste, e cerca de 26% do secundário. Todavia, “No final do Salazarismo, a maioria das mulheres que trabalhava fora de casa não eram casadas” (Cova & Pinto, 1997, p. 75), representando 36% desses números e, tal como a maioria da população ativa, também a maioria das mulheres vivia no campo. Durante este período, devido à emigração masculina e à participação dos homens na guerra colonial, os ramos da indústria contaram com um aumento significativo de mulheres nas suas fábricas. Progressivamente, e muito devido à necessidade, pessoal ou coletiva, família, trabalho e mulher aparecem cada vez mais como realidades conciliáveis.

A dona de casa era, de acordo com Vaquinhas e Guimarães (2011), a personificação do atraso cultural, correspondendo à «mulher tradicional» (p. 194), a quem estava associado o desinteresse por tudo o que fosse além da vida de casa e da família, a falta de interesse e consciência política, isto é, características contrárias ao defendido pelas feministas, que ambicionavam mais respeito, participação e igualdade na vida social. Virgínia de Castro Almeida intitulava estas mulheres de «gatas borralheiras com o cérebro vazio» (Vaquinhas & Guimarães, 2011, p. 194), o oposto da mulher moderna, vista como “dinâmica, autônoma, trabalhadora e profissional – com uma nova imagem e estatuto na sociedade” (p. 194).

Em suma, o papel que lhe era atribuído pela sociedade, de dona de casa obediente e submissa, não era por todas aceite, pelo que reclamaram, ainda no século XIX, direitos civis e políticos, divulgando os seus interesses nos meios de comunicação da época, de forma a serem vistas e ouvidas. Apesar de “uma mulher ter votado nas primeiras eleições republicanas (1911), como mencionado anteriormente, porque reivindicou a sua inscrição nos cadernos eleitorais, valendo-se da condição de viúva e chefe de família e aproveitando o quadro legal que não especificava o sexo dos eleitores” (Adão & Remédios, 2005, p. 87), o direito ao voto não seria ainda concedido às mulheres, já que os republicanos rapidamente alteraram a lei eleitoral, defraudando as suas expectativas numa ideologia e num regime que tinham apoiado. Aliás, a I República é vista como um período de “liberdade e inovação legislativa para as mulheres (...) nomeadamente com a lei sobre o divórcio” (Cova & Pinto, 1997, p. 77), porém, “impediu as mulheres de aceder ao direito de voto, enquanto o salazarismo lhes entreabriu algumas portas, ainda que num quadro geral repressivo e limitador de direitos” (p. 77).

1.1.4. O PAPEL DA CRIANÇA NA ÉPOCA MODERNA

Ao falarmos da mulher, não podemos esquecer a criança, durante muito tempo a ela intrinsecamente associada enquanto sua principal cuidadora, constituindo a sua mais importante função, além da de esposa.

O vocábulo infância deriva do latim *in-fale*, que dignifica ‘o que não fala’ (Martins, 2020). Grosso modo, de acordo com Martins (2020), “a sociologia moderna aborda a problemática da infância na história, demonstrando as transformações nas relações

‘pais-filhos’, como sendo o resultado do processo de civilização a que a sociedade (...) se submete” (p. 6).

Considera-se necessária uma reflexão acerca do que é, então, ser criança. De forma generalizada, pensa-se que ser criança é “ser feliz, alegre, despreocupado, ter condições de vida propícias ao seu desenvolvimento” (Frota, 2007, p. 145), isto é, ser criança é, generalizando, ser feliz. Mas será que este facto é assim tão evidente? Como se vê diariamente nas notícias, existem milhares de crianças em Portugal que passam fome, são negligenciadas e não têm direito a cuidados de saúde, higiene, alimentação. Segundo a UNICEF, “A taxa de pobreza infantil em Portugal foi de 19,3% na média do período 2019-2021, uma descida de 22,5% em relação à dos anos 2012-2014, indica um relatório divulgado pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância” (*Observador*, 2023, s.p.). Com isto, é possível compreender que ocorreu, de facto, uma diminuição da taxa de pobreza infantil nos últimos anos, porém esta continua a existir, e deverá ser erradicada.

Desta forma, ser criança varia consoante a época e a cultura, porque depende da perspetiva de cada sociedade (Cordeiro, 2012, como citado em Martins, 2020). Neste sentido, dando continuidade à linha de pensamento anterior, é no seio familiar, na escola e na sociedade que a criança “se converte em objeto de conhecimento, de intervenção médico-pedagógica e socioeducativa e de políticas sociais e assistenciais” (Martins, 2020, p. 2).

Até ao século XVII não existia, na Europa Ocidental, a noção de infância, isto é, não se conheciam as especificidades psicológicas que distinguem uma criança de um adulto, o que se refletia na “indiferença com que os adultos as encaravam” (Lopes, 2002, s.p.). Por exemplo, até pelo menos ao século XII, “a arte medieval (...) não conhecia a infância, ou não se esforçava para a representar” (Ariès, 1988, p. 58), porque “nesse mundo não havia lugar para a infância (Ariès, 1988, p. 58). Na Idade Moderna, as crianças eram consideradas adultos em ponto pequeno, como afirmou Pinto (1997), “trabalham, comem, divertem-se e dormem no meio dos adultos” (p. 35). Não se pensava na criança como um ser humano completo, porém, isto não quer dizer que “as crianças fossem negligenciadas, abandonadas ou desprezadas” (Ariès, 1988, p. 182), mas que “a criança era capaz de viver sem a solicitude constante da sua mãe, (...) ama ou (...) aia, passava a pertencer à sociedade dos adultos” (p. 182).

Com o decorrer dos séculos, este panorama foi-se alterando, sendo que “a adolescência, que mal chegava a ser percebida durante o Antigo Regime, tornou-se uma idade distinta no século XIX (...), graças ao recrutamento e ao serviço militar” (Ariès, 1988, p. 213). Mas não só pelo recrutamento, pois durante o século XVII, e de acordo com Lopes (2002, s.p.), surge mais afeto pela criança no núcleo familiar, incentivado “pelo papel ativo da Igreja Católica (...) ao insistir na responsabilidade dos pais para com esses seres frágeis”, tanto física, como moralmente, e, ainda, devido ao culto ao “menino Jesus, do Anjo da Guarda, de vários santos crianças ou jovens” (Lopes, 2022, s.p.).

Em finais do século XVII, e durante o século XVIII, “a ideia moderna de infância como fase autónoma relativamente à adultez (...) começa a adquirir pertinência (...) em alguns setores da aristocracia e sobretudo da burguesia” (Pinto, 1997, p. 34). Durante o século XVIII, desenvolveu-se, nas elites em particular, uma maior preocupação pelo bem-estar da criança, na medida em que se “insiste (...) no perigo da violência na educação e nas vantagens de práticas educativas afectuosas” (Lopes, 2002, s.p.), sendo os castigos físicos vistos como prejudiciais à criança, embora continuassem a ser uma prática considerada comum.

Martins (2020) defende que os “séculos XVI, XVII e XVIII foram tempos de afirmação da criança e dos cuidados que lhes eram devidos (vestuário, brinquedos, objetos diversos)” (p. 23), bem como a sua educação passa a adotar um papel central no seu futuro, principalmente entre as elites da época. Porém, que demorou a algum tempo até que houvesse diferenciação entre crianças e adultos.

Outro ponto a salientar, que revela algum cuidado com as crianças, remete aos expostos. Em 1783, ordenou-se que as vilas “se dotassem de rodas para acolhimentos dos expostos” (Lopes, 2002, s.p.), como medida preventiva do infanticídio e abandono em locais perigosos. Existiam, portanto, mulheres responsáveis por cuidarem destas crianças, as amas, a troco de um salário, até estas completarem 7 anos de idade. Depois, “ficavam sob a alçada dos juizes de órfãos. Começavam então a trabalhar em troco de alimentos, vestuário e alojamento” (Lopes, 2002, s.p.), porém, só recebiam um salário a partir dos 12 anos de idade. Aos 20 anos, os expostos eram totalmente independentes.

Outra preocupação relativamente à criança, prendia-se com os sem abrigo, os meninos de rua, conforme denominação da época. Estes não são um fenómeno que apareceu nesta época, pelo contrário, sempre existiram. Porém, em 1830, depois da subida dos liberais ao poder, foram criados asilos, responsáveis por acolher mendigos e oferecer socorro, educação e/ou trabalho. Este problema nunca foi totalmente extinto, sendo que a marginalidade e a mendicidades ainda se encontram presentes na sociedade atual. As crianças marginais eram punidas, mas “A especificidade psicológica da criança, que era um dado mais do que adquirido (...), não se traduzia na prática penal” (Lopes, 2002, s.p.), ou seja, as crianças eram julgadas e condenadas como adultos, excetuando o facto de já não ser aplicada a pena de morte a menores de 17 anos, porém, eram aplicadas outras penas, como a punição física, bastante severas.

Na centúria de oitocentos, a preocupação com a criança, ou antes, com a infância, relacionava-se com a “normalização da sociedade liberal, que indicava um crescimento desordenado de crianças (pobres, mendigas, abandonadas e vadias) fruto das situações de pobreza, miséria (...) devido aos problemas sociais advindos de séculos anteriores” (Martins, 2020, p. 2).

Isabel dos Guimarães Sá (1995) considera que “As centenas de milhares de crianças abandonadas (...) pareciam negar qualquer pretensão de afecto dos pais relativamente aos seus filhos” (p. 8), defendendo-se que as emoções estavam ligadas às condições económicas e sociais. Então, “Se existia uma mortalidade infantil elevada, era normal que o indivíduo adulto se abstinhasse de investir de modo afectivo em criaturas tão frágeis” (p. 9). No meio urbano, “o amor dos pais para com os filhos e dos filhos para com os pais não se distanciava do de hoje. O que havia então era, sem dúvida, mais formalismo nas relações” (Serrão & Marques, 1991, p. 561). Já no meio rural, “«para acariciar, não passeiam as mãos pela cara das pessoas queridas. Semelhante ordem de meiguices são prerrogativas de gente urbanizada»” (Ribeiro, 1984, p. 17, como citado em Serrão & Marques, 1991, p. 651).

Relativamente ao modo de vida, mais precisamente ao lazer da criança, esta, tanto do campo como da cidade, brincava como e onde podia, sendo a rua o local privilegiado, sendo que “Meninos brincavam com meninos e meninas com meninas, se bem que alguns jogos fossem mistos” (Serrão & Marques, 1991, p. 652). A indústria e comercialização de brinquedos já existia desde o século XVIII, porém, as brincadeiras

de eleição eram as que envolviam artefactos elaborados à mão, juntamente com “as canções, as adivinhas, a literatura infantil” (Serrão & Marques, 1991, p. 652).

Esta prática foi sofrendo alterações, aumentado a preocupação e o cuidado com a educação das crianças, particularmente entre os estratos mais altos da sociedade, sendo que se associava “Aos filhos das elites (...) a cultura clássica, a do colégio e da universidade (...) a que abre a esperança de belas carreiras” (Sonnet, 1991, p. 141), e às filhas “os saber-fazer confinados ao universo doméstico, os que se adquirem em casa com a mãe, que mantêm e salvaguardam as casas cristãs” (Sonnet, 1991, p. 141). Acrescente-se, ainda, que “Haveria pelo menos que [se] ensinar qualquer coisa mais às futuras esposas dos letrados, para que elas pudessem compreender e manter uma conversa” (Sonnet, 1991, p. 141).

Ariès (1987), citado por Martins (2020), defendeu a tese sobre a infância moderna, que considerava a família e a escola como lugares de socialização, onde se desenvolvia o reconhecimento do estatuto de criança. Na família, passou-se a priorizar o afeto e os sentimentos de pertença, já na escola, a aprendizagem, a moral e a normalização. Nos séculos seguintes, o papel da mulher irá sofrer transformações significativas no mundo ocidental, visando a igualdade de género, enquanto a criança iria adquirir, progressivamente, um lugar mais central nas sociedades. O lugar ocupado pela criança na sociedade e o seu papel irão continuar a evoluir no sentido de uma crescente preocupação por ela e pelo seu bem-estar, suportado por legislação que a procura proteger dos riscos considerados graves pelas sociedades nas quais se inserem.

1.1.5. O PAPEL DA CRIANÇA DO SÉCULO XIX À ATUALIDADE

Maria Antónia Lopes (2002) salienta que “O mundo das mentalidades não é fácil de apreender e muito menos possível de se sujeitar a marcos que desejavamos claros, cronológicos, linearmente evolutivos” (s.p.). Assim, é de reiterar que vários foram os fatores que contribuíram para a valorização da criança, tais como as “lentas modificações do sistema educativo” (Lopes, 2002, s.p.) que se passa a apoiar na escola, e não em casa. Este, juntamente com fatores que serão mencionados de seguida, “revela[m] a crescente preocupação dos pais com a formação dos seus filhos” (Lopes, 2002, s.p.). A partir do século XX, “A sociedade criou conceitos e modelos para a

infância, ao longo da história” (Martins, 2020b, p. 149). Surgem, por esta altura, diferentes sentidos atribuídos à infância.

Neste sentido, pode afirmar-se que “A imagem da infância (...) esteve dependente da família, dos contextos sociais, culturais, económicos (...)” (p. 149). Em 1911, na I República, passa a caracterizar-se a criança como “um ser carente de razão, necessitando de educação e disciplina (...), [bem como passa a haver preocupação com] a saúde e higiene no crescimento infantojuvenil” (Martins, 2020b, p. 5).

A perceção de risco depende do lugar que a criança ocupa na sociedade. Isto é, de forma a dar continuidade à linha de pensamento descrita acima, foquemo-nos nos riscos a que as crianças estavam expostas no século XIX. Em primeiro lugar, o risco de vida – “viver era uma verdadeira aventura” (Lopes, 2002, s.p.), porque se dizia que seriam “necessários dois nascimentos para produzir um adulto” (Lopes, 2002, s.p.). Depois, o risco de “perder a vida eterna” (Lopes, 2002, s.p.), ou seja, no século XVIII e antes, havia a necessidade da salvação.

Um aspeto a não olvidar, atendendo ao período temporal em análise, reporta-se ao facto de que as “noções de obstetrícia eram nulas ou erróneas” (Lopes, 2002, s.p.), as condições de higiene, o excesso de trabalho e a má alimentação eram problemas a ter em conta. Desta forma, a partir da segunda metade do século XVIII ocorre “um grande esforço no nosso país para se aperfeiçoar a prática da obstetrícia” (Lopes, 2002, s.p.), através da publicação de obras temáticas, o incentivo ao seu estudo e a monitorização das atividades que já se desenvolviam, promovendo a eficácia das mesmas.

A partir desta altura, “os médicos e as autoridades aumentam esforços no sentido de modificar muitos dos comportamentos referidos” (Lopes, 2002, s.p.), como, por exemplo, a extinção do método de enfaixamento, o surgimento do hábito dos banhos mais frequentes, a vacinação, em particular contra a varíola, “a fiscalização sanitária dos estabelecimentos prisionais, beneficentes e educativos” (Lopes, 2002, s.p.), o incentivo ao estudo da medicina, exigindo-se comprovativos de habilitações a dentistas e parteiras.

Um outro aspeto a salientar é o início da distinção das várias fases da infância, isto é, a primeira, a segunda e a terceira (do nascimento aos 3 anos; dos 3 aos 6 anos; e dos 7 aos 14 anos, respetivamente). A primeira infância era o tempo destinado à aprendizagem, ou

seja, era o tempo em que a criança conhecia o espaço que a rodeava, o meio onde se inseria, aprendia a brincar, sozinha ou não, aprendia a relacionar-se com os outros, compreendia e repetia movimentos que o seu corpo era capaz de fazer e, fundamentalmente, aprendia a viver rodeada de pessoas, em sociedade (Gélis, 1990). A segunda e a terceira infância eram, de acordo com Lopes (2002), as “de menor risco, mas não isentas”, pois até se atingir a idade adulta, a mortalidade estava mais presente devido a “doenças que a medicina da época não conseguia vencer” (Lopes, 2002, s.p.), juntamente com o trabalho infantil excessivo, a “má nutrição, os maus-tratos, as práticas educativas quantas vezes brutais” (Lopes, 2002, s.p.).

Neste sentido, os pais tinham um papel fundamental na educação dos filhos, uma vez que, por volta dos 7 anos, os meninos começavam a ir para os campos com os pais e “as raparigas permaneciam geralmente com a mãe, junto de quem aprendiam a cumprir o seu futuro papel de mulheres” (Gélis, 1990, p. 315). Assim, as aprendizagens durante toda a infância e adolescência tornavam-se fundamentais para “fortalecer o corpo, aguçar os sentidos, tornar o indivíduo apto a triunfar sobre os golpes adversos da sorte e, sobretudo, a ser capaz de (...) transmitir a vida, assegurando a permanência da sua família” (Gélis, 1990, p. 315).

Os maus-tratos acima mencionados advinham do facto de que a “Igreja via na criança um ser marcado pelo pecado original e por isso com tendência natural para o mal que era preciso corrigir” (Lopes, 2002, s.p.), pelo que a educação era sinónimo de correção e de melhores perspectivas de futuro para a criança, para a família e para a sociedade em geral: “uma má educação comportava um risco evidente de deformação de personalidade e um perigo social” (Lopes, 2002, s.p.).

Relativamente ao trabalho infantil excessivo, que acrescia de dia para dia devido à expansão da indústria e à exploração mineira, foram impostas regras que, neste âmbito, se revelavam difíceis de cumprir por serem consideradas “um atentado à liberdade económica” (Lopes, 2002, s.p.) num período em que a teoria económica vigente, o liberalismo económico, defendia a menor intervenção possível do Estado na economia, bem como um problema insustentável para as famílias mais pobres que necessitavam de “empregar os filhos desde tenra idade” (Lopes, 2002, s.p.) para complemento do rendimento familiar que permitiria sustentar a prole.

Na primeira metade de oitocentos, o país passava por uma onda de pobreza e miséria, com elevados índices de analfabetismo, o que originava situações sociais precárias e degradantes, que, naturalmente, atingiam as crianças. Os serviços de proteção dos pobres e/ou órfãos, alguns já existentes no século anterior, desenvolveram-se e expandiram-se, anulando-se a prática de abandono e a roda dos expostos, passando a haver, por parte das Câmaras Municipais, “o encargo dos expostos, pobres e abandonados” (Martins, 2020b, p. 153). Os internados passavam a viver um estilo de vida adotado pelas instituições que os acolhiam, sendo que “despojavam-se dos seus bens materiais, com a finalidade de apagar a sua história passada, submetendo-se a um estilo de vida de governação e internação, baseado nas regras e normas” (Martins, 2020b, p. 153) da instituição.

A instrução primária era obrigatória, e incluía a música, a educação física e as artes, porém, só na segunda metade do século XIX, se começaram a incutir hábitos de higiene e educação moral. Esta, era da responsabilidade do capelão e tinha como objetivo “promover nos menores os valores morais e religiosos, simultaneamente com os exercícios espirituais e catequéticos” (Martins, 2020b, p. 154) porque se acreditava ser o fator primordial na reabilitação dos jovens. Este, juntamente com a punição física, perduraram até ao século XX, como métodos de correção e reeducação infantil, bem como o controlo dos jovens.

Em finais do século XIX e inícios do século XX, foi implementada a escolarização obrigatória, sendo que a consciência e a intervenção em situações de risco se tornaram mais presentes. Contudo, um novo problema aparece: prevenir o abandono escolar.

Com a escolarização obrigatória, muitas crianças não se conseguiram adaptar ao “modelo único, inflexível” (Lopes, 2002, s.p.), nomeadamente pela imposição da língua oficial, muitas vezes não compreendida pelos populares, e de valores mais adequados à burguesia do que ao meio popular. Assim, as dificuldades de adaptação e de aprendizagens, e o conseqüente insucesso escolar, eram evidentes, e a família era, muitas vezes, culpada pela educação violenta e imoral, sendo as crianças vistas como anormais (Lopes, 2002).

De acordo com Prost (1991), os membros da família eram bastante rigorosos no que toca ao controlo e educação. O marido, como mencionado anteriormente, era o chefe da

família e a mulher casada dependia da sua autorização para muitas atividades. Todavia, e apesar do rigor hierárquico existente no seio familiar, homem e mulher partilhavam alguns poderes, nomeadamente o poder sobre os filhos, que “não tinham qualquer direito a uma vida privada” (Prost, 1991, p. 79), sendo que, por exemplo, o tempo que tinham livre estava à disposição dos pais, “que os encarregavam de mil e uma tarefas” (p. 79).

Também a opinião pública era fator de controlo: “não se deve vadiar no regresso à escola. E se os jovens andam em grupos, rapazes de um lado, raparigas do outro, é porque estas relações se inscrevem num quadro folclórico e se desenrolam à vista de toda a gente da aldeia” (Prost, 1991, p. 79). Outro aspeto a controlar eram as relações dos filhos, sendo que “ler as suas cartas era não apenas um costume mas um dever, quando se queria educá-los bem” (Prost, 1991, p. 79). Além disto, controlava-se, ainda, o seu futuro profissional, ou seja, “Na burguesia (...) decidem que estudos os filhos hão-de fazer. No povo (...) escolhem o ofício que os filhos devem aprender e que os colocam na aprendizagem” (Prost, 1991, 79).

O casamento era um assunto de família, por isso, dependia da vontade e opinião dos pais, principalmente quando havia heranças e outras fortunas pelo meio. Esta situação não era universal, até porque “os casamentos dos operários não eram arranjados pelas famílias” (Prost, 1991, p. 79) devido a não haver património em jogo, então, os filhos tinham a liberdade de escolher o seu cônjuge.

A passagem do século XIX para o século seguinte, abraçou algumas “transformações no terreno educativo, correspondentes, em traços gerais à afirmação do modelo ou forma escolar de educação” (Pintassilgo, 2010, p. 299). Por esta altura, a criança começou a ser valorizada, “estando no centro do processo educativo, e, por isso, a escola necessita[va] de ser um lugar atraente e saudável” (Pintassilgo, 2010, pp. 299-300).

A instauração da Primeira República, em 1910, “traduz uma clara vontade de colocar o país no caminho do futuro” (Ferreira, 2014, p. 301), isto é, incentivou-se a mudança e colocou-se a educação em foco para tal, visto que esta era a “pedra de toque para o desenvolvimento” (Ferreira, 2014, p. 301). A República veio reformar, na totalidade, o ensino, até porque “algumas tendências que vêm de trás serão prosseguidas e combinadas com aspectos de uma cultura escolar especificamente republicana e laica”

(Pintassilgo, 2010, p. 300). Por outras palavras, o republicanismo apoiava a regeneração social apoiada no “passado da cultura nacional” (Pintassilgo, 2010, p. 300). A educação deveria seguir um caminho positivista, de modo a que ocorressem mudanças significativas, portanto, a “criança passava agora a deixar de estar submetida [na totalidade] à influência da religião católica” (Ferreira, 2014, p. 301).

Com o golpe de 28 Maio de 1926, e com a posterior entrada no Estado Novo, estes ideais foram-se transformando em algo que, numa primeira instância, contrastava com os ideais de liberdade da criança e da sua colocação no centro do processo educativo, acima mencionados.

Durante o Estado Novo, a escola, importante instrumento de inculcação ideológica, propunha para as crianças “qualquer espécie de atividade que implicasse em trabalho em grupo, divisão de tarefas, cooperação com fins objetivos, resultando na obtenção de algum produto material” (Pereira, 1999, s.p.). Por outras palavras, a escola era destinada à preparação do cidadão, consciente “de sua posição social e de seu papel, fosse ele profissional ou sexual, no que se incluía a preparação do marido e da esposa” (Pereira, 1999, s.p.), visto que o currículo do ensino primário diferia para os rapazes e para as raparigas, sendo que estudavam em escolas/salas separadas de modo a evitar contacto.

A criança não tinha os mesmos direitos que tem atualmente como, por exemplo, o direito a brincar com os objetos que quisesse, pois era incutido aos rapazes que jogassem à bola e, às meninas, que brincassem com bonecas, por exemplo. Os primeiros aprendiam desde crianças como sustentar futura família e, as segundas, a serem donas de casa e mães zelosas. A estas últimas era-lhe vedada pelos pais, e não poucas vezes, a possibilidade de poderem escolher os futuros maridos, sendo que mesmo a educação adulta era supervisionada pelos mais velhos.

Um dos traços mais importantes da evolução social na segunda metade do século XX foi o desenvolvimento da instituição escolar, pois “Desde que os filhos não podem aprender o ofício junto aos pais, uma vez que estes já não exercem em casa, é preciso que o aprendam fora” (Prost, 1991, p. 81), bem como porque, antes, em 1959, ainda no Estado Novo, se impôs a entrada obrigatória dos filhos na escola primária, pois, até esse momento, a norma era que os filhos permanecessem o máximo de tempo possível em casa, onde aprendiam a ler e a contar. Esta norma, não escrita, manteve-se durante

poucos anos e até as crianças cujas mães não trabalhavam passaram a frequentar a escola (Prost, 1991). Desta forma, é possível mencionar que, em 1980, já após a Revolução de 25 de Abril e o fim do Estado Novo, a escolaridade obrigatória era até ao 6.º ano (Ensino Preparatório).

Remetendo aos Direitos das Crianças, em 1959, foi criada uma Declaração Universal dos Direitos das Crianças, que Portugal não implementou, visto que se vivia no regime autoritário do Estado Novo, conservador, tradicional, paternalista, etc que concordava com uma visão rígida sobre a infância, focada na obediência. Mais tarde, a 20 de novembro de 1989, as Nações Unidas criaram uma Convenção sobre os Direitos da Criança (CDC) (UNICEF, 2004), um documento que enumera um conjunto de direitos fundamentais de todas as crianças, sendo que é “o tratado de direitos internacionais mais amplo e ratificado de sempre” (UNICEF, 2004, para. 1). Esta convenção tem como base quatro pilares fundamentais relacionados com os Direitos da Criança. São estes: a não discriminação, ou seja, todas as crianças têm o direito de desenvolver todo o seu potencial, em qualquer circunstância, a qualquer momento e em qualquer parte do mundo; o interesse superior da criança que deverá ser prioridade em todas as decisões que a ela dizem respeito; a sobrevivência e o desenvolvimento, ou seja, a garantia de acesso aos serviços básicos de igualdade de oportunidade para que as crianças se possam desenvolver plenamente; a voz da criança deve ser ouvida e tida em conta em todos os assuntos que se relacionam com os seus direitos (UNICEF, 2004).

1.1.6. MUDANÇA DO PENSAMENTO COLETIVO: E DEPOIS DE ABRIL?

A Revolução de Abril trouxe grandes progressos e conquistas para a sociedade em geral, sobretudo em relação à educação e à mulher, mas será que tudo mudou ao ponto de ser atingida a igualdade plena entre ambos os géneros? Anabela Couto (2005b) afirma que ainda se vive num processo de mudança ao nível da mentalidade e da forma como a mulher é representada na família, na política e na sociedade.

Tradicionalmente, à época (séc. XX), o estatuto social da mulher “está marcado desde o berço” (Silva, 2016, p. 886), isto é, a criança do sexo feminino depara-se com um caminho pré-definido, com um estilo de vida imposto, por isso, educa-se de acordo com

esses padrões – a mulher fora “reclusa do convento ou da família, tendo na vida um só fim – agradar” (Silva, 2016, p. 887).

Surgiu uma nova concepção de mulher, de mãos dadas com o feminismo. Este, segundo Silva (2016), não é algo que se levanta contra o homem, mas a voz de uma mulher forte e equilibrada, que anseia por um lugar ao lado do seu companheiro, compartilhando a sua vida.

Em 1974, com a Revolução de 25 de Abril, a situação política, económica, social e cultural do país sofreu alterações. Também o papel e o lugar da mulher numa sociedade democrática se alteraram. Nas últimas décadas, têm-se observado uma mudança ao nível do pensamento coletivo, “assistindo-se [n]o nosso tempo a uma fragilização dos estereótipos sobre as atividades femininas à medida que se alargam as oportunidades de escolha e decisão para as mulheres” (da Silva, 1999, p. 151).

A *Constituição de 1976* consagra os direitos das mulheres para a igualdade. Importa, neste momento, salientar três direitos, nomeadamente nos campos do casamento, da profissão e do sufrágio. Relativamente ao casamento, foi aprovado que “os cônjuges são iguais, sendo proibida qualquer discriminação jurídica na sua relação. O princípio da igualdade abrange assim, não apenas os direitos civis e políticos, mas também a família” (Fertuzinhos, 2016, para. 34). Esta medida veio anular o *Código Civil de 1966*, que consagrava a “figura do chefe de família, a impossibilidade de as mulheres casadas trabalharem ou saírem do país sem a autorização do marido” (Fertuzinhos, 2016, para. 35), o direito de o homem gerir os bens do casal, bem como o direito de “propriedade exclusiva” da sua esposa (Fertuzinhos, 2016, para. 35). No que remete à escolha da profissão, ou antes, à liberdade de escolha desta, de acordo com os artigos 43.º, 44.º, n.º 1 e n.º 2 e 46.º, a liberdade na escolha da profissão abria outras portas, tais como a liberdade para aprender e obter as habilitações necessárias para a sua prática, a liberdade de deslocação no território nacional e no estrangeiro e, ainda, a liberdade na escolha do local de trabalho (Fertuzinhos, 2016, para. 40). Por último, um dos direitos que mais marcou a emancipação feminina, que concedeu às mulheres uma plena cidadania - o direito ao sufrágio. Na *Constituição de 1976*, ficou definido que “O direito do sufrágio é (...) universal para todos os cidadãos maiores de 18 anos (Fertuzinhos, 2016, para. 44).

No âmbito da participação política da mulher na democracia, o tardio reconhecimento do seu direito ao voto, sendo Portugal o último país da Europa a reconhecê-lo, “implica (...) o reduzido espaço que elas ocuparam ao nível dos cargos políticos” (Costa, 2022, p. 67). Assim, surge a discriminação na escolha de quem vai assumir (ou não) funções governativas.

As mulheres representam um contingente importante do mercado de trabalho, contrariando a realidade anterior, isto é, “poucas são [as mulheres que] agora ficam em casa” (Couto, 2005b, para. 4). Em contrapartida, em alguns setores, os estereótipos de género mantêm-se, principalmente na área política. Deste Abril que a presença das mulheres no poder executivo e legislativo tem tido alguma evolução, mas ainda é pouco presente. Vejamos: “o Presidente da República foi sempre homem, o cargo de primeiro-ministro foi ocupado por 10 homens e apenas uma vez, em 1979, por uma mulher” (Couto, 2005b, para. 5).

No âmbito do ensino, no ano de 1976, com a *Constituição*, o sistema educativo foi alvo de algumas alterações, nomeadamente no que concerne à sua democratização: “a liberdade do ensino a qualquer religião, a liberdade de criação cultural (...) e a liberdade de aprender e ensinar, no contexto mais vasto da liberdade de expressão e informação” (Pintassilgo & Mogarro, 2003, p. 10). Os programas escolares foram revistos e, consequentemente, alterados, sendo que se aboliram temas relacionados com a ideologia salazarista e, ainda, se desenvolveram estratégias anti-analfabetismo como, por exemplo, o ensino noturno dedicado, maioritariamente, a trabalhadores que queriam estudar (Pintassilgo & Mogarro, 2003). Neste sentido, democratizar o ensino só seria possível se se democratizasse a sociedade, e a escola adquiriu um papel primordial neste sentido.

Dando continuidade à linha de pensamento anteriormente descrita, é de salientar que em 1986 foi criada a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro), que tinha como objetivos assegurar o direito à educação, promover a formação de competências como a responsabilidade, a solidariedade, o pensamento crítico e a adaptação da escola consoante as mudanças na sociedade. Esta lei assume o direito à educação, incluído na Constituição da República Portuguesa, defendendo que “Todos os portugueses têm direito à educação e à cultura, nos termos da Constituição da República” (art. 2.º - 1) e tem sido atualizada de acordo com as necessidades e evolução

da sociedade, isto é, “O sistema educativo responde às necessidades resultantes da realidade social, contribuindo para o desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos” (art. 2.º - 4). Mais recentemente, foram criados documentos orientadores do ensino, nomeadamente as *Metas de Aprendizagem* (2009) que, posteriormente, foram reformuladas para *Aprendizagens Essenciais* (2018), sendo que começou a haver uma maior preocupação com a inclusão de todos por parte da escola (lei para a educação inclusiva – Decreto-lei n.º 54), bem como outras medidas de coerência pedagógica como o *Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória* (2017), Referenciais como o *Referencial da Cidadania* (2013), o *Referencial de Educação para os Media* (2014), entre outros.

Desta forma, de acordo com o *Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória* (2018), a “educação para todos, (...), obriga à consideração da diversidade e da complexidade como fatores a ter em conta ao definir o que se pretende para a aprendizagem dos alunos à saída dos 12 anos da escolaridade obrigatória” (Martins, 2018, p. 5). Com isto, não se pretende que se uniformizem as turmas, mas que se crie um espaço onde se valorize a “liberdade, a responsabilidade, (...) trabalho, a consciência de si próprio, a inserção familiar e comunitária e a participação na sociedade que nos rodeia” (Martins, 2018, p. 5). Assim, é esperado que se estimulem alguns dos princípios que constam neste documento, nomeadamente a Base Humanista, pois a escola oferece aos jovens conhecimentos e valores para a construção de uma sociedade mais humana, mais justa, centrada no indivíduo e na dignidade deste, presente no mundo que o rodeia; o Saber, pois é este que está no centro do processo educativo e a escola pretende desenvolver, nos alunos, conhecimentos científicos, de modo que se tornem cidadãos informados e conhecedores; a Aprendizagem, que é essencial nesta construção de conhecimento e em todo o processo educativo; e, por fim, a Inclusão, pois a escolaridade é obrigatória para todos, até ao 12.º ano de escolaridade, e deve promover a equidade e a democracia (Martins, 2018).

Um outro avanço prendeu-se com a violência nas relações, que passou a ser criminalizada. Em 1982, a violência (física) nas relações passou a ser considerada crime, mas teria de se aguardar treze anos para, em 1995, a violência psicológica passar a ser motivo de punição. Cinco anos depois, em 2000, foi atribuída “a natureza de crime público ao crime de maus-tratos (...) bastando (...) haver denúncia ou conhecimento do

crime para a intervenção do Ministério Público” (Plataforma Portuguesa para o Direito das Mulheres, 2023).

No âmbito do trabalho, a partir de 1974 as mulheres depararam-se com novas oportunidades, nomeadamente a possibilidade de aceder “A todos os cargos da carreira administrativa local (...); À carreira diplomática (...); [e] À magistratura (...).” (Plataforma Portuguesa para o Direito das Mulheres, 2023). Também o salário sofreu alterações, pois defendia-se o “princípio de que para trabalho igual salário igual” (Plataforma Portuguesa para o Direito das Mulheres, 2023). Contudo, entre 2019 e 2020, quase 50 anos após a revolução, a discriminação mantinha-se, e a “disparidade salarial de base entre homens e mulheres passou dos 14% para os 13,3%” (Plataforma Portuguesa para o Direito das Mulheres, 2023).

Tendo em conta o que foi mencionado anteriormente, pode afirmar-se uma evolução gradual na participação feminina no âmbito político, justificado pela mudança do pensamento coletivo, ou melhor, “pelo crescimento da consciência da sociedade da importância de integrar as mulheres na esfera política” (Costa, 2022, p. 77).

Para concluir, a Revolução de 25 de Abril foi o marco fundamental na redefinição do papel da mulher e da criança na sociedade portuguesa, marcado por avanços ao nível da vida política e social, como já mencionado. Por sua vez, passaram a ser reconhecidos os Direitos da Criança, que visa o acesso à educação, à proteção e à felicidade. Como já referido, este ponto não é linear, sendo que ainda persistem fatores negativos em algumas crianças em Portugal, como a pobreza, porém ocorreram avanços ao nível dos valores morais da sociedade, que, progressivamente, vai negando os valores conservadores do Estado Novo, encaminhando-se para uma democracia inclusiva.

1.2. IGUALDADE DE GÉNERO: MODOS DE A PROMOVER

1.2.1. EDUCAR PARA A IGUALDADE DE GÉNERO

Nos primeiros meses de vida, meninas e meninos têm, praticamente, as mesmas características físicas, porém, o seu género começa logo a ser construído através da compra de roupas cor-de-rosa (se for menina) ou azul (se for menino), o tipo de brinquedos oferecido também varia de acordo com o género, ou seja, é criado todo um

espaço bem distinto para que seja “fácil para um/a observador/a externo/a adivinhar se o/a bebé em questão é do sexo masculino ou do sexo feminino” (Pomar, 2012, p. 10).

De acordo com a Comissão para a Cidadania e a Igualdade de Género (2021) (leia-se CIG) uma das prioridades do Estado Português é promover a igualdade entre géneros. Esta obrigação surge com o facto de a igualdade social e a liberdade serem as bases da democracia.

Trata-se, pois, da ideia de que todos os seres humanos, independentemente do sexo, são livres de desenvolver as suas aptidões pessoais, de prosseguir as suas carreiras profissionais e de fazer as suas escolhas sem limitações impostas por estereótipos, preconceitos e conceções rígidas dos papéis sociais atribuídos a homens e mulheres. (CIG, 2021, para. 3).

As áreas que mais contribuem para o reforço das conceções mencionadas acima são a comunicação e a educação, pois são as mais influentes, as que têm mais capacidade de questionar e transformar as gerações atuais e pensar nas futuras.

Uma leitura mais desatenta das estatísticas recentemente publicadas faz parecer que a igualdade entre homens e mulheres é um fator praticamente conseguido, porém, em alguns setores, a desigualdade é notória. No mundo profissional existem, ainda, algumas disparidades salariais, as jovens mulheres licenciadas têm mais dificuldades em entrar no mundo do trabalho do que os homens, por isso o desemprego afeta-as mais (Pomar, 2012). Para além disto, “o discurso sobre a conciliação entre a vida doméstica e a carreira continua a existir associado essencialmente às mulheres” (Pomar, 2012, p. 7), visto serem estas associadas ao cuidado da casa, dos filhos e, por vezes, de familiares dependentes.

Jeanne Block, em 1984 (como citada em Pomar, 2012), afirmou que se acredita que os brinquedos oferecidos às meninas, tais como panelas de brincar, bonecas, estojos de maquilhagem, etc., estimulam menos a criatividade do que os brinquedos oferecidos aos meninos, tais como legos de construir, bolas, transportes em miniatura. Nesta linha de pensamento, apesar das desigualdades entre mulher e homem serem, frequentemente, construídas precocemente no seio familiar, a escola, como local de compreensão e preparação para a vida, deverá estar entre os principais agentes de mudança, de mãos

dadas com os meios de comunicação, para desconstruir estereótipos, e não os reforçar. A questão que surge de seguida é: como se poderá conseguir, de facto, esta igualdade?

Através de práticas de cidadania ativa e democrática, organizadas nas escolas, incluídas nos objetivos do currículo formal, e, para tal,

é necessário que a escola assuma também a responsabilidade de se tornar um local privilegiado de partilha, de cooperação e de educação para a participação. Uma escola democrática é uma organização de liberdade, capaz de oferecer resistência contra o autoritarismo, a opressão e todas as formas de discriminação baseadas no sexo, na classe, na raça/etnia, na orientação sexual, na religião, na cultura (Pomar, 2012, p. 8).

Dando continuidade à linha de pensamento descrita anteriormente, “Os estereótipos constituem conjuntos bem organizados de crenças acerca das características das pessoas que pertencem a um grupo particular” (Pomar, 2012, p. 26). Então, surgem algumas questões acerca do tópico género e infância.

Os documentos de referência da Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género (CIG, 2021), podem sintetizar-se, de forma geral, como se constroem as tendências de identidade de género na infância. A família é o primeiro sistema em que os modelos de género são apropriados, através da observação dos elementos femininos e masculinos a que as crianças são expostas (Torres, 2018a, p. 12). É, também, na família que começa por surgir a intervenção dos filhos e filhas nas lides domésticas. O reforço dos modelos de género é visível, ainda, em todos os ambientes frequentados pelas crianças, seja em livros, em manuais, em elementos publicitários, ocorrendo a tendência de “sustentar assimetrias de género, perpetuando desigualdades” (Torres, 2018a, p. 13). Com isto se pretende aludir ao facto de que “Rapazes e raparigas são agentes ativos no processo de construção de identidades de género. Ligam influências culturais ao que observam na família, na escola, na relação com os pares e noutros contextos” (Torres, 2018a, p. 13).

Neste sentido, “À medida que as crianças avançam no sistema educacional, diferentes agentes intervêm junto delas” (Torres, 2018b, p. 38), e, de certa forma, influenciam a sua caminhada. Neste sentido, vários fatores surgem como, por exemplo, a divisão da turma em dois grupos, meninas e meninos, para a realização de algumas tarefas, ou até

mesmo os próprios grupos criados pelos alunos que “definem explicitamente um grupo ou uma atividade de género” (Torres, 2018b, p. 38).

De forma sintética, e partindo da análise do documento *Género na Infância e na Juventude*, por Torres (2018a), assumem-se dois pontos principais: a identidade de género inicia-se em tenra idade, sendo alimentada ao longo da infância e da vida. Neste sentido, as crianças constroem a sua identidade de género ao questionar ou procurar alternativas aos padrões considerados normais; quem tem influência neste processo é a família, os pares e o contexto escolar, participando na difusão de estereótipos, intencionalmente ou não, e podem agir no processo de construção de género (Torres, 2018a, p. 15).

Partindo destes dois pontos, é possível pensar o papel da escola, particularmente do/a professor/a para a educação para a igualdade de género, bem como será pertinente fazer uma contextualização acerca do que é a literacia crítica, entendida como prática potenciadora de igualdade e justiça entre as pessoas.

1.2.2. *LITERACIA E LITERACIA CRÍTICA NAS SOCIEDADES ATUAIS*

Dando início a este tópico e como forma de introduzir os parágrafos que se seguem, é necessário refletir acerca das mudanças na sociedade, na cultura, tecnologia e economia, e sobre as definições de literacia que estão em constante evolução e como a sua concetualização pode ajudar o professor a perceber a relevância de uma educação centrada no desenvolvimento da literacia em geral e da literacia crítica em particular.

Iniciando um breve apontamento sobre a leitura, esta, hoje, não é encarada como uma capacidade que se adquire exclusivamente nos primeiros anos escolares, mas sim como um conjunto de competências, conhecimentos e estratégias que “os indivíduos desenvolvem ao longo da vida em vários contextos” (dos Santos, 2023, p. 32), através da interação e inserção na sociedade que os acompanha.

Partindo da abordagem anterior, é possível dar destaque ao conceito de literacia, que não é estanque. Para Sousa (2015), “No mundo da Educação, o conceito de literacia passou a ocupar (...) um lugar importante. A literacia trabalha uma panóplia de competências que permitem ao aluno lidar com a cultura, na medida em que é necessário que se faça “uso social da leitura e da escrita”” (p. 11), ou seja, é necessário

saber “ler e interpretar, escrever e refletir sobre, desenvolver pensamento crítico, processar, sintetizar e saber avaliar” (Sousa, 2015, p. 11) uma determinada situação ou informação. De acordo com o *New London Group* (1996), para se ter sucesso a nível escolar, é necessário possuir estas competências. Este tópico será, posteriormente, desenvolvido, aquando da exploração de vários modelos de literacia crítica.

Nesta perspetiva, Dionísio (2007) afirma que “o termo literacias apresenta-se como mais adequado para designar a pluralidade das práticas sócio-culturais, nos múltiplos domínios da acção humana” (p. 98). Por outro lado, a literacia “é uma exigência da própria democracia e condição de não exclusão social” (Sousa, 2015, p. 19). Para a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE) (2002, como citado em Sousa, 2015, p. 19), “literacia define-se como a capacidade de compreender, usar textos escritos e refletir sobre estes para atingir um objetivo, desenvolver o conhecimento e o potencial individual para participar em sociedade”, sendo esta a capacidade de “understanding, using, reflecting on and engaging with written texts, in order to achieve one’s goals, to develop one’s knowledge and potential, and to participate in society” (OCDE, 2002, como citado em Sousa, 2015, p. 19). A Internacional Literacy Association (2023) define literacia como a habilidade para identificar, compreender, interpretar, criar e comunicar usando meios visuais, auditivos ou digitais, em qualquer contexto.

Hoje, como se sabe, vivemos num mundo, ou melhor, numa sociedade caracterizada pela diversidade e pela multiplicidade, tanto de culturas, como dos textos que nos rodeiam, pelo que a ação pedagógica suporta-se pelo facto de que as literacias são “os modos como as pessoas e as comunidades podem tomar parte fluentemente, eficazmente e criticamente, nos vários eventos textuais e discursivos que caracterizam as sociedades” (Freebody & Luke, 2003, como citado em Dionísio, 2007, p. 98).

Clarificado o conceito de literacia(s), importa referir que, neste processo, e segundo Pereira (2009), para se entender a noção de literacia numa perspetiva mais focada e crítica, é necessário que se discuta a natureza da linguagem humana. Esta é o “veículo de comunicação, de instrumento de pensamento e aprendizagem e de objecto de fruição estética (...) também é uma fortíssima (...) arma social” (p. 17). Este facto explica-se porque esta é, também, o “veículo mais poderoso de configuração e transmissão de ideologias sociais” (Pereira, 2009, p. 17). Um indivíduo capaz de praticar a literacia

crítica acede a “um maior controlo do conjunto dos factores intervenientes no processo de construção de significados” (Pereira, 2009, p. 19).

Do conceito de literacia e da importância da linguagem como arma social, surge um outro conceito fundamental, o da literacia crítica. Vários autores afirmam a literacia crítica como forma de ser, isto é, “living, learning, and teaching across the curriculum (...) and not just an orientation to teaching literacy” (Pandya & Ávila, 2014, como citado em Vasquez, 2005, s.p.). Assim, os alunos aprendem sobre análise crítica por estarem diretamente envolvidos no processo de planeamento e produção a partir do questionamento do texto elaborado por si, ou por outros.

Como já mencionado, são defendidas algumas perspetivas que a sustentam (Vasquez, Janks & Comber, 2019). Primeiramente, como já mencionado, a literacia crítica deverá ser vista como uma lente para o ensino, que cria um modo de ser que nos fornece orientação crítica e contínua para a análise de textos. Por exemplo, podem ser observadas imagens, lidas narrativas ou notícias, observadas paisagens linguísticas, entre outras, como forma de levar os alunos a lerem os textos com os quais têm contacto diariamente e a refletirem sobre eles e sobre as perspetivas que neles se inscrevem. Assim, aprenderão a ler “their worlds with critical eye” (Vasquez et al., 2019, p. 306).

Entre outras definições, estas foram as que se revelaram mais pertinentes para sustentar o enquadramento e o contexto do meu estudo. Assim, a citação “ser literato, hoje em dia, é ser capaz de conviver com o mundo das letras para construir uma atitude de cidadania ativa, interventiva” (Sousa, 2015, p. 19) reforça a ideia de que a literacia vai além da descodificação. *Ser literato*, neste sentido, requer uma relação crítica e consciente com os textos que circulam na sociedade, sendo que esta é uma competência que se revela fulcral para a formação de cidadãos capazes de questionar, interpretar e agir na sociedade em que se inserem. Esta perspetiva vai ao encontro do tema do presente estudo, ou seja, desenvolver competências de leitura crítica do mundo, refletindo sobre os papéis sociais da mulher e da criança, no passado e na atualidade.

Para concluir, além dos aspetos já mencionados, o indivíduo que seja competente em literacia crítica é capaz de “ver por trás da cortina linguística” (Pereira, 2009, p. 20), procurando explicitar, questionar e compreender o que está a ser transmitido.

1.2.3. FORMAR LEITORES CRÍTICOS PARA O MUNDO - ALGUNS MODELOS PEDAGÓGICOS DE LITERACIA CRÍTICA

De acordo com alguns autores de referência, que são mencionados diversas vezes ao longo do presente estudo, aprender a ler é um processo complexo que necessita do apoio de estratégias de ensino explícito (Giasson, 1993; Català,, Català, Molina, & Monclús, 2001; Viana 2002, 2009; Pereira, 2009, Sousa, 2015). Assim, para que se efetuem leituras de nível superior, é necessário que se domine o processo de descodificação e se mobilizem diversas competências de modo que se seja capaz de compreender e de pensar criticamente sobre o que se lê.

Desenvolvendo este tópico, e tendo em conta o ponto anterior, é de salientar que cada vez que lemos, escrevemos ou criamos algo, entramos em contacto com experiências passadas, bem como com a nossa compreensão do mundo, por isso devemos analisar as nossas próprias leituras e desvendar orientações a partir das quais nos posicionamos. Desta forma, quando lemos, é necessário que se vá além do que está escrito, explicitamente, para que se compreenda esse mesmo assunto (Vasquez et al., 2019).

Neste sentido, a compreensão literal, mas sobretudo a compreensão inferencial e crítica (Català, Català,, Molina, & Monclús, 2001) revelam-se um pilar na construção de práticas de literacia crítica, porque “para compreender na totalidade um texto, é preciso identificar a informação explícita, associando-a à informação que está implícita no texto e, assim, ler nas entrelinhas” (Sousa, 2015, p. 102).

De uma perspetiva crítica, o mundo é visto como um texto construído socialmente e passível de ser lido, ou seja, quanto mais depressa os alunos compreenderem este facto, mais interesse terão em conhecer o funcionamento da sua linguagem, das imagens, dos gestos. Desta forma, é fundamental criar ambientes educativos para ler textos, a partir de uma perspetiva crítica, levando os alunos a refletir sobre questões sociais, como ambicionei fazer.

A prática de literacia crítica pode ser transformadora, no sentido em que pode contribuir para alterar problemas da sociedade. Desde tenra idade, os alunos deverão ser capazes de tomar decisões informadas sobre as questões que poderão surgir no seu quotidiano. Assim, devem estar preparados para 1) “make informed decisions regarding issues such

as power and control”; 2) se envolverem na prática da cidadania democrática e 3) “to develop na ability to think and act ethically” (Vasquez et al., 2019, p. 307).

Por último, a literacia crítica estimula a reconstrução de textos, imagens e práticas, para que se transmita uma mensagem que seja socialmente justa e equitativa, que tenha impacto no mundo. Exemplo deste último ponto refere-se ao trabalho efetuado em aula, nas disciplinas de Português e História e Geografia de Portugal, na qual os alunos tiveram a oportunidade de entrar em contacto com diferentes tipos de textos, analisá-los, interpretá-los criticamente e, depois, refletirem acerca do que aprenderam (este aspeto será desenvolvido no capítulo referente à análise e discussão de resultados).

A incorporação da literacia tornou-se, assim, um fator-chave na educação, pois partindo da educação pré-escolar, as crianças presenciam “diferentes tipos de texto imbuídos de diferentes ideologias” (Pereira, 2009, p. 20). Com isto se pretende mencionar que, utilizando a literacia crítica, conseguimos ver e compreender o que os textos não nos dizem (diretamente), ultrapassando a base, que é ler e escrever.

O professor, de acordo com Pereira (2009), deverá deter algumas características, nomeadamente a de ser um guia informado, consciente e que possua formação ao nível social, cultural, de modo a que reconheça a linguagem como “instrumento de posicionamento social, político e ideológico” (p. 30); deve ser capaz de planear e gerir momentos de questionamento aos textos, desconstruindo-os e interrompendo as expectativas dos alunos em relação aos mesmos, levando a que os alunos reconheçam posicionamentos alternativos, “inicialmente não visíveis, nas mensagens linguisticamente veiculadas” (Pereira, 2009, p. 30), ajudando-os a reconhecer as suas capacidades de análise crítica dos textos, autonomamente.

É, também, esperado que o professor detenha um papel fundamental no ensino da leitura, privilegiando o desenvolvimento da autonomia do aluno, “através do ensino de capacidades crítica, reflexiva e interpretativa para os diferentes géneros” (Sousa, 2015, p. 100).

Neste sentido, a construção de ambientes de literacia crítica em sala de aula deve ter em consideração, por parte do professor, modelos de literacia crítica, por exemplo, o modelo de Freebody e Luke e o modelo de Green (Vasquez et al., 2019). Explorando cada um deles, e iniciando com o modelo dos quatro recursos de Freebody e Luke, é

possível referir que este assenta em quatro tipos de práticas que os alunos devem aprender: 1) aprender a decifrar códigos – “práticas de descodificação” (Pereira, 2009, p. 21), reconhecendo, compreendendo e usando as características fundamentais do texto como alfabeto; 2) aprender a participar no texto – “Práticas de análise crítica dos textos” (Pereira, 2009, p. 21), recorrendo ao seu conhecimento prévio, isto é, a “aplicação prática dos conhecimentos entretanto adquiridos no âmbito da implementação pedagógica” (Pereira, 2009, p. 22) para o interpretar e dar-lhe sentido – “Práticas de utilização textual” (Pereira, 2002, p. 21); 3) compreender como utilizar diferentes formatos de texto; 4) tornar-se críticos, aprendendo a analisar e compreender que os textos nunca são neutros (Vasquez et al., 2019, p. 305).

Também o modelo 3D de literacia crítica de Green (Vasquez et al., 2019, p. 305) defende que existem três dimensões em simultâneo na literacia crítica: (1) a operacional, “which means learning how the language works and ways that texts can be structured”; (2) a cultural, “which involves the uses of literacy and in particular the ways that cultural learning is involved with content learning” e (3) a crítica, que diz respeito à forma como agimos, como vemos o mundo que nos rodeia, juntamente com a forma como a literacia pode ser utilizada para moldar perspetivas.

Existe, ainda, o modelo do New London Group (1996), que se apoia nas bases socio-constructivistas de Vygotsky e defende que “o motor do desenvolvimento individual da literacia é a participação em situações de literacia representativas das actividades da comunidade mais vasta” (Pereira, 2009, p. 21). Por outras palavras, em situações em que se exige a mobilização da leitura e escrita de textos, que permite a construção de significados para os estudantes, atividades essas que implicam a utilização de textos com propriedades adaptadas à faixa etária, a participação nessas situações práticas traduz-se numa “prática colaborativa mediada pelo diálogo” (Pereira, 2009, p. 21) entre pares e/ou professores, tudo com o objetivo de se estabelecerem os caminhos necessários para que se acomodem novos conhecimentos com conhecimentos já existentes e, assim, textos difíceis de compreender individualmente, passam a ter um processo de compreensão facilitado.

Em suma, esta panóplia de modelos pedagógicos da literacia crítica permite uma reflexão acerca das suas implicações didáticas. Como mencionado nos parágrafos anteriores, é fundamental que se levem para as aulas várias tipologias e géneros de

texto, com diferentes características e com visões do mundo que importa questionar. É, assim, fundamental que se ensine a compreendê-los criticamente. É urgente levar os alunos a compreender que os textos, ou seja, os signos verbais e não verbais que neles operam, são a representação da realidade, e não a realidade em si, e que por isso veiculam ideias que devem ser questionadas.

Concluindo este tópico, e remetendo à frase anterior, é necessário que se questionem os textos e se formulem opiniões, o que leva à justificação do título que se segue.

1.2.4. O PAPEL DA ESCOLA E DO/A PROFESSOR/A PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO PARA A IGUALDADE DE GÉNERO

A problemática relacionada com as questões de género é muito atual, por isso, neste ponto, será abordado o papel da escola e do/a professor/a na construção de uma educação não sexista. Assim, como se sabe, a escola é um meio de relações e laços que as crianças estabelecem desde os primeiros meses de vida, portanto, é um local de aprendizagem e de preparação para a vida adulta. Segundo Calheiros e Piscalho (2013),

o bem-estar e envolvimento são inerentes à vida da criança e espelham aquilo que a criança sente e o impacto que tudo o que a rodeia tem sobre as suas vivências, sendo da maior importância as relações que a criança estabelece nos seus primeiros anos de vida (p. 258).

Neste sentido, a escola tem um papel fundamental na promoção da igualdade de oportunidades tendo em conta as diferenças de cada indivíduo, respeitando “os direitos de todos os seres humanos, independentemente das suas características, crenças ou identidades” (Henriques & Marchão, 2014, p. 1857). De acordo com Moreira e Silva (2021), a escola deverá desempenhar o seu papel com foco na desconstrução das desigualdades entre mulheres e homens, mostrando aos alunos que são estes o principal agente de mudança. Neste sentido, o estudo que se apresenta incorporou a dinamização de atividades que fomentassem o diálogo e/ou a discussão - troca de ideias - de modo a facilitar o tratamento destas questões. Nesta linha, surge a questão: como poderá ser a igualdade promovida?

Segundo Moreira e Silva, (2021), uma metodologia de ensino aprendizagem recorrendo à Educação para a Cidadania (EC) é um auxílio ao desenvolvimento de competências e mudança de atitudes (por “mudança” entenda-se uma tomada de decisões consciente), e

tem em conta dois focos de ação, o/a aluno/a - agente construtor da aprendizagem: dimensão emocional, cognitiva e comportamental - e o/a professor/a - orientador e mediador do processo de ensino/aprendizagem.

A EC procura fortalecer a sociedade, através da promoção da igualdade de oportunidades entre homens e mulheres, construindo e promovendo o respeito pelas diferenças sociais e culturais e “deve ser entendida como um processo de capacitação dos/as discentes de todas as idades, daí sobressaindo uma lógica de compromisso, de respeito e transformadora do ponto de vista social” (Henriques & Marchão, 2014, p. 1857). Deste modo, segundo Moreira e Silva (2021), a igualdade de género remete para as diferenças sociais e culturais que se associam a cada sexo, derivadas de processos educativos e dos meios de socialização, isto é, o facto de se ser mulher ou homem em diversos contextos.

Os professores devem promover conscientemente a igualdade de oportunidades entre os géneros, assim como o “currículo deve ter um papel relevante como elemento de equilíbrio entre a presença de discursos mais associados a um dos géneros” (Henriques & Marchão, 2014, p. 1857). Para tal, é necessário que ocorram intervenções transversais de modo que se adaptem os conteúdos letivos “com o objetivo de favorecer e flexibilizar a gestão curricular” (Roldão, 1999, como citado em Henriques & Marchão, 2014, p. 1857).

De modo a promover esta igualdade, e como já referido em parágrafos anteriores, é fundamental que se apresentem aos alunos, desde tenra idade, livros que lhes permitam ler criticamente o mundo. Nesta turma em específico, de acordo com o estudo que ambicionei implementar, apresentei livros, notícias, imagens e publicidades, com determinadas visões do mundo sobre as questões de género e dos papéis sociais, para que estes, numa fase inicial, formulassem as suas próprias conceções acerca do tema.

Assim, afirmo que é fulcral que se levem livros para a escola, porque,

Os livros de literatura infantil (...) permitem, quando adequadamente trabalhados pelo mediador, motivar fortemente as crianças para a leitura e para a importância desta actividade, familiarizando-as com determinados padrões de estruturas narrativas/poéticas, além de as ajudar a fertilizarem consideravelmente o conhecimento dos seus quadros de referência

intertextuais e, mediatamente, também o modo como lêem e interpretam o mundo (Azevedo, 2011, p. 6).

Partilhar livros e histórias é uma prática fundamental no ensino, porque permite o desenvolvimento pessoal, na medida em que “ao ouvir contar/ler histórias a criança integra as vivências das personagens, o que lhe permite identificar-se com elas” (Sousa, 2015, p. 65), vivenciando sentimentos e emoções, dando sentido às suas próprias experiências e vivências.

Para concluir, é necessário que se compreenda que esta problemática está muito presente na sociedade atual, e a escola e todos os seus intervenientes têm um papel central na promoção da igualdade de oportunidades, na promoção de “uma cidadania plural e relacional onde se potencie a mudança de atitudes e comportamentos estereotipados como aqueles que as situações de aprendizagem” (Henriques & Marchão, 2014, p. 1862), bem como é fulcral a apresentação de materiais visuais que precisam de ser interrogados numa lógica de literacia crítica, desenvolvendo esta capacidade nos alunos.

CAPÍTULO II: METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO

Este estudo foi realizado durante a Prática Pedagógica em 2.º ciclo, numa turma do 6.º ano de escolaridade, com idades compreendidas entre os 10 e os 11 anos, numa escola da cidade de Leiria, no ano letivo de 2022/2023.

De forma a dar início a este estudo, foi necessário delinear uma metodologia adequada, facilitadora da resposta à questão de partida e aos objetivos formulados, sendo adotada uma metodologia qualitativa, de natureza descritiva e interpretativa, sendo o intuito compreender as perspetivas dos alunos do 6.º ano sobre os papéis sociais da mulher e da criança, do Estado Novo à atualidade.

2.1. CONTEXTO E PERTINÊNCIA DO ESTUDO

Por considerar que na escola se aprende a ler e compreender o mundo, defendo a importância de se criarem ambientes educativos que promovam o desenvolvimento de competências críticas, apoiando-me em modelos de literacia crítica.

Enquanto futura professora, sempre me interessei em compreender como os alunos pensam, pelo que conhecer a sua visão acerca do mundo que os rodeia tem sido um dos meus objetivos educativos. Considero que desta forma me posso aproximar destes, criando laços e empatia e evitar comportamentos de exclusão entre pares, porque todas as pessoas são diferentes, seja “em termos de género, idade, funcionalidade, identidade sexual, experiências de vida, entre outros fatores que influenciam o pensamento e a forma de ser e de estar” (United Nations Girls’ Education Initiative, 2017, como citado em Silveira et al., 2021, p. 58).

Desta forma, o estudo dos papéis sociais da mulher e da criança ao longo do tempo, mais especificamente entre o período do Estado Novo e a atualidade, é, na minha opinião, uma temática relevante pela sua importância ao nível da História, mas também ao nível do impacto que as transformações sociais têm tido na sociedade. O contexto em que o presente relatório se insere é fulcral para compreender o pensamento dos alunos na sociedade em que se inserem, permitindo-lhes refletir acerca da sociedade em que irão, futuramente, viver.

O Estado Novo, como mencionado no capítulo do Enquadramento Teórico, foi um regime autoritário, marcado por uma ideologia de diferenciação entre géneros, ou seja, a submissão da mulher ao homem. A mulher era, essencialmente, vista como esposa e mãe, cujas funções se restringiam ao cuidado do lar e da família, sendo que o acesso a outras áreas, como o ensino e a vida profissional, lhes era negado. De forma idêntica, as crianças eram vistas como seres que necessitavam de formação e cuja educação deveria ser controlada pelo Governo e Igreja, ambas de raízes autoritárias, tradicionais e conservadoras.

Com a Revolução de 25 de Abril de 1974, que instaurou a democracia em Portugal, surgiram algumas mudanças no pensamento da sociedade, nomeadamente em relação à mulher e à criança, ao nível do acesso à educação e ao mercado de trabalho, bem como o reconhecimento dos seus direitos. Porém, existem, ainda, marcas das conceções passadas que influenciam a sociedade atual, nomeadamente ao nível das dinâmicas familiares, do salário e do acesso a cargos do Governo.

O presente estudo insere-se, assim, num contexto que continua em transformação, e a sua pertinência advém da necessidade de compreender as perceções das novas gerações em relação ao passado, através do conhecimento das suas perceções sobre os papéis sociais (mulher e criança). O estudo destas perceções permitiu uma oportunidade para refletir acerca das práticas pedagógicas atuais, nomeadamente na promoção de uma educação consciente e crítica acerca das questões de género e dos direitos das crianças.

De modo a afunilar o período temporal a analisar, optei por selecionar o conteúdo de História e Geografia de Portugal que mais me suscitou interesse para trabalhar, o Estado Novo, e procurei compreender as perceções dos alunos acerca do mundo atual comparando-as com o período da ditadura salazarista, permitindo-me refletir acerca do desenvolvimento de competências de literacia crítica e pensamento crítico em sala de aula, focando-me no papel da mulher e da criança, por serem os que mais sofrem de problemas sociais, como a discriminação e a exclusão.

2.2. OPÇÕES METODOLÓGICAS

A investigação realizada é de carácter qualitativo. Segundo Resende (2016), a investigação qualitativa “ênfatiza o interpretativismo, a importância de estudar o todo,

focando-se na experiência subjetiva dos indivíduos” (p. 51) e estuda a forma como as pessoas percebem o mundo. Está, por isso, inserida num paradigma interpretativo, e foi desenvolvida ao longo de aulas de Português e de História e Geografia de Portugal, através da implementação de uma sequência de tarefas.

O paradigma adotado baseia-se num plano estruturado, com o intuito de obter uma resposta válida e fundamentada para a questão de investigação apresentada, garantindo a credibilidade dos dados obtidos. Segundo Bogdan e Biklen (1994), este paradigma implica que o investigador desenvolva empatia com os participantes do estudo e que se esforce para compreender os vários pontos de vista apresentados por estes.

Neste sentido, Reichardt e Cook (1986), como citados em Carmo e Ferreira (2008, p. 195), afirmam que “o paradigma qualitativo postula uma concepção global fenomenológica, indutiva, estruturalista, subjectiva e orientada para o processo (...)”, isto significa que a abordagem de carácter qualitativo procura uma compreensão profunda dos fenómenos, focando-se não só na sua causa, mas também na sua evolução.

Este método, segundo Carmo e Ferreira (2008), tem (1) “uma abordagem empírica que investiga um fenómeno actual no seu contexto real (...) e no qual são utilizadas muitas fontes de dados” (pp. 234-235). Para completar a perspetiva anterior, Creswell (2007, como citado em Resende, 2016) menciona que existem mais três características da pesquisa qualitativa, nomeadamente, (2) o investigador observa, de forma direta, os comportamentos, (3) “o investigador considera múltiplas fontes progredindo na sua análise categorial” (p. 52) e (4) a análise é indutiva (Resende, 2016, p. 54).

As metodologias de tipo qualitativo utilizam critérios científicos, tais como a “objetividade, (...) validade e (...) fidelidade” (Lessard-Hébert et al., 2005, p. 67). Ou seja, há um confronto dos conhecimentos ou ideias entre o mundo empírico e o mundo social. Assim, segundo Carmo e Ferreira (2008), metodologias desta natureza dizem respeito ao rigor na aplicação dos critérios utilizados e implicam que o investigador, de facto, reproduza a realidade dos factos, executando todas as etapas do processo de análise com a seleção de técnicas e instrumentos de dados adequados à sua pesquisa.

2.3. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS

De forma a sustentar a Dimensão Investigativa, foi necessário ajustar os processos de recolha de dados à natureza deste estudo. As técnicas, instrumentos e procedimentos de recolha de dados são um “conjunto de processos operativos que nos permitem recolher os dados empíricos que são uma parte fundamental do processo de investigação” (Baptista & Sousa, 2011, p. 53). Estes podem ser selecionados pelo investigador (Traqueia et al., 2021), como foi o caso da análise documental e da observação.

A observação é uma técnica “relativa à observação direta da atuação dos participantes e interações (Traqueia et al., 2021, p. 44) entre pares e entre estes e o meio envolvente. Na observação participante, o instrumento de pesquisa é o investigador, que estuda o assunto para, depois, o apresentar, e pressupõe que este se insira no contexto em estudo, com contacto direto com os intervenientes, as situações e o espaço físico, levando o investigador a “assumir explicitamente o seu papel de estudioso junto da população observada, combinando-o com outros papéis sociais cujo posicionamento lhe permita um bom posto de observação” (Carmo & Ferreira, 2008, p. 121). Relativamente às vantagens desta técnica, Carmo e Ferreira (2008, p. 122) salientam “a possibilidade de entender profundamente o estilo de vida de uma população e de adquirir um conhecimento integrado da sua cultura”.

Na análise documental, o foco são os registos dos alunos, que são estudados com o intuito de se retirarem conclusões relevantes para o estudo. Blaumer (1982, como citado em Amado, 2014) refere que os documentos pessoais constituem “um relato no qual se dá conta da experiência de uma pessoa que expõe a sua atividade como ser humano e como participante da vida social” (p. 275).

Através da recolha destes documentos, foi possível ter acesso às informações neles presente, permitindo avaliar se ocorreu, ou não, evolução nos registos dos participantes, bem como analisar as suas perspetivas em relação aos papéis sociais da mulher e da criança no período do Estado Novo até à atualidade, através dos seus registos nos diários que, de acordo com Bolivar (2001, como citado em Amado, 2014), se definem como “um registo reflexivo de experiências (...) e de observações ao longo de um determinado período de tempo. Inclui opiniões, sentimentos, interpretações, etc.” (p. 278).

Em suma, a recolha de dados torna-se importante para o investigador, pois só através da sua análise consegue extrair conteúdo para ser investigado, bem como recolher mais dados e compreender melhor as perceções dos participantes relativamente aos conteúdos abordados.

2.4. CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA

A amostra tem como função “obter a máxima informação possível para a fundamentação do projecto de pesquisa e criar uma teoria” (Aires, 2015, p. 22). Neste sentido, os participantes neste estudo foram 28 alunos de uma turma de 6.º ano (11-12 anos), sendo a amostra seleccionada de 4 alunos, não aleatoriamente.

Para constituir a amostra, selecionei, primeiramente, os registos apenas dos alunos que participaram em todas as (6) tarefas, pois alguns não estiveram presentes em diversas aulas de recolha de dados, e por esse motivo foram excluídos. De seguida, li todos os registos dos 10 alunos seleccionados. Procedi, posteriormente, a uma seleção aleatória, sendo os nomes dos alunos escritos em papéis dobrados, sendo sorteados quatro. A decisão de escolher quatro alunos prendeu-se com a quantidade de dados recolhidos, sendo que considereei necessário delimitar este número, com vista a uma análise mais profunda para o estudo.

Ao nível do desenvolvimento cognitivo, a amostra seleccionada encontra-se, nos estágios definidos por Papalia e Feldman (2013), entre a Terceira Infância, que termina sensivelmente aos 11 anos de idade e a Adolescência, com início nos 11 anos de idade. Por volta desta idade, “as crianças desenvolvem pensamento lógico” (p. 324) e “raciocínio formal” (p. 328). Desta forma, surge a “crença de que todos devem ser tratados da mesma maneira”, surgindo o ideal de equidade. Existe, portanto, um “foco aumentado não apenas no que aconteceu, mas nas intenções do autor” (Papalia & Feldman, 2013, p. 328).

Ao nível da atenção, as crianças desta faixa etária já detêm capacidades de seleção de informação, isto é, além de conseguirem manter o foco durante períodos mais alargados do que as crianças mais novas, ainda são capazes de “alçar da memória o significado adequado de uma palavra e suprimir outros significados que não se encaixam no contexto” (Papalia & Feldman, 2013, p. 329).

Como referido na caracterização da turma, a nível global, o aproveitamento e comportamento dos alunos situava-se entre os níveis Bom e Satisfatório, sendo que no ano anterior se registaram 21 destaques positivos ao nível do aproveitamento escolar.

2.5. PROCEDIMENTOS

Neste subcapítulo, serão apresentados os procedimentos adotados no processo de recolha de dados.

Para contextualizar este subcapítulo, é importante reiterar que a investigação qualitativa deve ser iniciada através da formulação da questão de investigação, bem como dos objetivos que lhe vão dar resposta. Desta forma, Côté et al. (1993) mencionam que é “essencial que os investigadores providenciem uma descrição detalhada dos procedimentos (...) e manipulação de dados que permitam posteriormente apresentar os resultados” (Resende, 2016, p. 52).

Na revisão da literatura, foram estudados os conceitos basilares que sustentam esta investigação, bem como a sequência de atividades proposta. Com base nos referenciais teóricos abordados e estudados, elaborou-se um conjunto de tarefas que visaram a promoção da compreensão e aplicação dos conteúdos, Papel da Mulher e da Criança do Estado Novo à atualidade, de forma progressiva, isto é, com o intuito de estimular a reflexão crítica sobre as mudanças sociais ocorridas no período histórico mencionado. De seguida, serão apresentadas as atividades propostas, dando destaque aos seus objetivos.

É de salientar que em todas as aulas, os conteúdos foram lecionados recorrendo a diversas estratégias e recursos didáticos, tais como a análise documental, visualização de excertos de filmes, entrevistas a testemunhas, apresentações em *PowerPoint*, visualização e descrição de imagens (fotografias, caricaturas) e *quizzes*. Esta panóplia de estratégias e recursos didáticos revelou-se fundamental, pois colocar os participantes no papel do agente histórico permitiu a recolha de dados diversificados e essenciais para o estudo.

As cinco atividades de recolha de dados iniciaram-se no dia 9 de março de 2023 e terminaram no dia 30 de maio de 2023, sendo que foram desenvolvidas ao longo de 5 aulas, nas disciplinas de Português e HGP.

2.5.1 TAREFA DE ESCRITA SOBRE AS DESIGUALDADES ENTRE HOMEM E MULHER NO PERÍODO SALAZARISTA

O primeiro momento de recolha de dados realizou-se no dia 9 de março de 2023 e ocorreu durante uma aula de 45 minutos, na disciplina de História e Geografia de Portugal, na qual foi abordada a temática do papel da mulher no período salazarista (em aulas anteriores tinha sido introduzido o Estado Novo e os mecanismos de repressão existentes na época). Esta aula foi planeada com a intenção de os alunos conhecerem a sociedade no regime de Salazar, através da visualização de vídeos presentes na plataforma RTPEnsina acerca da vida da mulher no período em análise, bem como das desigualdades salariais entre homens e mulheres, sendo este o primeiro momento da aula.

Seguidamente, foi entregue aos alunos uma folha de registo (anexo 15), onde constavam questões relacionadas com o papel do homem e da mulher no período salazarista, e se solicitava a redação de exemplos atuais de desigualdade e, ainda, a sua opinião acerca de como poderia ser uma sociedade ideal, sendo este o primeiro instrumento de recolha de dados. Finda a tarefa, a professora estagiária recolheu as respostas, de modo a poderem ser analisadas.

Na tabela seguinte (tabela 1), apresenta-se um plano resumido desta aula de recolha de dados.

Descrição das propostas educativas	Objetivos
<p>Os papéis sociais no Estado Novo</p> <ol style="list-style-type: none">1. Vídeo e Discussão: Exibição de excertos de um vídeo presente na plataforma RTPEnsina sobre o papel da mulher no Estado Novo, a desigualdade salarial e a superioridade masculina. Os alunos partilham, oralmente, a sua opinião sobre as desigualdades observadas.2. Atividade de escrita: Responder a questões sobre o papel do homem e da mulher no Estado Novo, identificar exemplos atuais e no Estado Novo de desigualdade e dar a sua opinião de como seria uma sociedade ideal.	<ul style="list-style-type: none">- Identificar as causas para a desvalorização da mulher e a valorização do homem no Estado Novo.- Reconhecer que, atualmente, ainda há empregos que distinguem homens de mulheres em termos salariais.

Tabela 1: Plano da primeira aula de recolha de dados (simplificado).

2.5.2. TAREFA DE ESCRITA NO DIÁRIO REFLEXIVO I

A segunda recolha de dados ocorreu no dia 14 de março de 2023, numa aula de Português que teve a duração de 90 minutos, e teve como foco a análise do papel da mulher em imagens de anúncios publicitários, bem como a leitura e interpretação de um texto relacionado com a mesma temática. Esta aula teve como objetivo primordial a promoção do pensamento crítico dos alunos sobre as diferenças entre géneros.

Desta forma, inicialmente foi apresentado um *PowerPoint* com diversas imagens de anúncios publicitários que remetiam quer para os princípios e valores da época salazarista, quer para os da atualidade (anexo 16). Pretendia-se que os alunos os observassem e retirassem conclusões, nomeadamente que os produtos domésticos eram apresentados exclusivamente por mulheres, que existiam “brinquedos de meninos” e “brinquedos de meninas”. Nos últimos diapositivos, surgiram meninos e meninas a partilharem diversos brinquedos. Esta partilha de ideias – oralmente - teve como intenção criar um ambiente de reflexão acerca do tema a explorar de seguida, a subordinação da mulher ao homem, ideia veiculada pelos exemplos de texto publicitário analisado.

Depois do momento descrito anteriormente, procedeu-se à leitura da obra *Os dez anõezinhos da Tia Verde-Água*, de António Sérgio, individualmente e em silêncio. Posteriormente a este momento, ocorreu um diálogo breve sobre as personagens e as suas funções, comparando-as com a vida real.

Os textos e anúncios publicitários apresentados, retratavam a situação da mulher perante o homem ou a sociedade e tinham como intuito a sensibilização dos alunos para o tema da igualdade de género, bem como para a posterior reflexão em suporte escrito.

No final da aula, reservaram-se sensivelmente 15 minutos para a redação das ideias dos alunos no Diário Reflexivo I, que continha questões orientadoras da reflexão em torno das intencionalidades comunicativas inerentes aos anúncios publicitários observados; da concordância ou discordância dos alunos face ao que haviam observado; e a necessidade de pensarem propostas alternativas de criação dos anúncios que haviam sido objeto de reflexão; questões acerca do conto lido em aula (*Os Dez Anõezinhos da Tia Verde-Água*) e de um conto lido em aulas anteriores (*A donzela guerreira*), bem como a sua

perspetiva em relação à forma como o papel da mulher foi abordado em todos os casos, sendo este o segundo instrumento de recolha de dados.

Na tabela seguinte (Tabela 2) apresenta-se um plano simplificado da aula destinada à segunda recolha de dados.

Descrição das propostas educativas	Objetivos
<p>1. Contextualização: Apresentação do <i>PowerPoint</i> com anúncios publicitários que remetiam à ideologia do Estado Novo, e anúncios publicitários atuais.</p> <p>Discussão sobre os estereótipos em anúncios publicitários e reflexões sobre a relação entre brinquedos e papéis de género.</p> <p>2. Leitura silenciosa do conto <i>Os dez anõezinhos da Tia Verde-Água</i> de António Sérgio. Diálogo sobre as personagens e as suas funções, centrado num olhar crítico dos seus direitos e deveres e comparando com a sociedade atual.</p> <p>Reconto da história pelos alunos, explorando características do reconto e quais as diferenças em relação ao resumo.</p> <p>3. Redação de ideias principais no Diário Reflexivo I.</p>	<p>- Refletir acerca de um tema que se prolonga até à atualidade.</p> <p>- Relacionar comportamentos atuais, com comportamentos da época Estado Novo.</p> <p>- Refletir e redigir opiniões, fundamentando-se nos recursos analisados.</p>

Tabela 2: Plano da segunda aula de recolha de dados (simplificado).

2.5.3. TAREFA DE ESCRITA NO DIÁRIO REFLEXIVO II

A terceira recolha de dados aconteceu no dia 27 de abril de 2023, numa aula de HGP que teve a duração de 45 minutos, tendo-se mobilizado o recurso pedagógico Diário Reflexivo.

Este Diário Reflexivo II teve por base a leitura de um excerto da notícia “«Plano Década da Mulher» contra a discriminação” intitulado *Igualdade na lei e não na prática*, publicada no jornal *Correio da Manhã*, no dia 3 de junho de 1980, que abordava o tema da desigualdade entre homens e mulheres, efetuada no primeiro momento da aula.

Depois de lida e analisada a notícia, em partes, foi distribuído o Diário Reflexivo II (anexo 17), para que os alunos respondessem às questões presentes, em forma de texto, sendo o terceiro instrumento de recolha de dados.

Na primeira parte do Diário Reflexivo II, os alunos, focando-se nos primeiros parágrafos do excerto da notícia, deveriam redigir um texto de opinião, baseando-se nas questões apresentadas, no qual expressavam a sua opinião relativamente a haver, ou não, igualdade entre homens e mulheres no período em análise, e à ocupação masculina superior à feminina em cargos do Governo, bem como se concordavam, ou não, com a solução descrita na notícia. Na segunda parte, os alunos deveriam escrever um texto de opinião com recurso a estratégias de natureza expositiva e argumentativa, de acordo com as questões apresentadas, com base nos últimos parágrafos da notícia, que remetiam a uma maior taxa de analfabetismo nas mulheres e quais as soluções encontradas para o combater e, por fim, como agiriam para solucionar a desigualdade entre homens e mulheres relativamente à taxa de analfabetismo.

Na tabela 3 apresenta-se o plano de aula simplificado.

Descrição das propostas educativas	Objetivos
<ol style="list-style-type: none"> 1. Introdução à notícia: Apresentação de uma notícia publicada no dia 3 de junho de 1980 no <i>Correio da Manhã</i> sobre desigualdades de género, intitulada “«Plano Década da Mulher» contra a discriminação”. 2. Leitura detalhada em grande grupo: Leitura conjunta do excerto “Igualdade na lei não na prática” – efetuando-se pequenos resumos orais a cada 2 parágrafos, para facilitar a compreensão. 3. Resposta às questões presentes no Diário Reflexivo II. 	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer e compreender as consequências do 25 de Abril ao nível da democratização do regime. - Compreender que alterações se verificaram ao nível da sociedade, em específico da luta das mulheres pelos seus direitos.

Tabela 3: Plano da aula da terceira recolha de dados (simplificado).

2.5.4. TAREFA DE ESCRITA SOBRE SER CRIANÇA...

A quarta recolha de dados ocorreu no dia 30 de maio de 2023, numa aula de Português com a duração de 90 minutos, sendo apenas 45 minutos destinados a esta recolha. Inicialmente, visto que se aproximavam as comemorações do Dia da Criança (1 de

junho), foi efetuado, em grande grupo, um *brainstorming* acerca do que é ser criança. Posteriormente a este momento, os alunos registaram as suas ideias iniciais sobre ser criança no Estado Novo e ser criança em 2023, no suporte escrito intitulado *Ser Criança...* (anexo 18), sendo este o primeiro momento da quarta recolha de dados.

De seguida, foi apresentado um panfleto da *Convenção dos Direitos da Criança* para que os alunos observassem e retirassem novas ideias, juntando-as às que tinham anteriormente a este momento.

Analizadas as informações presentes no panfleto, os alunos tiveram a oportunidade de redigir as ideias novas (Ideias novas – ser criança em 2023), no mesmo suporte em que registaram as suas ideias anteriores, sendo este o quarto instrumento de recolha de dados.

Na tabela 4, apresenta-se o plano da aula simplificado.

Descrição das propostas educativas	Objetivos
<p>1. Discussão oral sobre ser criança dividida em 2 momentos:</p> <p>1.1. Ser criança no Estado Novo;</p> <p>1.2. Ser criança em 2023.</p> <p>Posteriormente a esta discussão, foi efetuado o primeiro registo no documento <i>Ser Criança...</i></p> <p>2. Apresentação do panfleto da <i>Convenção dos Direitos da Criança</i> e diálogo acerca deste.</p> <p>3. Registo escrito de novas ideias, juntamente com as ideias prévias no documento <i>Ser Criança...</i></p>	<p>- Comparar a sociedade atual com a sociedade do Estado Novo, destacando as dissemelhanças entre ambas.</p> <p>- Registrar as suas conceções acerca da temática “ser criança”.</p> <p>- Partilhar, oralmente, as suas respostas, adotando um discurso coerente.</p> <p>- Recolher informação nova, e acrescenta-a a registos anteriores, completando-os.</p>

Tabela 4: Plano da aula da quarta recolha de dados (simplificado).

2.5.5. TAREFA DE ESCRITA SOBRE SER CRIANÇA... EM QUADRAS!

A quinta recolha de dados aconteceu ainda no dia 30 de maio de 2023, nos segundos 45 minutos da aula de Português. Após serem partilhadas as diversas opiniões dos alunos acerca do que era ser criança no Estado Novo e atualmente, e de modo a dar continuidade ao estudo dos conteúdos a lecionar na disciplina de Português (o texto

escrito em quadras), os discentes foram estimulados a escrever, num *post-it* facultado pela professora estagiária, algumas quadras sobre a temática *ser criança*, sendo este o quinto instrumento de recolha de dados (tabela 5). Neste sentido, os alunos tiveram a oportunidade de partilhar a sua opinião, de forma lúdica e divertida, bem como de adquirir conhecimentos relativos a este tipo de texto.

Posteriormente ao momento de escrita, os alunos apresentaram as suas quadras, mencionando a temática escolhida, nomeadamente direitos, deveres, acesso à educação, entre outros.

Descrição das propostas educativas	Objetivos
<p>1. Produção de uma quadra em <i>post-its</i>, utilizando o vocabulário do <i>brainstorming</i> efetuado no momento anterior.</p> <p>2. Partilha e <i>feedback</i>: Apresentação das quadras.</p>	<p>- Comparar infância antes (do 25 de Abril) e agora (2023).</p> <p>- Explorar e compreender os Direitos da Criança em 2023.</p> <p>- Potenciar a criatividade na expressão oral e escrita.</p>

Tabela 5: Plano resumido da quinta recolha de dados.

2.6. TÉCNICAS DE ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DE DADOS

A análise e interpretação de dados serão realizadas através da análise de conteúdo, técnica que permite descobrir padrões e clarificar os dados obtidos. Esta abordagem baseia-se na observação direta dos comportamentos e respostas dos participantes, o que permite a análise do conteúdo das respostas obtidas.

De acordo com Ghiglione e Matalon (2001, como citados em Resende, 2016), a análise de conteúdo é “utilizada para realizar inferências por identificação sistemática e objetiva das características específicas de uma mensagem” (p. 51). Segundo Chizzotti (2006, p. 98), “o objetivo da análise de conteúdo é compreender criticamente o sentido das comunicações, o seu conteúdo manifesto ou latente, as significações explícitas ou ocultas”. Vala (2007) considera que esta é uma técnica comum na realização de estudos empíricos na área das Ciências Sociais, sendo que Krippendorff (1980, como citado em

Vala, 2007, p. 103) refere a análise de conteúdo como “uma técnica de investigação que permite que se façam inferências dos dados para o contexto que se está a estudar”.

A análise de conteúdo consistiu num questionamento do material recolhido, de forma a poder extrair-se a informação pertinente em relação às questões formuladas, nomeadamente acerca da opinião dos alunos sobre as aprendizagens realizadas. Este projeto de intervenção pedagógica apoiou-se na análise de diferentes recursos, como imagens, notícias e textos narrativos, e parte do reconhecimento da importância de que o aluno deverá tornar-se possuidor de conhecimento acerca da linguagem como instrumento de expressão de pensamento como instrumento político e social.

Desta forma, é essencial que o aluno compreenda que estes recursos não são a realidade, mas que a representam, de modo a experienciar, na primeira pessoa, uma relação de questionamento perante um texto apresentado e visto, socialmente, como “normal”, comparando-o com as suas conceções acerca da sua realidade.

CAPÍTULO III: APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE RESULTADOS

Este capítulo incide sobre a apresentação e análise dos resultados obtidos na recolha de dados, com o objetivo de responder à questão da investigação. Neste sentido, durante o processo de planeamento e recolha de dados procurei identificar as perceções dos alunos relativamente ao papel da mulher e da criança na sociedade.

3.1. CATEGORIAS DE ANÁLISE

Neste subcapítulo apresentam-se as categorias de análise utilizadas na análise dos dados recolhidos. Estas foram definidas de acordo com os objetivos do presente relatório, bem como no quadro teórico acima apresentado.

Categorias	Subcategorias
Papel Social da Mulher no Estado Novo	Profissão - Os alunos reconhecem as profissões que tinham as mulheres, fornecendo uma descrição dos acontecimentos, entendem os factos históricos e mencionam argumentos lógicos para os explicar.
	Direitos - Os alunos reconhecem os poucos direitos que tinham as mulheres, relacionando-os com os valores da época, justificando a sua opinião e relacionando com a falta de liberdade de expressão e desigualdades ao nível da educação.
	Deveres - Os alunos explicam os deveres que tinham as mulheres, mencionando o seu papel na época (submissão ao homem) contextualizando-os no período histórico.

Tabela 6: Categorias e subcategorias relativas ao papel social da mulher no Estado Novo.

Papel Social da Mulher na atualidade	Profissão - Os alunos reconhecem a evolução no âmbito das profissões das mulheres, comparando-as com a época do Estado Novo, e exemplificando, concretamente.
	Direitos - Os alunos explicam os direitos que, agora, as mulheres têm, comparando-os com os da época do Estado Novo, apresentando comparações entre ambas as épocas.
	Deveres - Os alunos reconhecem os deveres das mulheres na atualidade, e comparam-nos com a época do Estado Novo, reconstruindo as suas ideias de acordo com o contexto atual, ao nível da partilha de tarefas e do trabalho fora de casa.

Tabela 7: Categorias e subcategorias relativas ao papel social da mulher na atualidade.

Papel Social da Criança no Estado Novo	Funções - Os alunos reconhecem a função da criança no Estado Novo, nomeadamente no âmbito familiar.
	Direitos - Os alunos reconhecem que as crianças não tinham direitos, e eram tratadas como adultos, não tendo apoio nem proteção em caso de violência, que era um fator comum na época, bem como não tinham liberdade de expressão nem de escolhas pessoais.
	Deveres - Os alunos reconhecem que os deveres das crianças eram ajudar a governar a família e a casa, bem como, no caso das meninas, aprendem a ser donas de casa; no caso dos meninos, a serem chefes de família.

Tabela 8: Categorias e subcategorias relativas ao papel social da criança no Estado Novo.

Papel Social da Criança na atualidade	Funções - Os alunos reconhecem o papel da criança na sociedade atual, explicando que, hoje em dia, as crianças são protegidas em caso de violência.
	Direitos - Os alunos reconhecem a Convenção dos Direitos das Crianças, exemplificando como se aplicam na sociedade atual, no âmbito do acesso à informação, acesso à educação e ao direito à privacidade, comparando com o Estado Novo.
	Deveres - Os alunos reconhecem que as crianças têm direitos, mas também o dever de irem à escola, de respeitarem e serem respeitadas, comparando com o Estado Novo.

Tabela 9: Categorias e subcategorias relativas ao papel social da criança na atualidade.

3.2. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

3.2.1. RESULTADOS DA 1.^a RECOLHA DE DADOS: TAREFA DE ESCRITA SOBRE AS DESIGUALDADES ENTRE HOMEM E MULHER NO PERÍODO SALAZARISTA

A primeira atividade de recolha de dados, de carácter interpretativo, decorreu numa aula acerca do papel da mulher no regime de Salazar que teve início com a apresentação de informações acerca da mulher no Estado Novo e, de seguida, os alunos responderam a uma sequência de questões.

Os dados referentes às perceções dos alunos sobre papéis sociais da mulher e especificamente, tendo presente a primeira subcategoria de análise relativa às profissões desempenhadas pelas mulheres no regime salazarista, indicam que os participantes consideram que a profissão da mulher era ser cuidadora dos filhos e do marido, bem como cuidar do lar.

No mesmo sentido, o participante LB respondeu que “O papel principal era ser dona de casa e ter tudo pronto para quando o homem chegasse, ser o primeiro a ser servido. Era a mulher que cuidava dos filhos”, e o participante GA, à semelhança do participante anterior, mencionou que “No regime de Salazar a mulher era a dona de casa e tinha de cuidar dos filhos e servir muito bem o marido”. Relativamente ao participante LS, este

mencionou que “A mulher não podia fazer certas coisas como votar e os salários delas eram mais baixos”.

Estas interpretações evidenciam conhecimento correto acerca do papel da mulher no Estado Novo, apesar de não constar análise relativamente aos papéis sociais e políticos. A resposta do participante LS evidencia as limitações impostas à mulher no período salazarista, havendo o reconhecimento de que estas eram, de facto, limitadas ao nível da participação na sociedade, bem como ao nível da remuneração.

Na segunda questão, em que era solicitado que os participantes redigissem a sua opinião sobre se, nos dias de hoje, as mulheres serem vistas da mesma forma, LS respondeu que as mulheres ainda são vistas da mesma forma do que no período salazarista, mencionando que “Sim, porque alguns países ainda vivem o mesmo de há 100 anos por exemplo Coreia do Norte e China”. Esta resposta demonstra que o aluno tem a capacidade de pensar na atualidade fora do país onde reside, dando exemplos concretos de países que ainda não respeitam os direitos das mulheres, identificando desigualdades existentes a nível global.

Os participantes LB e CS responderam, também, que as mulheres ainda são vistas da mesma forma. LB apresenta que “As mulheres ainda são vistas da mesma forma, têm mais alguns direitos do que antigamente, mas ainda não são pagas da mesma forma que os homens e até podem ter um cargo acima mas não são pagas de maneira igual”, e CS menciona que “Em alguns países nos dias de hoje as mulheres ainda são vistas da mesma forma, porque às vezes os salários ainda são mais baixos que os homens, ainda têm de usar saias e vestidos e ainda não respeitam os direitos das mulheres”, indo ao encontro da perspectiva de LS, e destacando as desigualdades ao nível do salário, que ainda persistem e deverão ser eliminadas.

Em sentido contrário, GA responde mencionando que “Não, porque as mulheres, agora, têm o direito de irem onde quiserem e de não fazerem tudo em casa e a irem trabalhar e terem um emprego melhor”. O participante destacou a evolução do papel da mulher, utilizando o advérbio de tempo *agora*, referindo que, com a saída do Estado Novo, as mulheres conquistaram direitos, passando a ter mais autonomia na escolha da sua carreira e nos cargos de trabalho, enfatizando a conquista da liberdade e igualdade em termos profissionais.

A terceira questão solicitava aos participantes que mencionassem a sua opinião acerca da distinção de deveres entre homens e mulheres no regime de Salazar. Esta questão encaixa-se na subcategoria Deveres das mulheres.

O participante GA respondeu “Concordo, porque os homens e as mulheres não têm culpa de nascer assim e nós todos somos iguais, temos todos os mesmos direitos e deveres”. No entanto, esta resposta revela que o aluno não compreendeu a questão, sendo que, inicialmente mencionou que concordava com a distinção, porém, menciona que todos somos iguais e temos os mesmos direitos e deveres, ocorrendo uma contradição de ideias.

O participante CS demonstrou ter uma visão mais crítica e reflexiva, destacando talentos da mulher que se perderam, devido às restrições impostas pela sociedade da época,

porque todos somos iguais e não é pela aparência ou pelo que as mulheres sabem fazer ou não que devemos julgar. Há muitos talentos que as mulheres tinham e não podiam mostrar, porque as ensinavam a estar em casa, e esquecer os talentos que elas tinham. Elas também deviam ter profissões e assim contribuía mais para ajudar a família. Elas também tinham sonhos que podiam ter concretizado e não puderam, pela desigualdade.

Esta resposta revela uma posição mais profunda e consciente acerca das limitações pessoais e profissionais impostas às mulheres na época do Estado Novo.

O participante LB respondeu, também, que discorda com a distinção entre homens e mulheres, mencionando que “a mulher também tem direitos para ir trabalhar para fora e não ser sempre ela a ter que preparar tudo e tomar conta das crianças, os homens também podem”, e LS afirma que “porque se as pessoas nascem é para ter os mesmos direitos porque somos todos iguais”. Estes dois participantes, à semelhança do participante anterior, mencionam que não concordam com a desigualdade presente no regime do Estado Novo, posicionando-se criticamente em relação à divisão de tarefas tradicional.

Numa última questão, era solicitado que os participantes respondessem, numa linha de incentivo à reflexão crítica, como seria, para si, uma sociedade ideal. Esta questão obteve respostas muito distintas. Por exemplo, CS respondeu, baseando-se no respeito

mútuo, que “Uma sociedade seria perfeita para mim, se todos nos respeitássemos”, sendo que LS menciona que “Para mim uma sociedade perfeita é todos terem os mesmos direitos” e GA, que no mesmo sentido, refere que “para mim, uma sociedade perfeita seria uma sociedade onde todos fossem iguais e que todos cumprissem os seus direitos e deveres”. As respostas destes três participantes foram simples e diretas, sem aprofundamento maior, o que não aconteceu com LB, que afirmou que a sua sociedade ideal

Seria homens e mulheres iguais, os mesmos direitos por exemplo: mulher tem que andar de saia e homem de calças mas não, a mulher veste o que quiser. Por exemplo a mulher não pode ter a profissão que quer porque há profissões para homens mais perigosas. E a mulher não é paga justamente pelo que faz.

A primeira recolha de dados revelou que os alunos não estavam habituados a refletir e a pensar criticamente sobre este tema. Muitas respostas foram pouco fundamentadas, contudo, houve contribuições coerentes, nomeadamente de CS e LB, que revelaram maturidade em relação ao tema, expondo as suas ideias de forma fundamentada e dando exemplos.

Desta forma, é possível compreender, através da análise dos resultados descritos acima, que a perceção dos participantes em relação ao papel social da mulher no Estado Novo são, ao nível da subcategoria das profissões da mulher, que a mulher era incentivada praticar profissões consideradas obrigatórias relativamente ao seu papel social, nomeadamente ser mãe e esposa, e era submissa ao homem, dedicada ao seio familiar. O trabalho fora de casa não era incentivado. Em relação à subcategoria dos deveres da mulher, o seu principal dever era, como já mencionado, cuidar do lar e educar os filhos, oferecendo educação moral e tradicional. Relativamente aos direitos, os participantes mencionam que, na época do Estado Novo, as mulheres não eram independentes relativamente à escolha de carreira profissional.

A análise das respostas revela, ainda, que alguns dos participantes conseguiram efetuar a ligação entre o passado e a atualidade, reconhecendo que ocorreram algumas conquistas, porém as desigualdades ainda persistem e precisam de ser eliminadas.

3.2.2. RESULTADOS DA SEGUNDA RECOLHA DE DADOS: TAREFA DE ESCRITA NO DIÁRIO REFLEXIVO I

O segundo momento de recolha de dados realizou-se numa aula de 90 minutos, na disciplina de Português, e teve como mote a observação de anúncios publicitários no Estado Novo e, em seguida, anúncios publicitários atuais.

Este Diário Reflexivo I, como a denominação indica, solicitava aos participantes que refletissem acerca dos vários momentos da aula, bem como da observação das imagens e anúncios publicitários no Estado Novo.

A primeira questão solicitava aos alunos que, numa primeira instância, descrevessem os anúncios publicitários (referentes aos anúncios publicitários no Estado Novo), bem como a intenção dos autores que os realizaram. Neste sentido, é relevante mencionar que a intenção do autor da publicidade para venda de produtos era servir-se da ideologia e da tradição da época para os vender, isto é, toda a publicidade tem uma ideologia que pretende transmitir algo, de modo a ir ao encontro do potencial comprador.

De seguida, era solicitada uma resposta onde deveriam responder se concordavam, ou não, com a perspetiva dos autores, justificando e, ainda, o que alteravam nestes anúncios. De uma forma geral, as respostas foram bastante completas e permitiram analisar as perspetivas dos alunos acerca dos direitos e deveres da mulher no Estado Novo e na atualidade.

O participante CS menciona que

Na primeira imagem vê-se uma mulher a lavar uma camisa com detergente OMO para o homem. (...). As três imagens estão a transmitir que as mulheres têm sempre associação às tarefas domésticas. Eu não concordo com isso, porque as mulheres (...) e os homens deviam partilhar tarefas. Eu alterava o facto de os anúncios serem todos associados às mulheres e colocava na primeira imagem um homem e uma mulher a lavarem a roupa, na segunda colocava um homem a dar a roupa à mulher e ela a colocá-la na máquina e na terceira (...) colocava (...) num cenário de cozinha um homem a fazer comida.

Esta resposta permite observar que o participante reflete acerca da partilha de atividades domésticas como isso mesmo, uma partilha, e não como uma ajuda do homem a uma

tarefa realizada pela mulher, como se observa na resposta do participante LS, que menciona que “Eu vejo senhoras a fazer anúncios de roupa e de limpar (...) não concordo porque os homens deviam ajudar as mulheres em casa.” Analisando esta resposta, compreende-se que o participante descreve o que vê nas imagens e, depois, apresenta o seu posicionamento em relação ao que observou, argumentando que não concorda, porque o homem deverá ser incluído. A resposta deste participante revela-se pouco elaborada, no sentido em que não responde a todas as etapas da questão, nomeadamente faz apenas uma breve descrição das imagens, não reflete sobre a intenção do autor, bem como não menciona o que alteraria nas imagens. Porém, remete para um tópico de destaque, como já mencionado, o de que o homem tem de ajudar a mulher, e não que as tarefas devem ser partilhadas, contrariamente às respostas dadas pelos participantes seguintes, nomeadamente,

Nas imagens vejo as mulheres a fazer todas as tarefas domésticas. Os autores queriam transmitir que as mulheres, se comprassem aqueles produtos domésticos, iria ser mais fácil para as donas de casa. Não concordo, porque os homens também têm de fazer as tarefas de casa. Se eu ficasse encarregue de fazer estes anúncios alterava serem as mulheres sempre nos cartazes e os homens a aproveitarem-se o trabalho delas (GA).

Nestes anúncios vê-se que a mulher é que está sempre com produtos de dona de casa (...). Queriam transmitir que é sempre a mulher a fazer as tarefas em casa e eu mudava isso, colocava o homem e a mulher a fazer publicidade, a partilharem as tarefas (LB).

Com base na análise destes dados, verifica-se que todos os participantes evidenciam a mulher como responsável pelo lar, reflexo da ideologia propagandista do Estado Novo, mas também do conservadorismo existente na sociedade, embora o participante GA apresente, ainda, que o homem também deverá fazer as tarefas de casa, reforçando o conceito de *partilha*, bem como LB, que refere explicitamente o conceito de “partilharem as tarefas”.

Na subcategoria *Profissões da Mulher*, é possível analisar que os participantes compreendem que as mulheres são retratadas em contexto doméstico, reforçando a ideia principal de que a sua profissão era ser dona de casa. A análise das transcrições dos

alunos mostra a influência da propaganda do Estado Novo, porque mencionam que o regime era limitador e desencorajava o trabalho das mulheres fora do lar.

Os participantes reiteraram, ainda, o facto de que os homens são excluídos destes anúncios publicitários e que, na época, as tarefas de casa não eram partilhadas. Um dos participantes reflete um pensamento mais tradicionalista e refere que o homem deve ajudar a mulher a cuidar da casa e dos filhos, demonstrando que o fator principal é, ainda, a mulher. Embora o conceito de *ajuda* tenha sido empregue, não foi possível compreender se o participante adotou o termo com o sentido de *partilhar* as tarefas domésticas, ou se assume que a mulher continua a ser a responsável pela sua realização.

Na subcategoria *Deveres da Mulher*, os participantes revelam alguma evolução no pensamento, na medida em que sugerem a alteração das imagens para que incluam homens a partilhar as tarefas com as mulheres. Essa sugestão indica uma possibilidade de alteração da sua perceção acerca da distribuição das responsabilidades familiares, refletindo uma perspetiva mais equitativa da divisão do trabalho doméstico, entre homens e mulheres, na sociedade atual em Portugal.

As reflexões dos participantes revelam o impacto da construção social salazarista, onde a mulher era vista como responsável pelo lar. Sugerem, ainda, tentativas de desconstrução destes ideais, propondo visões mais igualitárias nas tarefas domésticas. No entanto, dois dos participantes ainda revelam dificuldades em entender o conceito de partilha, demonstrando que o que aprenderam sobre o passado ainda se reflete na atualidade. Este resultado sugere que, apesar de não terem experienciado na primeira pessoa o Estado Novo, os valores que foram sendo transmitidos de geração em geração ainda influenciam a sociedade atual. Desta forma, o que aprenderam sobre a época continua a refletir-se e a sentir-se na sociedade que conhecem e em que vivem, no âmbito da divisão de tarefas.

Relativamente à questão seguinte, esta baseava-se no conto *Os Dez anõezinhos da Tia Verde-água* de António Sérgio. Era solicitado aos alunos que mencionassem o papel da personagem principal na sociedade, comparando-o com o papel social da mulher no Estado Novo; se concordavam, ou não, com o papel atribuído às mulheres e se existem diferenças na atualidade; e, por fim, qual é o papel da mulher na sociedade atual.

A estas questões, LS responde que a Manuela (personagem principal) era desorganizada e quando o marido chegava a casa não tinha nada feito, descrevendo a situação retratada no conto. O participante refere, ainda, que discorda desta divisão de tarefas, porque “eles deviam dividir as tarefas”. Contrariamente às respostas anteriores, o participante, agora, introduz a expressão *partilha de tarefas*, substituindo a ideia de que o homem deve *ajudar* a mulher, compreendendo que o conceito de *ajuda* e *partilha* não são sinónimos. Este resultado sugere que o participante LS está em processo de mudança da sua perceção sobre a divisão das tarefas domésticas, pois, num momento inicial, encara a personagem principal como desorganizada, no entanto, mostra ter uma visão mais igualitária no final da sua resposta. Apesar desta evolução, as respostas do aluno continuam a ser incompletas e o vocabulário reduzido, revelando algumas dificuldades na consolidação desta nova visão.

O participante GA, contrariamente a LS, revela uma resposta mais completa, dividida em vários pontos. Efetivamente, o aluno começa por explicar que no contexto do conto lido, existe uma “desigualdade de género entre a Manuela, «a preguiçosa» e o seu marido”, bem como acrescenta que “a personagem principal era uma mulher típica do Estado Novo, porque era a responsável pela casa e pelo marido”. De seguida, acrescenta que não concorda com o papel atribuído às mulheres porque os homens “também devem ter um papel em casa. Nos dias de hoje a mulher e o homem fazem as tarefas de casa”, mencionando, também, o conceito de *partilha de tarefas*. Para terminar, refere que o papel da mulher na sociedade, hoje, também é trabalhar, dentro ou fora de casa, tal como os homens. Este resultado sugere que GA adquiriu uma compreensão mais estruturada acerca do papel da mulher na sociedade atual, bem como reconhece a desigualdade no conto lido, relacionando-o com o contexto histórico do Estado Novo, no qual a mulher era responsável pelo lar e pelo marido, como afirmou. O participante revela uma visão de igualdade, destacando que as mulheres e os homens devem participar na vida doméstica, revelando, assim, evolução ao nível dos estereótipos de género, bem como da transformação do papel social da mulher, ao longo do tempo.

O participante seguinte, LB, à semelhança do anterior, revelou empenho na elaboração da sua resposta. Desta forma, foi possível compreender que, na sua perspetiva, a Manuela era uma mulher distraída, que nunca acabava as tarefas, sendo que, depois de ameaçada pelo marido, procurou auxílio. O auxílio oferecido foram “dez anõezinhos”, que LB percebeu serem os dez dedos das mãos. Menciona, tal como o participante

anterior, que “a Manuela era uma mulher típica do Estado Novo pois fazia as tarefas de dona de casa, lavava a roupa, passava a ferro, cozinhava, entre outras”. Acrescenta que “o papel da mulher na sociedade hoje em dia ainda é algumas ainda serem donas de casa, mas agora as mulheres podem escolher para o que querem ir apesar de não serem pagas da mesma forma”. Revela, também, compreender a desigualdade de género presente no conto, acrescentando a informação de que a ajuda que a personagem obteve foi, apenas, a de “dez anõezinhos” – os seus próprios dedos, e, ainda, consciência acerca do papel da mulher na atualidade, remetendo para a maior liberdade, mas não total, ao nível da escolha profissional. A sua perspetiva revela, ainda, que concorda com a persistência de algumas desigualdades na atualidade, no âmbito da remuneração, isto é, das barreiras que ainda persistem, e que, segundo o próprio, deverão ser descontinuadas.

O participante CS, tal como os dois anteriores, revelou cuidado na elaboração da sua resposta, na medida em que responde à questão, de forma consistente e completa, mostrando a sua visão. Depois de efetuar uma breve contextualização acerca do conto, considera que a personagem principal foi manipulada por outrem, de modo que realizasse as tarefas domésticas por completo, na medida em que a ajuda que lhe foi prestada era, apenas, das suas próprias mãos. O participante mostra capacidades para pensar criticamente acerca da ação descrita no conto, assumindo que a personagem foi manipulada. Acrescenta, ainda, que “Para mim o papel da mulher na sociedade é ter uma vida normal perante todos, existindo igualdade de género e podendo ter um emprego, dividindo as tarefas com o homem e cuidarem dos filhos”. A análise das suas respostas evidencia que possui uma perspetiva crítica sobre o papel da mulher na sociedade atual, demonstrando capacidade de análise do conteúdo ao referir a manipulação a que a personagem foi sujeita, isto é, demonstrou capacidade de ir além do que estava escrito, e refletiu sobre o papel da personagem no conto articulado com o papel da mulher no Estado Novo. A sua resposta sugere, ainda, que defende os direitos e a igualdade de oportunidades das mulheres, enfatizando a importância da partilha de tarefas entre homem e mulher, apoiando a igualdade entre géneros.

A última questão desta recolha de dados remetia para o texto dramático “A donzela Guerreira”, de António Torrado. A questão solicitava aos alunos que opinassem em relação à situação retratada no texto, identificassem as características psicológicas de Guiomar (personagem principal), explicitassem por que razão o seu aspeto físico

influenciava a sua vontade de ir para a guerra e, ainda, o que pensavam sobre a discriminação da mulher.

O participante CS respondeu, apenas, a alguns parâmetros da questão, nomeadamente a situação retratada no texto e a caracterização psicológica da personagem principal, mencionando que

O pai de Guiomar encontrava-se doente, sendo que ele tinha de ir para a guerra, mas a sua filha mais velha não o deixou ir. Então iria-se mascarar de guerreira para ir ela em vez do pai. Ela calçou as botas, vestiu luvas, vestiu um capacete, armaduras e fingiu ter barba e cortou o cabelo. Seu pai não a deixava ir mas a Guiomar estava tão determinada a ir que não havia volta a dar. Disfarçada de homem combateu na guerra e saiu vitoriosa sendo reconhecida pelo bem. Guiomar era corajosa e destemida (CS).

A ausência de desenvolvimento na questão poderá revelar que o participante não teve a capacidade de refletir acerca da discriminação presente neste texto, ou poderá não ter tido tempo de finalizar a sua resposta. Revela, porém, concordar que as mulheres também podem ser fortes e corajosas, e saírem vitoriosas em funções tradicionalmente reservadas aos homens.

Contrariamente a CS, o participante LS responde a todos os parâmetros solicitados, iniciando com “O filho mais velho tinha de ir para a guerra, mas como o rei não tinha nenhum filho varão, então teve de ir a Guiomar, que era a filha mais velha”. De seguida, caracteriza a personagem, dizendo que “A Guiomar era uma guerreira e (...) não tinha medo”, finalizando com “a discriminação é má porque todos temos os mesmos direitos”. Esta resposta revela que o participante reconhece que a ausência de um filho varão faz com que a filha mais velha vá para a guerra, evidenciando, também, que a mulher pode ocupar funções reservados aos homens. Ao caracterizar a personagem principal como forte e destemida, reforça a ideia de que a mulher também é capaz de desempenhar estes cargos e, simultaneamente, mostra ter consciência em relação à discriminação na ocupação de funções consideradas masculinas.

LB também respondeu a todos os parâmetros solicitados, iniciando com uma breve contextualização do texto. Referiu que “D. Duardos não tinha nenhum filho varão, então Guiomar chegou-se à frente e tornou-se filho varão”. Acrescenta, depois, que “Guiomar

era responsável, esforçada e corajosa. A aparência física era muito importante pois todos pensavam que por ela ser mulher não conseguia combater. Não concordo porque hoje em dia ainda pensam que as mulheres são conhecidas como as «fracas» e a ter de fazer todas as tarefas”. A resposta do participante sugere uma reflexão sobre a separação dos papéis sociais e de género impostos pela sociedade. Isto é, ao afirmar que a Guiomar “chegou-se à frente” reconhece que a personagem desafiou as normas impostas pela sociedade e assumiu um papel destinado a um homem. Esta ideia sugere que o participante não concorda com a distinção feita entre géneros. Destaca, ainda, que a personagem principal era forte, responsável e corajosa, mas que a sua aparência física a limitava por ser mulher, ou seja, os estereótipos estavam presentes, ocorrendo a desvalorização das características psicológicas, tais como a intuição, a percepção, a comunicação e expressão. No final, o participante menciona que não concorda com a distinção feita, apoiando a necessidade de se desconstruírem estes estereótipos.

GA apresenta a mesma estrutura de resposta do anterior, efetuando uma breve contextualização do tema do texto, de seguida caracteriza psicologicamente a personagem principal e, por fim, dá a sua opinião. Este participante diz que “A situação retratada no texto foi a Guiomar querer ser o filho varão e ir para a guerra lutar. A Guiomar era corajosa, teimosa, persistente, etc”. Acrescenta que a aparência física condicionava Guiomar porque “Guiomar queria mostrar que as mulheres também eram fortes e conseguiam ir para a guerra lutar, nem que tivessem de se esconder em fatos pesados e muito grandes. A mulher é igual ao homem e tem os mesmos direitos e também deveres”. A resposta sugere uma reflexão sobre a luta pela igualdade entre géneros, isto é, destacam-se as características psicológicas da personagem principal, que desafiavam a sociedade da época. Desta forma, o participante representa a personagem como desafiadora das regras e normas tradicionais que limitam as mulheres em determinados papéis. Quando se mencionam os fatos grandes e pesados, sugere-se que ocorre uma necessidade de adaptação a uma realidade nova, evidenciando a resistência aos estereótipos de fragilidade e fraqueza, associados ao género feminino. Além disto, o participante conclui que tanto homens como mulheres devem ter os mesmos direitos e deveres, oportunidades e responsabilidades, sem distinção.

Analisando e refletindo sobre os dados recolhidos, é possível afirmar que LS vê, inicialmente, a personagem Manuela como desorganizada e pouco responsável, refletindo uma visão mais tradicionalista sobre a realização de tarefas domésticas.

Porém, demonstra uma alteração da sua perspectiva defendendo a partilha de tarefas entre homem e mulher, sugerindo uma visão mais igualitária. GA apresenta respostas bem estruturadas, reconhecendo a desigualdade de género no conto e no texto dramático estudados, destacando sempre uma visão igualitária no âmbito da partilha de tarefas e no acesso a cargos e funções que, anteriormente, eram exclusivamente ocupados por homens. Assim, o participante reflete sobre as alterações sociais ao longo do tempo, mencionado que a mulher é tão capaz de desempenhar papéis considerados masculinos quanto o homem. Já o participante LB revela consciência crítica acerca do papel da mulher na sociedade atual, reconhecendo, ainda a existência de alguma distinção entre géneros. No entanto, descreve que há melhorias no âmbito da liberdade e da escolha da profissão em relação à época do Estado Novo. CS evidencia a manipulação da personagem Manuela e apoia a partilha de tarefas e a participação igualitária das mulheres no mercado de trabalho. Na última resposta, revela menos espírito crítico ao nível do pensamento, porém, defende a igualdade entre géneros.

Em suma, houve uma evolução nas respostas dos participantes, porém, ainda se observa um processo de mudança de perceções, mas sempre com o reconhecimento da importância da igualdade de oportunidades e da transformação dos papéis sociais ao longo do tempo. Ocorreu uma crítica geral à discriminação que ainda persiste na sociedade, bem como a necessidade de se desconstruírem estereótipos.

3.2.3. RESULTADOS DA TERCEIRA RECOLHA DE DADOS: TAREFA DE ESCRITA NO DIÁRIO REFLEXIVO II

A terceira recolha de dados, Diário Reflexivo II, dividia-se em duas partes, de acordo com a análise de um excerto da notícia “«Plano Década da Mulher» contra a discriminação” intitulado *Igualdade na lei e não na prática*, publicada no jornal *Correio da Manhã*, no dia 3 de junho de 1980, que abordava o tema da desigualdade entre homens e mulheres.

Na primeira parte, foi solicitado aos alunos que, focando-se nos primeiros quatro parágrafos da notícia, redigissem uma resposta às questões: “Porque é que não há, de facto, esta igualdade?; Por que razão achas que o número de mulheres era inferior ao número de homens na ocupação de cargos do Governo? Concordas com estes números? Porquê?; Qual foi a solução descrita na notícia? Concordas com ela? Porquê?”.

Dos quatro participantes da amostra, três responderam na íntegra aos parâmetros solicitados, com respostas desenvolvidas e devidamente justificadas, porém, o quarto (LS) não desenvolveu a sua resposta, como o esperado, contendo alguns erros de escrita, utilizando vocabulário pouco correto, bem como escrevendo algumas palavras de forma ilegível, o que condicionou a análise do seu texto.

O participante LS respondeu que “no campo da política verifica-se que, mesmo quando não existe discriminação legal, os números são muito menores para as mulheres e não as deixam fazer certas coisas”, referindo-se aos cargos do Governo em que, como menciona, o número de mulheres é inferior ao número de homens. De seguida, acrescenta “porque achavam que as mulheres não sabiam fazer nada e a discriminação era legal e agora não é”. Por fim, na resposta à última questão não foi possível compreender o conteúdo escrito, devido à caligrafia ilegível.

O participante GA, começa por afirmar que não havia igualdade de acesso a cargos do Governo “Porque se pensava que os homens tinham muito mais capacidades do que as próprias mulheres”. Na questão seguinte, afirma que “como se pensava que os homens eram mais capacitados do que as mulheres, estes ocupavam cargos mais importantes”. No final, menciona que concorda com a solução descrita na notícia, porque “o que está escrito na lei é o que se deve fazer na sociedade”. Esta resposta reflete a perceção do participante em relação à desigualdade de género no acesso a cargos do Governo, associando esta realidade à crença de que os homens são superiores às mulheres, a nível intelectual. A primeira resposta evidencia o preconceito e os estereótipos associados à mulher na sociedade da época, ideia reforçada na resposta seguinte, na medida em que afirma que, de facto, esta desigualdade era sustentada pelas perceções sociais que condicionavam a participação da mulher na vida pública. Por fim, reconhece a importância da lei na promoção de uma igualdade entre géneros, encarando-a como uma ferramenta a utilizar pela sociedade. No contexto dos direitos e deveres das mulheres, a resposta deste participante menciona o impacto das mudanças legislativas na promoção da igualdade de género, e, ainda, as limitações impostas à mulher na participação na vida pública.

LB inicia a sua resposta mencionando que não há igualdade “porque poucas mulheres têm lugar nos Governos. As mulheres participavam pouco nas profissões de homens”, evidenciando desigualdade nas oportunidades de acesso a cargos governamentais. De

seguida, completa a sua resposta escrevendo que não concorda, “pois as mulheres têm os mesmos direitos que os homens e lá porque a profissão é para “homens” não quer dizer que as mulheres não possam fazer esses trabalhos. O plano aconselha a fixação de prazos para a eliminação do analfabetismo”. Apesar de não registrar a sua opinião relativamente à solução descrita na notícia, o participante menciona a percepção de desigualdade de géneros no acesso a cargos governamentais, como já mencionado, bem como evidencia que as mulheres tinham um acesso reduzido a esses cargos de decisão política. Desta forma, afirma que as mulheres e os homens têm os mesmos direitos, o que revela um entendimento da evolução no que diz respeito à subcategoria dos direitos das mulheres, em que a igualdade passou a ser promovida pela legislação. No final, associou a questão da desigualdade de género com a educação, sendo esta um fator essencial para a emancipação da mulher. O analfabetismo, como foi estudado, era um problema entre as mulheres antes do 25 de Abril de 1974, sendo a educação o fator primordial para assegurar a igualdade de direitos e deveres associados às mulheres. A resposta do participante revela o conhecimento das desigualdades existentes, mas também o reconhecimento dos direitos das mulheres pós 25 de Abril, nomeadamente no âmbito político, do trabalho e da educação como meios de combate à desigualdade e à discriminação.

CS, à semelhança dos participantes anteriores, começa por evidenciar que, na prática, não existe igualdade porque “os homens eram considerados com mais capacidades e qualidades. Eu acho que o número de mulheres era inferior ao número de homens porque as consideravam inferiores com menos capacidades”. De seguida, opina que “Não concordo com estes números porque não devem julgar as mulheres pela capa, não devem julgar as suas capacidades” e, ainda, “A solução descrita na notícia é a eliminação do analfabetismo para puderem ter mais oportunidades de emprego”. Tal como LB, CS reforça que as mulheres enfrentaram desigualdades no acesso aos cargos políticos e no âmbito profissional. Ao evidenciar que o número de mulheres era inferior ao número de homens, o participante reflete sobre os estereótipos associados à mulher, que as limitava na participação na vida pública e política, antes das mudanças associadas à Revolução de Abril. Neste sentido, opõe-se à discriminação, defendendo que as mulheres devem ser avaliadas com base nas suas competências e não nos estereótipos associados, sugerindo uma compreensão da necessidade de se criar igualdade de oportunidades. No âmbito da educação, reconhece-a como um fator

essencial para se quebrarem estereótipos, garantindo igualdade de oportunidades. Em suma, o participante revela bom entendimento acerca das desigualdades de género que existiam no Estado Novo, bem como a necessidade de criação de medidas que promovam a igualdade de oportunidades através da erradicação do analfabetismo, fator condicionante para as mulheres, combatendo os preconceitos que possam existir na sociedade.

Na segunda parte do Diário Reflexivo II, era solicitado aos alunos que se focassem nos últimos parágrafos da notícia lida, em que era mencionado que a taxa de analfabetismo nas mulheres era mais elevada, e deveriam responder às questões: “Como se pode explicar este facto? O último parágrafo mostra algumas soluções encontradas para combater o analfabetismo. Descreve-as; Concordas com as soluções que descreveste? Explica porquê.; O que farias de diferente para combater as desigualdades entre homem e mulher?”.

À semelhança da resposta anterior, os participantes responderam a todos os parâmetros solicitados. GA inicia a sua resposta justificando que a taxa de analfabetismo era maior nas mulheres porque “Como as mães das meninas não tinham um emprego para ganhar dinheiro, as meninas não podiam ir à escola”, bem como “As mulheres, depois de engravidarem, podem voltar ao trabalho e rapazes e raparigas terão ensino e material gratuito, logo terão uma igualdade de formação profissional e escolar”. Este dado sugere que existia uma desigualdade no acesso à educação antes do 25 de Abril, relacionando a elevada taxa de analfabetismo nas mulheres com os fatores económicos, evidenciando a dependência económica das mulheres em relação ao homem e a exclusão do mercado de trabalho, que limitavam as oportunidades educativas das “meninas”. Esta resposta associa-se à realidade do período do Estado Novo, em que muitas mulheres estavam condicionadas ao trabalho doméstico, não remunerado, sendo-lhes negado o acesso à educação. Ao mencionar que as mulheres poderiam regressar ao trabalho depois de serem mães, o participante compreende que, depois da Revolução de Abril, houve evolução nos direitos das mulheres, visto haver a possibilidade de estas poderem trabalhar fora de casa, aumentando a igualdade de oportunidades. Durante o Estado Novo, as mulheres já podiam trabalhar fora de casa, embora não fosse a realidade mais próxima à ideologia (por exemplo, professoras, médicas, enfermeiras, etc), porém, depois da Revolução, estas oportunidades aumentaram. Além disso, refere o ensino gratuito, que foi um fator primordial na democratização do mesmo. Desta forma, o

participante destaca a relação entre as desigualdades entre os géneros ao nível económico e escolar, reconhecendo progressos alcançados com as políticas de promoção de igualdade, concluindo que “Devem ter todos um ensino igual e terem benefícios pelo seu estudo”.

O participante LS, à semelhança da sua resposta anterior, revelou pouco cuidado na escrita, tornando-se desafiante compreender algumas das palavras que redigiu, porém, a sua resposta revelou um pensamento crítico bastante apurado. Começou por afirmar que “achavam as mulheres fracas e isso era mau para elas porque até podiam saber fazer coisas só que não as deixavam”, isto é, evidencia que as mulheres eram discriminadas devido ao seu género, e não devido às suas capacidades cognitivas. De seguida, acrescenta que “Rapazes e raparigas deverão beneficiar de um ensino e material pedagógico gratuito e igualdade de formação escolar e profissional”. Estas respostas revelam que, apesar da dificuldade ao nível da escrita, há o reconhecimento da discriminação relacionada com as capacidades cognitivas, bem como da importância da educação na promoção da igualdade de género. Ao mencionar o ensino gratuito e a igualdade de oportunidades de formação, sugere um entendimento da evolução no acesso à educação e ao mercado de trabalho, que surgiram no período pós-revolução. Relativamente ao que faria de diferente, responde que “deixaria as mulheres trabalharem onde quisessem, mesmo que fosse em sítios que na época não podiam, como no Governo”. Desta forma, há uma reflexão crítica sobre as limitações impostas às mulheres no Estado Novo, nomeadamente as barreiras profissionais e educativas que eram impostas, especialmente em cargos governativos. Esta resposta revela, também, um pensamento crítico progressista ao sugerir que o ensino e a escolha profissional deveriam ser garantidos, independentemente do género, isto é, há uma valorização dos direitos conquistados após a revolução de Abril, nomeadamente no âmbito dos direitos das mulheres no trabalho e no acesso à educação.

Os participantes LB e CS desenvolveram respostas mais completas, tendo efetuado ligações com outros conteúdos abordados na aula desta recolha, e em aulas anteriores. Começando pelo participante LB, este responde que

Nas zonas rurais a escolarização das raparigas era muito inferior à dos rapazes, em todos os níveis de ensino. Os rapazes e as raparigas deveriam beneficiar de um ensino e material pedagógico gratuito e de igualdades na formação escolar e profissional, a revisão dos

programas e livros escolares e a adoção de medidas que permitiam às mulheres retomarem ao trabalho. (LB)

Esta resposta, como mencionado, aborda temas que já tinham sido explorados, como a escolarização nas zonas rurais (e não só), e existe uma compreensão fundamentada sobre as desigualdades no acesso à educação no período antes do 25 de Abril. Este participante destaca uma realidade social em que as raparigas enfrentavam grandes dificuldades no acesso à educação, onde a prioridade era o trabalho doméstico e a preparação de um futuro enquanto mãe e esposa. LB revela, ainda, ter conhecimento da importância das medidas educativas propostas, como o material pedagógico gratuito, de forma a garantir a igualdade de oportunidades no acesso à educação, evidenciando, ainda, a necessidade de se adaptarem os conteúdos e os recursos pedagógicos, promovendo uma educação mais igualitária. Por fim, refere as dificuldades que as mulheres tinham em retomar o trabalho, refletindo sobre a dificuldade em conciliar a vida pessoal e familiar com a vida profissional. Desta forma, a sua resposta revela um reconhecimento das desigualdades na sociedade da época, no acesso ao trabalho e à educação, em simultâneo com as transformações sociais que se seguiram no período pós-revolução.

CS começa por mencionar que “a taxa de analfabetismo era mais elevada porque elas eram consideradas mulheres de casa, em vez de aprenderem a ler e a escrever como os homens, elas eram treinadas para servirem o homem e fazerem as tarefas domésticas”. Esta resposta evidencia o facto de as mulheres serem condicionadas a desempenhar funções domésticas, e não tinham acesso às mesmas oportunidades de formação que os homens. Esta perspetiva vai ao encontro da realidade portuguesa antes do 25 de Abril, quando as mulheres tinham um papel doméstico, e a escolarização era bastante inferior à dos homens. De seguida, o participante concorda que “Rapazes e raparigas deviam ir à escola, aprendendo as mesmas coisas. Concordo com as soluções porque oferecem mais direitos e liberdade às mulheres. A única coisa que faria diferente era ter aplicado as medidas mais cedo”. De forma geral, CS demonstra a capacidade de pensar criticamente sobre a desigualdade, defendendo a igualdade no acesso à educação para ambos os géneros, bem como menciona que deveria ser aplicada uma diferenciação no currículo escolar. Reconhece, também, que as medidas aplicadas no combate ao analfabetismo garantem uma maior autonomia e liberdade no acesso ao ensino, para as mulheres e,

ainda, menciona que essa aplicação deveria ter sido efetuada mais cedo, criticando o atraso na sua implementação.

Em suma, todos os participantes apoiam a igualdade de género na educação e na sociedade, reconhecendo que as mudanças efetuadas foram positivas, porém, poderiam ter sido implementadas com maior antecedência, prevenindo o aumento do analfabetismo nas mulheres, sobretudo em meios rurais. Todas as respostas sugerem uma posição crítica em relação às injustiças e preconceitos que eram associados às mulheres, desejando, por isso, avanços mais rápidos na igualdade de género. Defendem, também, que depois da revolução de 25 de Abril de 1974, as mulheres, em Portugal, conquistaram mais direitos no âmbito da sua emancipação e da busca pela igualdade.

3.2.4. RESULTADOS DA QUARTA RECOLHA DE DADOS: TAREFA DE ESCRITA SOBRE SER CRIANÇA

A quarta recolha de dados surgiu de uma introdução aos Direitos da Criança, tendo sido feita uma troca de ideias acerca de ser criança no Estado Novo e ser criança atualmente. Os alunos deveriam redigir a sua opinião com base em três questões: Como era ser criança na época do Estado Novo? Como é ser criança em 2023? e Ideias novas (ser criança em 2023).

As duas primeiras questões foram respondidas antes da análise dos Direitos da Criança, já a última ocorreu após a análise dos Direitos da Convenção sobre os Direitos da Criança.

O participante CS escreveu que no Estado Novo “as crianças eram tratadas como adultos, não tinham direitos por serem mais pequenas nem por terem as mesmas capacidades do que os homens”. Ser criança, em 2023, para este participante é “nós temos direitos por sermos mais pequenos e, portanto, andamos na escola para aprender e para termos a profissão que quisermos”. Depois da análise dos Direitos das Crianças, refletiu que “Nós temos o direito a dar a nossa opinião quando algo da nossa vida está prestes a mudar. Temos direito à privacidade, posso ter um diário e escrever lá coisas que mais ninguém pode ler nem os meus pais”.

Estes resultados sugerem que CS revela compreender a evolução social da criança desde o Estado Novo, e aprofunda o seu entendimento desta realidade após a análise da

Convenção dos Direitos da Criança. Neste sentido, começa por afirmar que as crianças eram tratadas como adultos, sem direitos por serem mais novas ou por não terem as mesmas capacidades do que os adultos homens. Esta resposta reflete a realidade da época, em que as crianças eram obrigadas a deixar os estudos e trabalhar para ajudar no sustento da família. A falta de direitos das crianças reiterava, assim, a ideia de submissão da criança na sociedade autoritária e conservadora do Estado Novo. Antes da análise dos direitos, menciona que ser criança em 2023 é bastante diferente, pois refere-se que as crianças, por serem mais pequenas, devem ter direitos e que a escola é um espaço fundamental para que se formem adultos responsáveis e livres para escolherem a sua vocação. Após a análise da Convenção, a opinião do participante vai além da escola, no sentido de que aponta para o direito à opinião e à privacidade.

O participante LS menciona que no Estado Novo “Ser criança era muito mau e rígido, muitas crianças não iam à escola e iam trabalhar por exemplo em casas e oficinas”. Refere, também, que em 2023 “Ser criança é uma das melhores coisas que pode acontecer, mas muitas crianças não aproveitam, outras passam fome e não são felizes”. Porém, após a análise da Convenção, conclui que “Muitas crianças não têm os mesmos direitos que nós porque são de outra cor e também porque têm outros estilos de vida”. A opinião de LS sugere que vê a sociedade do Estado Novo como má e rígida, destacando que algumas crianças não frequentavam a escola e eram forçadas a trabalhar. Esta visão está de acordo com a realidade na época da ditadura, mostrando que reconhece as dificuldades enfrentadas pelas crianças nesse período, e que na atualidade não se observa o mesmo. Em seguida, afirma que em 2023, a infância pode ser vista como algo positivo, mas reconhece que nem todas as crianças do mundo partilham a mesma realidade. Menciona problemas como a fome e a tristeza, evidenciando um entendimento sobre desigualdades ainda presentes nos dias de hoje. Após observados os Direitos da Criança, refere a discriminação racial como fator de desigualdade social, ao introduzir o termo *de outra cor*, acompanhado de *com outros estilos de vida*, o que leva ao racismo e a diferenças sociais e económicas. A resposta de LS sugere que tem consciência que, nos anos de ditadura, a infância era diferente da infância na atualidade, mas que ainda existem desigualdades e injustiças, como o racismo. O estudo dos Direitos da Criança impactaram este participante, na medida em que o levou a refletir que a sua realidade é diferente da realidade de outras crianças do mundo, mostrando-se consciente e capaz de pensar criticamente sobre as desigualdades na infância.

O participante LB indica que no Estado Novo “as crianças não brincavam como crianças, mas sim a aprender coisas que as mulheres e os homens faziam, e isso não é correto, deviam fazer o que as crianças fazem que é brincar com os amigos”. Depois, menciona que em 2023 “nós temos muitos mais direitos, hoje em dia vamos à escola, brincamos com quem queremos. Hoje o azul não é só para meninos e o rosa para meninas. Existem mais direitos para as crianças”. As suas ideias novas são “Ter direito à liberdade de expressão, à privacidade, a escolher ficar com a mãe ou com o pai, direito à educação e ensino e não devemos deixar de ir à escola”. Este participante destaca que as crianças não podiam fazer algo que hoje é comum: brincar livremente e com quem quiserem, pois eram educadas, desde cedo, para serem o reflexo dos pais, refletindo a estrutura conservadora do Estado Novo. Ao afirmar que *isso não é correto*, demonstra que reconhece que as crianças devem ter direitos, nomeadamente brincarem com quem quiserem. Reconhece, também, mudanças significativas ao nível dos estereótipos, ao afirmar que o azul não se destina apenas a rapazes, bem como o rosa não se destina só a raparigas. Esta expressão sugere que reconhece, na atualidade, a existência mais igualdade entre ambos os géneros. Após a análise da Convenção, o participante alude a aspetos fundamentais, como a liberdade de expressão, privacidade, escolha em caso de separação dos pais, mostrando consciência que também as decisões familiares têm impacto na vida das crianças, porém, estas são livres de tomarem as suas próprias decisões.

O último participante, GA, inicia a sua resposta de uma forma diferente dos restantes, mais intensa, porém, enquadrada no contexto da sociedade tradicional do Estado Novo: “Era sofrer e estar em sítios que ninguém queria estar, era não ter direitos, era não ter nada”. Esta resposta remete a uma posição mais emocional acerca das dificuldades das crianças na época salazarista, destacando a falta de direitos, oportunidades, de tudo. A expressão *sítios onde ninguém queria estar*, poderá estar associada ao ambiente rígido da escola, ao trabalho infantil ou mesmo ao ambiente familiar, que limitava a liberdade de expressão das crianças, e onde a punição física era frequente. De seguida, reflete que ser criança em 2023 “É ter o direito de ir à escola, é ter roupa para vestir ao seu gosto, ter liberdade e ser feliz”. Por fim, que “Muitas crianças ainda não têm os direitos escritos na Convenção, por isso, ainda hã muitas crianças que sofrem”. Estas respostas sugerem uma visão positiva sobre ser criança, mais especificamente, sobre a sua infância. Este participante reconhece que, contrariamente ao Estado Novo, as crianças

têm acesso à educação, direito a vestirem-se como quiserem, de acordo com a sua personalidade e gostos pessoais, bem como que em 2023 há um reconhecimento de felicidade e equilíbrio para as crianças.

Esta recolha de dados sugeriu uma reflexão sobre o papel da criança antes e depois do 25 de Abril. A análise destas respostas foi estruturada com foco nas categorias e subcategorias de análise definidas, permitindo uma melhor compreensão das respostas dadas.

Relativamente à categoria *papel social da criança no Estado Novo*, os participantes reconhecem que, na época, as crianças desempenhavam funções relacionadas com o contexto familiar, sendo responsáveis pelo auxílio no sustento da família, para o qual contribuía através do trabalho.

Relativamente *aos direitos das crianças*, os participantes destacaram que não havia proteção nem apoio em situações de violência, recorrentes em contexto familiar e escolar, bem como não havia liberdade de expressão nem de escolhas pessoais.

Na subcategoria *deveres das crianças*, existe um reconhecimento de que estas eram responsáveis por ajudar a sustentar a casa e a família, seguindo uma lógica de distinção de géneros, isto é, as meninas aprendiam, desde cedo, a ser donas de casa, e os meninos preparavam-se para se tornarem chefes de família.

Na categoria referente ao *papel das crianças na atualidade*, os participantes destacaram que o papel das crianças se alterou desde o Estado Novo, reconhecendo que existe maior proteção em casos de violência. No que diz respeito aos direitos, existe um reconhecimento da Convenção dos Direitos das Crianças e da sua influência na sociedade atual, nomeadamente no acesso à informação, agora não censurada, à educação, que agora é para todos, e ao direito à privacidade e liberdade nas escolhas pessoais. Refere-se, relativamente aos deveres das crianças, que apesar de haver direitos, também há deveres, tais como a obrigação de frequentar o ensino obrigatório e de respeitar os outros (crianças e adultos), demonstrando a capacidade de comparação entre as duas realidades estudadas.

De forma geral, a análise das perspetivas dos alunos evidencia evolução no que diz respeito aos deveres e direitos das crianças, demonstrando pensamento crítico e

consciência acerca da importância da proteção infantil e da igualdade de oportunidades na sociedade portuguesa atual. Neste sentido, pode-se referir, ainda, que alguns participantes referiram que, apesar dos avanços sociais, ainda persistem problemas no âmbito da pobreza e discriminação racial, reforçando a necessidade de se continuar a *PROMOVER OS DIREITOS DAS CRIANÇAS*.

3.2.5. *RESULTADOS DA QUINTA RECOLHA DE DADOS: TAREFA DE ESCRITA SOBRE SER CRIANÇA... EM QUADRAS!*

A quinta recolha de dados surgiu no seguimento da quarta recolha, dando-lhe continuidade. Neste sentido, foi proposto aos alunos que escrevessem a sua opinião acerca dos direitos e deveres da criança, em quadras. Todos os participantes cumpriram os objetivos da tarefa, nomeadamente criar quadras cujo tema era os Direitos da Criança.

O participante LB escreveu:

Criança deve ter direitos / Direitos é o que todos merecemos / Se queremos conquistar alguns feitos / Devemos poder fazer o que quisermos.

Antes da Revolução de Abril, Portugal vivia numa ditadura, onde os direitos das crianças, à semelhança dos direitos das mulheres, eram limitados e desvalorizados. As crianças trabalhavam desde muito novas, ajudando a sustentar a família e a escolarização não era uma prioridade. Neste sentido, a liberdade de expressão era restringida, sustentando a ideia de que as crianças eram submissas aos adultos (homens). Assim, a noção de Direitos da Criança era praticamente inexistente na sociedade, como já referido. Com a Revolução, os direitos da criança passaram a ser reconhecidos, a escolaridade obrigatória foi aumentada e o trabalho infantil foi sendo eliminado. Neste contexto, a quadra elaborada por LB reflete uma visão igualitária da sociedade, baseada nos direitos consagrados depois do 25 de Abril. O participante sugere que as crianças devem ter oportunidades para alcançarem os seus objetivos, nomeadamente o direito à educação e à liberdade de expressão. Interessante é também o facto de se posicionar como criança que reivindica direitos, sugerindo a construção de uma consciência crítica interventiva. O último verso sugere que as crianças podem fazer tudo o que quiserem, embora pareça não existir uma reflexão sobre a relação entre

direitos e deveres. Porém, é defendida uma perspectiva liberalista da sociedade, que apenas se afirmou depois do 25 de Abril.

O participante seguinte (LS) escreveu:

Todos têm liberdade / E também responsabilidade / Se queremos ter igualdade / Temos de conseguir equidade.

Estes versos sugerem, no contexto do papel social da criança antes e depois do 25 de Abril de 1974, uma reflexão crítica acerca das mudanças sociais que ocorreram ao longo do tempo. Como já mencionado, no Estado Novo, a infância era moldada segundo raízes religiosas e autoritárias, sendo que as crianças tinham poucos direitos. O primeiro e segundo versos sugerem que, após o 25 de Abril, as crianças passaram a ter o direito de serem ouvidas, e esse direito veio acompanhado de responsabilidades. Os últimos dois versos sugerem que há a necessidade de todas as crianças serem tratadas de igual forma, garantindo as mesmas oportunidades, bem como se sugere que as diferenças de cada um deverão ser respeitadas, através da utilização do termo *equidade*, que foi discutido ao longo de outras aulas, por não ter o mesmo significado de *igualdade*. Desta forma, este poema reflete sobre o papel da criança depois da Revolução de Abril, nomeadamente a conquista de direitos e deveres, inserida numa sociedade justa.

O participante CS destaca a importância da proteção das crianças, bem como da sua participação na sociedade:

Crianças mal tratadas / O Governo deverá ajudá-las. / Os adultos tomavam decisões / As crianças já dão as suas opiniões.

Analisando estes versos, o primeiro poderá remeter ao Estado Novo, na medida em que os direitos das crianças eram pouco reconhecidos e a violência era comum, tanto em casa como na escola. Já o segundo verso, remete à atualidade, refletindo as mudanças após a Revolução, em que Portugal adotou medidas que protegem as crianças vítimas de violência e/ou maus-tratos. Em 1989, o país aderiu à Convenção sobre os Direitos da Criança, promovendo-se medidas de proteção e apoio social. Além disso, estes versos podem ser interpretados como uma observação da realidade atual, sendo reconhecido que, apesar dos progressos, os maus-tratos a crianças ainda existem e o Governo deverá continuar a intervir para prevenir este problema. Relativamente ao terceiro verso, este

remete à estrutura social do Estado Novo, em que os adultos tinham total autoridade sobre as crianças e tomavam todas as decisões, refletindo a rigidez da educação no período salazarista, enquanto o último verso enfatiza as mudanças trazidas pela Revolução, nomeadamente a liberdade de expressão, em que a criança é livre para falar e tomar decisões que afetem a sua vida, em âmbito escolar, na família e mesmo na comunidade. Este participante efetua uma transição entre o Estado Novo e a atualidade, mencionando que antes as crianças não tinham voz, mas agora são livres para tomarem as suas próprias decisões, sugerindo um equilíbrio entre direitos e deveres das crianças.

O participante GA reflete sobre a evolução dos direitos das crianças após o 25 de Abril, dando ênfase ao acesso à educação e à informação.

A criança tem direito à informação / através de rádio, jornal e até televisão / A criança tem direito a ir à escola / aprender matérias ou tocar viola.

Os dois primeiros versos fazem referência ao acesso à informação, isto é, no Estado Novo o acesso à informação era controlado pelo Governo, existindo censura em todas as áreas, seja educação, televisão, jornais e rádio. As crianças, tal como os adultos, apenas tinham acesso à informação que o Estado permitia. Depois da Revolução, democratizou-se a imprensa e, hoje, todos temos acesso a informação livre, não censurada. Os últimos versos remetem à educação, nomeadamente ao facto de antes, na ditadura, terem de abandonar a escola precocemente, pois tinham de trabalhar para ajudar a sustentar a família, sendo que, na atualidade, todas as crianças têm o direito a ir à escola e aprender. Refere, ainda, que a escola já não é um local de transmissão de saberes, como a Matemática e o Português, mas passou a incluir a educação artística, como a música (dança e expressão plástica e expressão motora). Neste sentido, este participante evidencia as transformações ocorridas desde a queda da ditadura, dando ênfase ao direito à educação (mais completa) e ao direito à informação (livre de censura).

Com a análise dos dados é possível confirmar que todos os participantes criaram quadras sobre os direitos da criança, refletindo sobre as mudanças desde a ditadura até à democracia. Há evidências claras de que estes alunos têm consciência de que antes da Revolução, as crianças tinham poucos direitos, eram limitadas ao nível da educação e trabalhavam para ajudar a família. Hoje, têm acesso livre à escola, à informação, têm

liberdade de expressão e apoio contra violência e maus-tratos. Os poemas refletem estas transformações, na medida em que LB valoriza os direitos e liberdades das crianças, LS dá ênfase à liberdade e à equidade na sociedade, CS enfatiza a proteção das crianças, bem como a sua participação na sociedade e, por fim, GA reflete sobre o acesso à informação e à educação mais completa.

CAPÍTULO IV: CONCLUSÕES DA INVESTIGAÇÃO

Concluída a redação da Dimensão Investigativa, considera-se pertinente refletir acerca da temática abordada nas secções anteriores, responder aos objetivos definidos, bem como mencionar as limitações do meu estudo.

Partindo da questão de investigação: *Como potenciar o pensamento crítico dos alunos sobre os papéis sociais (mulher e criança) antes e depois do 25 de Abril de 1974*, bem como dos objetivos que a acompanham, procurou-se (i) conhecer as perceções dos alunos relativamente aos papéis sociais da mulher e da criança desde o Estado Novo até à atualidade; (ii) criar uma sequência de atividades potenciadora do desenvolvimento de competências de literacia crítica sobre os papéis sociais; (iii) refletir sobre as potencialidades dessa sequência didática para o desenvolvimento de competências de leitura crítica do mundo.

A sequência didática implementada permitiu estimular os alunos a desenvolverem uma visão informada e crítica da evolução dos papéis sociais ao longo do tempo. Neste sentido, os dados analisados mostram que os alunos reconhecem alterações no papel da mulher e da criança desde o Estado Novo.

A análise dos registos escritos e a observação direta das aulas evidenciaram uma consciencialização, por parte dos alunos, das desigualdades de género e das limitações impostas às crianças no regime salazarista. Esta abordagem permitiu uma relação mais empática com a História e os agentes históricos, indo além da mera memorização de datas e factos, passando pela sua compreensão e reflexão. Alguns participantes mencionaram fatores como o lazer, o direito à expressão e a participação ativa na sociedade como pontos surpresa, no sentido de se tratar de uma realidade distante da que eles experienciam.

Os participantes salientam que a mulher era submissa ao homem, com funções maioritariamente desempenhadas no lar, utilizando expressões como “as mulheres têm sempre associações às tarefas domésticas” (CS), contrastando com a mulher atual, que trabalha fora de casa, utilizando expressões tais como “as mulheres e os homens deviam partilhar tarefas” (CS) e “achavam que as mulheres não sabiam fazer nada e a discriminação era legal e agora não é” (LS).

Relativamente ao papel da criança, salienta-se a compreensão dos alunos acerca das alterações efetuadas ao longo do tempo, nomeadamente “Nas zonas rurais a escolarização das raparigas era muito inferior à dos rapazes, em todos os níveis de ensino” (LB), bem como “as crianças eram tratadas como adultos, não tinham direitos por serem mais pequenas nem por terem as mesmas capacidades do que os homens” (CS).

Ao longo da análise, surgiu um outro ponto referido pelos participantes que, inicialmente, não previ, nomeadamente em relação aos problemas que, ainda hoje, algumas crianças enfrentam tanto em Portugal, como no mundo. Por exemplo, o participante LS mencionou que “Ser criança é uma das melhores coisas que pode acontecer, mas muitas crianças não aproveitam, outras passam fome e não são felizes” e o participante GA disse que “Muitas crianças ainda não têm os direitos escritos na Convenção, por isso, ainda há muitas crianças que sofrem”. Estas palavras demonstram que os alunos foram além da aprendizagem e/ou memorização de factos, e evidenciaram que a reflexão sobre o conteúdo promoveu a empatia histórica, por se ter notado uma aproximação com os agentes históricos (mulher e criança), constituindo uma aprendizagem significativa. Revela, também, que a sequência didática apresentada atingiu os objetivos propostos, nomeadamente a promoção da literacia crítica.

Ao longo dos capítulos que constituem o estudo investigativo, salientaram-se várias estratégias implementadas com a intenção de estimular o interesse dos alunos, bem como o seu pensamento crítico e reflexivo acerca da temática escolhida, em diferentes contextos sociais. Desta forma, as conclusões do estudo espelham a importância da exploração das transformações dos papéis sociais da mulher e da criança ao longo do tempo, em contexto de sala de aula, através da implementação de uma sequência de atividades que permitiu a recolha e posterior análise dos dados.

Posto isto, através da análise das perceções dos alunos, reflete-se que foi possível promover uma reflexão crítica, através do questionamento de normas que, *a priori*, estão enraizadas na sociedade.

Assim, a sequência elaborada permitiu a compreender a mobilização das competências de literacia crítica, sendo que os alunos foram desafiados a comparar diferentes

realidades e contextos históricos, como já mencionado, bem como refletir sobre os direitos das mulheres e das crianças, atualmente e no passado.

Na linha de pensamento anteriormente descrita, é possível mencionar que um dos aspetos de destaque da investigação foi a forma como os participantes transferiram os conhecimentos adquiridos ao longo das aulas, para outras situações do quotidiano, tais como o reconhecimento de desigualdades que ainda persistem na sociedade atual, conforme o exemplo mencionado acima. Este facto corrobora a ideia de que a disciplina de História é, também, uma ferramenta de estímulo ao pensamento crítico e reflexivo dos alunos, já mencionado diversas vezes ao longo deste documento, tornando evidente a relevância de um ensino do Português articulado com outras disciplinas, nomeadamente, a de História.

Relativamente às limitações do estudo, estas remetem ao tempo reduzido para a recolha de dados. A aplicação da sequência didática ocorreu durante as aulas de Português e HGP, onde também tinham de ser lecionados os conteúdos propostos. Assim, não foi possível fazer um acompanhamento mais prolongado da evolução dos alunos, sendo que um maior período destinado a esta recolha permitiria a reunir dados mais diversificados, bem como uma análise mais aprofundada dos registos.

Outra limitação remete à amostra, uma vez que este estudo foi realizado com uma amostra de quatro alunos, num determinado contexto escolar, por isso os resultados não podem ser generalizados para toda a população escolar. A análise de registos escritos foi desafiante, devido à capacidade de expressão escrita dos alunos, e também porque foram poucos os alunos que estiveram presentes em todas as aulas de recolha de dados, o que pode ter condicionado a análise e compreensão de algumas ideias. Apesar deste facto, ainda foi possível recolher dados significativos e relevantes para a minha Prática Pedagógica, bem como para possíveis estudos no mesmo âmbito.

Neste sentido, pode surgir a implementação de uma sequência didática, em diferentes contextos escolares, de modo que se explorem diferentes dimensões, recorrendo à mesma, no âmbito da cidadania, competências argumentativas, pensamento crítico e reflexivo e empatia histórica, por exemplo.

Poderá, ainda, surgir um estudo centrado na perspetiva dos professores, que os estimule a refletir e identificar possíveis problemas presentes nas camadas mais jovens

relativamente ao tema da igualdade de género, apoiando a necessidade de uma formação de docentes contínua, para que se acompanhe a evolução dos mais jovens e, assim, serem adotadas práticas corretas em contexto real.

Neste sentido, para que surja uma escola e, posteriormente, uma sociedade igualitária, democrática e transformadora, é necessário que os alunos sejam os agentes de mudança e, para tal, o professor é responsável pela sua valorização e transmissão de valores.

Em síntese, os dados que recolhi e analisei permitiram compreender que a escola é um espaço privilegiado para a problematização dos papéis sociais, que fomenta a leitura crítica e reflexiva da realidade atual, sendo um papel fundamental na formação de cidadãos críticos e questionadores, preparados para participar ativamente na sociedade. Os resultados reforçam a importância de relacionar conteúdos e desenvolver competências específicas de cada disciplina, mas também as que são transversais a disciplinas como História e Cidadania, promovendo-se assim o desenvolvimento de competências transversais ao currículo, desde os primeiros ciclos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A elaboração deste relatório e do respetivo estudo investigativo permitiu-me efetuar uma reflexão profunda acerca dos dois anos no Mestrado em Ensino no 1.º CEB e de Português, História e Geografia de Portugal no 2.º CEB.

Compreendi que a ajuda concedida pelos professores supervisores e cooperantes se revelou fulcral para a aquisição de várias competências, que me permitiram sentir segurança nas minhas aulas. Assim, enquanto futura profissional, ambiciono colocar em prática tudo o que aprendi, bem como adquirir e desenvolver novas competências, de modo a promover aulas dinâmicas e fontes de diversas aprendizagens.

O 1.º e o 2.º CEB, apesar de bastante distintos, contribuíram para a minha aprendizagem acerca do sistema educativo português, em ambos os ciclos, preparando-me, assim, para o futuro. Desta forma, a PP foi a etapa mais importante do mestrado, porque foi nesta que tive a oportunidade de aplicar a teoria, errar e, fundamentalmente, aprender com todo o processo. Deu-me a oportunidade de planificar, avaliar, refletir e investigar acerca das dificuldades, das aprendizagens e de todas as experiências vividas.

A dimensão reflexiva, que constitui a primeira parte deste relatório, possibilitou-me efetuar uma reflexão global sobre todo o meu percurso na PP, no contexto educativo presenciado. A segunda parte, a dimensão investigativa, proporcionou-me o conhecimento necessário sobre a temática abordada, bem como a compreensão da metodologia adequada para analisar os dados que recolhi. Relativamente à última parte, dedicada à análise e interpretação dos dados, foi-me possível compreender a forma como os alunos percecionam os papéis sociais da mulher e da criança em diferentes contextos históricos e sociais, evidenciando as ideias tradicionais, mas também incluindo uma visão mais igualitária e reflexiva sobre estes, ficando mais clara a relevância do papel do professor neste processo educativo.

BIBLIOGRAFIA

- Aires, L. (2015). *Paradigma qualitativo e práticas de investigação educacional* (1.^a ed.). Universidade Aberta.
- Amado, J. (coord.) (2014). *Manual de investigação qualitativa em educação* (2.^a ed.). Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Andrade, D. G. F. D. C. (2012). *Relação professor-aluno: a comunicação na sala de aula: factores que influenciam a comunicação na sala de aula* [Dissertação de Mestrado, Universidade de Lisboa] Repositório da Universidade de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10451/7015>
- Azevedo, F. (2007). *Formar leitores – das Teorias às Práticas*. Lidel.
- Azevedo, F. J. F. D. (2011, junho 17-18). Educar para a literacia: perspectivas e desafios. *VII Encontro de Educação: Numeracia e Literacia em Educação*, Escola Superior de Educação Jean Piaget, Campus Universitário de Almada, 17 e 18 de junho de 2011. https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/12645/1/Educar%20para%20a%20literacia_FA2011.pdf
- Azevedo, F., & Balça, Â. (2019). Práticas de Educação Literária e de Promoção da Literatura. *Textura*, 21(45), pp. 6-29. <https://dspace.uevora.pt/rdpc/handle/10174/26282>
- Baptista, C. S., & Sousa, M. J. (2011). *Como Fazer Investigação, Dissertações, Tese e Relatórios*. Pactor.
- Barbeiro, L. (2011). *Funcionamento da língua: Descoberta, integração, jogo e criatividade*. Instituto Politécnico de Leiria. <https://iconline.ipleiria.pt/handle/10400.8/453>
- Barbeiro, L. F. (2000). Profundidade do processo de escrita. *Educação e comunicação*, 5, pp. 64-76.
- Barbeiro, L. F., & Pereira, L. Á. (2007). *O ensino da Escrita: A Dimensão Textual*. Ministério da Educação e Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/ensino_escrita_dimensao_textual.pdf
- Barreira, C., Boavida, J., & Araújo, N. (2006). Avaliação formativa: novas formas de ensinar e aprender. *Revista portuguesa de Pedagogia*, 40-3, 95-133. https://impactum-journals.uc.pt/rppedagogia/article/view/1647-8614_40-3_4/619
- Bilbao, A. (2023). *O cérebro da criança explicado aos pais*. Pactor.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto Editora.
- Brolezzi, A. C. (2015). Empatia Na Relação Aluno/Professor/Conhecimento. *Revista de Psicologia*, 17(27). <https://www.ime.usp.br/~brolezzi/publicacoes/empatia.pdf>

- Calheiros, M. C., & Piscalho, I. (2013). Que fazeres... um percurso de reflexão e ação na formação inicial. *Interacções*, 27, pp. 257-282. <https://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/3411/2725>
- Campe-Casnabet, M. (1991). A mulher no pensamento filosófico do século XVIII. In A. Farge, & N. Z. Davis (Dir.), *História das Mulheres – Do Renascimento à Idade Moderna, Vol. 3* (pp. 364-402). Círculo de Leitores.
- Campos, I. I. F. (2016). *A motivação no processo educativo: relação entre os interesses e a aprendizagem da criança* [Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti] Escola Superior de Educação Paula Frassinetti. <http://repositorio.esepf.pt/bitstream/20.500.11796/2283/1/tese%20final.pdf>
- Capucho, A. M. M. (2021). *Estratégias e recursos didáticos no ensino da história: um estudo de caso* [Relatório de Prática de Ensino Supervisionada, Universidade de Lisboa] Universidade de Lisboa. <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/52235>
- Carmo, H., & Ferreira, M. M. (2008). *Metodologia da Investigação – Guia para Auto-aprendizagem* (2.ª Ed.). Universidade Aberta.
- Carvalho, E. P.F. (2016). *A oralidade – ferramenta para ensinar e aprender!*. [Dissertação de Mestrado, Faculdade de Letras da Universidade do Porto]. UPorto. <https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/87447>
- Carvalho, S. M. P. (2021). *O contributo da análise iconográfica para o desenvolvimento de competências de comunicação histórico-geográficas* [Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação]. Instituto Politécnico de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10400.21/14548>
- Cerri, L. F. (2010). Didática da História: uma leitura teórica sobre a História na prática. *Revista de História Regional*, 15(2): 264-278, Inverno, 2010. <https://revistas.uepg.br/index.php/rhr/article/view/2380/1875>
- Chizzotti, A. (2006). *Pesquisa em ciências humanas e sociais* (8.ª ed.). Cortez.
- Comissão Europeia. (2020, 03 05). *Comunicação da comissão ao parlamento europeu, ao conselho, ao comité económico e social europeu e ao comité das regiões Uma União da Igualdade: Estratégia para a Igualdade de Género 2020-2025*. Comissão Europeia. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/PDF/?uri=CELEX:52020DC0152>
- Comissão para a Cidadania e a Igualdade de Género. (2021). *Igualdade entre homens e mulheres*. CIG - Comissão para a Cidadania e a Igualdade de Género. <https://www.cig.gov.pt/area-igualdade-entre-mulheres-e-homens/enquadramento/>
- Condessa, I. S. (2020). O recurso à observação como estratégia de formação inicial docente: notas de campo e outros registos. *Instrumento – revista de estudo e pesquisa em educação*, 22(2), 248-261. <https://periodicos.ufjf.br/index.php/revistainstrumento/article/view/29932>
- Conselho da Europa. (2017). *Competências Para Uma Cultura Da Democracia Viver Juntos Em Igualdade Em Sociedades Democráticas Culturalmente Diversas*. Conselho da

Europa. <https://rm.coe.int/prems-141617-prt-2508-competences-for-democratic-culture-8518-web-16x2/168098fcbf>

Conselho da Europa. (2018). *Ensino de qualidade na disciplina de História no século XXI. Princípios e linhas orientadoras*. Conselho da Europa. <https://edoc.coe.int/en/teaching-history/7755-ensino-de-qualidade-na-disciplina-de-historia-no-seculo-xxi-linhas-orientadoras.html>

Costa, B. F. (2022). A participação política das mulheres na democracia portuguesa- um olhar sobre a constituição dos governos nacionais (1976-2019). *Género*, 22(2), 52-82. <https://periodicos.uff.br/revistagenero/article/view/47751>

Couto, A. (2005, abril 26). *O retrato da mulher durante o Estado Novo*. *Jornalismo Porto Net*. <https://www.jpn.up.pt/2005/04/26/o-retrato-da-mulher-durante-o-estado-novo/>

Couto, A. (2005b, abril 26). *A mulher depois de Abril*. *Jornalismo Porto Net*. <https://www.jpn.up.pt/2005/04/26/a-mulher-depois-de-abril/>

Cova, A., & Pinto, A. C. (1997). O salazarismo e as mulheres: uma abordagem comparativa. *Penélope*, (17), 71-94. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2656445>

da Silva, L. F. (1999). Saúde das mulheres. O Género, Determinante Cultural da Saúde. In A. Cova, & M. Beatriz (org.), *As mulheres e o Estado* (pp. 151-167). Centro de Estudos das Migrações e das Relações Interculturais.

DGE (2018). *Aprendizagens Essenciais de Português (6.º ano)*. http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/2_ciclo/6_portugues.pdf

Dias, A. (2019). *Práticas e concepções da História e da Didática da História na formação de professores do Ensino Básico (10-12 anos)*. [Tese de Doutoramento, Universidade Autónoma de Barcelona] Universidade Autónoma de Barcelona. <https://www.educacion.gob.es/teseo/imprimirFicheroTesis.do?idFichero=o0Nuqzkop2Y%3D>

Dionísio, M. de L. (2006). Facetas da literacia: processos da construção do sujeito letrado. *Educação Em Revista*, 22(44), 41-67. <https://periodicos.ufmg.br/index.php/edrevista/article/view/45365>

Dionísio, M. de L. (2007). Literacias em contexto de intervenção pedagógica: um exemplo sustentado nos Novos Estudos de Literacia. *Educação*, 32(1), 97-108. <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/download/662/473/2356>

Duarte, I. (2011). *O Conhecimento da Língua: Desenvolver a Consciência Lexical*. Ministério da Educação - Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/des_consc_lexical.pdf

Fagundes, T. B. (2016). Os conceitos de professor pesquisador e professor reflexivo: perspectivas do trabalho docente. *Revista Brasileira de Educação*, 21(65), 281-298. <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/RmXYydFLRBqmvYtK5vNGVCq/?format=pdf&lang=pt>

- Faustino, P., Martinho, R., Rodrigues, E., Candeias, C., & Martins, F. (2007). *Como utilizar a imprensa nas Escolas*. Media XXI.
- Ferreira, A. G. (2014). A criança e a pedologia no contexto da Primeira República em Portugal. In A. Mourão e A. C. Gomes (Coord.). *A experiência da Primeira República no Brasil e em Portugal* (pp. 299-316). Imprensa da universidade de Coimbra. https://ap1.sib.uc.pt/bitstream/10316.2/35879/1/a_experie_ncia_artigo12.pdf
- Ferreira, J. S. A. (2016). *Incentivar para a leitura: Estratégias de promoção do gosto pela leitura utilizadas pela família e professores de alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico* [Dissertação de Mestrado, Instituto Superior de Educação e Ciências]. Instituto Superior de Educação e Ciências.
- Ferreira, M., & Horta, I. (2014). Leitura - Dificuldades de aprendizagem, ensino e estratégias para o desenvolvimento de competências. *Da Investigação às Práticas*, 5(2), 144 – 154.
- Ferreira, V. (1998). As mulheres em Portugal: situação e paradoxos. Oficina do CES 119. <https://estudogeral.uc.pt/handle/10316/11011>
- Fertuzinhos, S. (2016). Fundamentos constitucionais da igualdade de género. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 49-70. <https://journals.openedition.org/spp/2603>
- Fonseca, C. B. (2008). Como definir uma população de estudo e como seleccionar uma amostra? In E. E., Silva (coord.), *Investigação Passo a Passo – Perguntas e Respostas Essenciais para a Investigação Clínica* (51-54). <https://www.arsalgarve.min-saude.pt/wp-content/uploads/2017/01/Investigacao-Passo-a-Passo.pdf>
- Fonseca, F. I. (1992). A urgência de uma pedagogia da escrita. *Mathesis*, (1), 223-251. <https://doi.org/10.34632/mathesis.1992.3691>
- Fonseca, V. (2008). *Psicomotricidade: Perspectivas Multidisciplinares*. Lisboa: Fisiopress.
- Fortes, C. C. (2009). Interdisciplinaridade: origem, conceito e valor. *Revista académica Senac on-line*. 6.ª ed. setembro-novembro. <https://shorturl.at/cLk9V>
- Fraisse, G.; & Perrot, M. (1991). *História das Mulheres no Ocidente – o século XIX*. Edições Afrontamento.
- Franco, A. H. R., Dias, A. S., Almeida, L. S., & Joly, C. (2011, novembro). *Competências de estudo e pensamento crítico: as suas interações*. [Artigo em ata de conferência]. CIED - Textos em volumes de atas de encontros científicos nacionais e internacionais. <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/16416>
- Freitas, M. M. C. (2021), O Estado Novo português e a Educação Nacional: um olhar sobre a política cultural e educativa de Portugal na primeira metade do século XX. *Vozes, Pretérito & Devir*, vol. XIII (1), pp. 247-263.
- Frota, A. M. M. C. (2007). Diferentes concepções da infância e adolescência: a importância da historicidade para sua construção. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, vol. 7 (1), pp. 144-157. <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/epp/v7n1/v7n1a13.pdf>
- Gamboa, M. J. (2016). À procura do leitor literário: textos e contextos de leitura. *Exedra Revista Científica* (n.º extra 2), pp. 170-183.

- Gélis, J. (1990). A individualização da criança. In P. Ariés, & G. Duby (coord.), *História da Vida Privada Vol. 3* (pp. 311-330). Edições Afrontamento.
- Geraldo, M. L. S., Cordeiro, M. E., & Tomporosky A. A. (2020). A Implementação De Atividades Diferenciadas Como Estratégia De Redução Da Indisciplina Em Sala De Aula. In E. A., Barp, G. B. Bampi, G. Bueno, & J. L. Miranda (Eds.), *Pesquisa Em Educação Sob O Olhar Do Curso De Pedagogia/Parfor - Contribuições Para Os Níveis E Modalidades De Ensino* (pp. 64-84). Editora UnC. <http://uni-contestado-site.s3.amazonaws.com/site/biblioteca/ebook/Pedagogia%20PARFOR.pdf#page=65>
- Giasson, J. (1993). *A Compreensão na Leitura* (1.^a edição). Edições ASA.
- Gueidão, E. M. F. (2011). *Oralidade Em Contexto De Sala De Aula De Língua Portuguesa E De Língua Estrangeira – Espanhol*. [Dissertação de Mestrado, Universidade da Beira Interior]. uBibliorum. <https://ubibliorum.ubi.pt/handle/10400.6/2026>
- Henriques, H., & Marchão, A. (2014, setembro 11-13). *Espaços de investigação, reflexão e ação interdisciplinar*. [Conferência]. XII congresso da SPCE, Vila Real. https://repositorio.ulisboa.pt/bitstream/10451/32547/1/XII-Congresso-da-SPCE_dia-11-09-2014.pdf
- Hufton, O. (1991). Mulheres, trabalho e economia. In A. Frage, & N. Z. Davis (Dir.), *História das Mulheres – Do Renascimento à Idade Moderna Vol. 3* (pp. 23-56). Círculo de Leitores.
- Internacional Literacy Association (2023). *Literacy Glossary*. Literacy worldwide <https://www.literacyworldwide.org/get-resources/literacy-glossary>
- Jolibert, J. (1994). *Formando crianças leitoras*. GRAFLINE.
- Lagarto, J. R. (2013). Inovação, TIC e sala de aula. In *V Congresso Internacional de Educação: As novas tecnologias e os desafios para uma educação humanizadora* (pp. 133–138). Biblos Editora. <https://repositorio.ucp.pt/entities/publication/e8b30aad-cc5d-4827-9e93-75f017bff176>
- Lei n.º 46/86, de 14 de outubro. (1986). *Lei de Bases do Sistema Educativo*. Diário da República, 1.^a série, n.º 237. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/lei/46-1986-222418>
- Lessard-Hébert, M., Goyette, G., & Boutin, G. (2005). *Investigação qualitativa: fundamentos e práticas*. Instituto Piaget.
- Lopes, J. P., & Silva, H. S. (2019). Planificar o ensino para promover o pensamento crítico. In J. P. Lopes, H. S. Silva, C. Domingues, & M. M. Nascimento (coords.), *Educar para o pensamento crítico em sala de aula* (pp. 23-64). Pactor.
- Lopes, J. P., Silva, H. S., & Dominguez, C. (2019). O *feedback* na promoção do pensamento crítico. In J. P. Lopes, H. S. Silva, C. Domingues, & M. M. Nascimento (coord.), *Educar para o pensamento crítico em sala de aula* (pp. 101-124). Pactor.
- Lopes, J. P., Silva, H. S., & Dominguez, C. (2019). O questionamento no desenvolvimento do pensamento crítico. In J. P. Lopes, H. S. Silva, C. Domingues, & M. M. Nascimento (coord.), *Educar para o pensamento crítico em sala de aula* (pp. 191-220). Pactor.

- Lopes, J. P., Silva, H. S., & Dominguez, C. (2019). O questionamento no desenvolvimento do pensamento crítico. In J. P. Lopes, H. S. Silva, C. Domingues, & M. M. Nascimento (coord.), *Educar para o pensamento crítico em sala de aula* (pp. 191-220). Pactor.
- Lopes, M. A. (2002). Crianças e jovens em risco nos séculos XVIII e XIX: O caso português no contexto europeu. *Revista de História da Sociedade e da Cultura*, vol. 2, 155-184. https://doi.org/10.14195/1645-2259_2_4
- Machado, E. A., Alves, M. P., & Gonçalves, F. R. (Orgs.). (2011). *Observar e avaliar práticas docentes. De facto editores.* <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/15784/4/SCAN0003.pdf>
- Mogarro, M. J. & Pintassilgo, J. (2003). A ideia de escola para todos no pensamento pedagógico português. In R. Fernandes, & J. Pintassilgo (orgs.). *A Modernização pedagógica e a escola para todos na Europa do Sul no século XX* (pp. 51-71). Grupo SPICAE. <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/17780>
- Magalhães, T. G. (2005/2006). Oralidade na sala de aula: alguém “fala” sobre isso?. *Instrumento: Revista de estudo e pesquisa em educação*, vol 7(8), pp. 65-81. <https://periodicos.ujf.br/index.php/revistainstrumento/article/view/18848>
- Mariano, F. (2022). *Às urnas: a reivindicação do voto feminino na Península Ibérica (1921-1934)*. Imprensa de Ciências Sociais.
- Marques, A., Duarte, I. M., Pinto, A. G., & Pinho, C. (2019). A construção da Identidade da Mulher em revistas do Estado Novo. *Ex-aequo: Revista de Associação Portuguesa de Estudos sobre as Mulheres*, (39), 71-88. <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/63322/1/ex.aequo.pdf>
- Marques, I. S. (2019). *Ensinar e aprender História e Geografia no 2.º CEB: interdisciplinaridade, integração curricular e desenvolvimento de competências* [Relatório de Prática de Ensino Supervisionada, Instituto Politécnico de Lisboa, Escola Superior de Educação de Lisboa]. Repositório da Universidade de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10400.21/11033>
- Martin, P. L. O., & Romomanowski, J. P. (2010). A didática na formação pedagógica de professores. *Educação*, 33(3), 205-212. <http://educa.fcc.org.br/pdf/reveduc/v33n03/v33n03a06.pdf>
- Martins, C. A. B., Dias, R. F. N. C., & Silva, E. P. (2016). A importância da didática na prática educativa e na formação docente. *Revista Triângulo*, 9(1). <https://seer.uftm.edu.br/revistaelectronica/index.php/revistatriangulo/article/view/1724>
- Martins, E. C. (2020). A representação social da ‘outra infância’ no contexto de oitocentos e parte de novecentos em Portugal. *Revista Educação Psicologia e Interfaces*, 4(3), 1-17. <http://dx.doi.org/10.37444/issn-2594-5343.v4i3.270>
- Martins, E. C. (2020). Contornos das políticas sociais (assistência educação) à infância desvalida portuguesa (séculos XIX e XX). *Cadernos de Pós-graduação*, 19(2), 146-158. <https://doi.org/10.5585/cpg.v19n2.16823>

- Martins, F. (2011). Amor em tempo de guerra: as “madrinhas de guerra” no contexto da Guerra Colonial Portuguesa (1961-1974). *Historiæ*, 2(2), 75-88. <https://dspace.uevora.pt/rdpc/bitstream/10174/8306/1/Amor%20em%20tempo%20de%20guerra%20-Historae.pdf>
- Martins, G. O. (Coord.). (2018). *Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Ministério da Educação / Direção-Geral da Educação (DGE). http://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf
- Mártires, A., Rainho, C., Morais, E., Morais, F., Cruz, G., Monteiro, M., J., Carvalho, M., Catarino, P., Vasco, P., Payon-Carreira, R., Morais, T., & Castelo-Branco, Z. (2019). *Educar para o Pensamento Crítico em Sala de Aula*. (1.ª ed.). Pactor.
- Mónica, M. F. (1977). «Deve-se ensinar o povo a ler?»: a questão do analfabetismo (1926-39). *Análise Social*, 13(2), 321-353. https://www.jstor.org/stable/41008231?read-now=1#page_scan_tab_contents
- Monteiro, C. F. (2020). O desenvolvimento da competência comunicativa oral: Uma revisão sistemática de programas de intervenção didática. *Revista Portuguesa De Educação*, 33(2), 95–115. <https://doi.org/10.21814/rpe.18912>
- Morais, A. (2002). *Jogos pedagógicos: Leitura e escrita no 1.º ciclo do ensino básico*. Porto: Porto Editora.
- Moreira, C., & Silva, M. J. (2021). Desenvolvimento saudável da identidade de género: estratégias de educação sexual centradas na diversidade. In N. M. Ferreira, & C. Nunes (Eds.), *Diversidades, educação e inclusão*. (pp. 111-126). Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Lisboa.
- Natividade, M. (2016). Mulheres portuguesas em tempo de Guerra (1914 – 1918). *Nação e Defesa*, 145, 109 – 121. https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/23865/1/MONTEIRONatividade_p109_121.pdf
- Nérici, I. G. (s.d.). *Introdução à Didática Geral*. Editora Científica.
- Not, L. (1991). *Ensinar e fazer aprender*. Edições ASA.
- Nóvoa, A. (1992). *Formação de professores e profissão docente*. https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD_A_Novoa.pdf
- Observador. (2023, dezembro 6). *UNICEF: Taxa de pobreza infantil em Portugal foi de 19,3%*. <https://www.iol.pt/unicef/pobreza/unicef-taxa-de-pobreza-infantil-em-portugal-foi-de-19-3/20231206/6570b8d3d34e371fc0baa9a9>
- Oliveira-Martins, G. (1992). Europa – Unidade e diversidade, educação e cidadania. *Colóquio: Educação e Sociedade*, 1, 41-60.
- Pacheco, J. A. (2000). *A educação para a cidadania: o espaço curricularmente adiado*. <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/10188/1/Educa%c3%a7%c3%a3o%20para%20a%20Cidadania.pdf>

- Pacheco, J. A. (2006). A avaliação das aprendizagens: para além dos resultados. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 40(3), 253-269. https://doi.org/10.14195/1647-8614_40-3_11
- Paiva, M. R. F., Parente, J. R. F., Brandão, I. R., & Queiroz, A. H. B. (2017). Metodologias Ativas De Ensino-Aprendizagem: Revisão Integrativa. *SANARE - Revista De Políticas Públicas*, 15(2). <https://sanare.emnuvens.com.br/sanare/article/view/1049>
- Papalia, D. & Feldman, R. (2013). *Desenvolvimento Humano*. AMGH Editora.
- Pereira, A. R. (1999). A criança no Estado Novo: uma leitura na longa duração. *Revista Brasileira de História*, 19, 165-198. <https://doi.org/10.1590/S0102-01881999000200008>
- Pereira, I. S. P. (2008). *Para a caracterização do contexto de ensino - aprendizagem da literacia no 1º ciclo de escolaridade. Das competências dos alunos às concepções e práticas dos professores* [Tese de Doutoramento, Universidade do Minho]. RepositoriUM. <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/8481/1/Tese%20de%20%C3%8Dris%20Susana%20Pires%20Pereira.pdf>
- Pereira, I. S. P. (2009). Literacia Crítica: concepções teóricas e práticas pedagógicas nos níveis iniciais de escolaridade. In F. Azevedo, & M. G. Sardinha (Coords.), *Modelos e práticas em literacia* (pp. 17-34). Lidel.
- Pereira, I. S. P. (2010). *O ensino do Português no 1.º ciclo do ensino básico. Construção de saberes profissionais no contexto de PNEP e do novo programa de português*. Instituto de Educação da Universidade do Minho. <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/18399/1/Pnep%20volume%201.pdf>
- Pereira, I. S. P., & da Silva, M. C. V. (2017). Do conhecimento gramatical ao conhecimento didático no ensino da gramática: perceções de docentes do 2.º Ciclo do Ensino Básico. In *Simpósio 10 – Entre a linguística e a didática: a formação do professor de português e o conhecimento linguístico* (pp. 2683-2700). <http://hdl.handle.net/20.500.11796/2529>
- Pereira, L. Á., & Cardoso, I. (Coords.). (2013). *Reflexão sobre a escrita: o ensino de diferentes géneros de textos*. UA editora – Universidade de Aveiro.
- Pimentel, I. (1996). *Contributos para a História das Mulheres no Estado Novo. As organizações femininas do Estado Novo. A «obra das mães pela Educação Nacional» e a «Mocidade portuguesa feminina», 1936-1966* [Dissertação de Mestrado, Universidade de Ciências Sociais e Humanas e Universidade Nova de Lisboa]. <https://run.unl.pt/handle/10362/115845>
- Pimentel, I. (1999). Saúde das mulheres. O Género, Determinante Cultural da Saúde. In A. Cova, & M. Beatriz (Orgs.), *As mulheres no Estado Novo e as organizações femininas estatais* (pp. 63-91). Centro de Estudos das Migrações e das Relações Interculturais.
- Pintassilgo, J. (2010). *A República e a educação: dos projetos às realizações* (pp. 182–191). In J. Pintassilgo, *José Mendes Cabeçadas Júnior e a Primeira República no Algarve*. Repositório da Universidade de Lisboa. <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/8313>

- Pinto, M. (1997). A infância como construção social. In M. Pinto, & M. J. Sarmiento (Coords.), *Crianças, contextos e identidades* (pp. 30-73). Universidade do Minho: Centro de Estudos da Criança.
- Plataforma portuguesa para os Direitos das Mulheres. (2023, abril 25). 25 de Abril: 49 anos da liberdade das mulheres!. *Plataforma Portuguesa para os Direitos das Mulheres*. <https://plataformamulheres.org.pt/25-de-abril-49-anos-da-liberdade-das-mulheres/>
- Pomar, C. (Coord.). (2012). *Guião de Educação Género e Cidadania. 2.º ciclo do ensino básico*. CIG Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género. https://www.cig.gov.pt/wp-content/uploads/2013/12/guiao_educa_2ciclo.pdf
- Ponte, J. P., Brocardo, J., & Oliveira, H. (2003). *Investigações matemáticas no 1.º ciclo: Que potencialidades?* Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica.
- Proença, M. C. (1989). *Didáctica da História*. Universidade Aberta.
- Prost, A. (1991). Fronteiras e espaços do privado. In P. Ariés, & G. Duby (Coords.), *História da vida privada* (Vol. 5, pp. 13-114). Edições Afrontamento.
- Reis, A. V. (2006). *Professores Reflexivos: Conceções dos supervisores de prática pedagógica* [Estudo Exploratório]. Universidade de Lisboa. https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/32483/1/ulfpie047841_tm.pdf
- Resende, R. (2016). Técnica de Investigação Qualitativa: ETCL. *Journal of Sport Pedagogy & Research*, 2, 50-57.
- Ribeiro, C. (2007). A aula magistral ou simplesmente aula expositiva. *Máthesis*, 16, 189-201. <https://doi.org/10.34632/mathesis.2007.5102>
- Ribeiro, M. A., Félix, S., Falcão, F., & Machado, S. (2021). *Manifesto para uma escola (quase) perfeita*. Oficina do Livro.
- Rodrigues, S. V., Viegas, F., & Oliveira, C. (2021). Ensinar gramática - Percursos que se criam, caminhos que se trilham. *Revista de Estudos Linguísticos da Universidade do Porto*, 499-533. <https://doi.org/10.21747/16466195/lingespa22>
- Sá, I. G. (1995). *A circulação de crianças na Europa do Sul: o caso dos Expostos do Porto no século XVIII*. Fundação Calouste Gulbenkian. <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/45169>
- Santos, L., & Pinto, J. (2018). Ensino de conteúdos escolares: A avaliação como Fator estruturante. In F. Veiga (Coord.), *O Ensino como fator de envolvimento numa escola para todos* (pp. 503-539). Climepsi Editores. <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/28278/1/Ensino%20de%20conte%3%bados%20escolares.pdf>
- Santos, L., & Pinto, J. (2018). Ensino de conteúdos escolares: A avaliação como fator estruturante. *O ensino na escola de hoje: teoria, investigação e aplicação*, (pp. 503-539). <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/28278/1/Ensino%20de%20conte%3%bados%20escolares.pdf>

- Santos, M. C. C. (Org.) (2001). *A Mulher na História: Actas dos Colóquios sobre a temática da Mulher*. Câmara Municipal da Moita / Departamento de Acção Sócio-Cultural.
- Santos, R. S., Vale, C. P., Bogoni, B., & Kirkegaard, P. H. (2021). Abordagem, projeto e métodos de investigação qualitativa em contexto educacional. *New Trends in Qualitative Research*, 7, 181-189. <https://doi.org/10.36367/ntqr.7.2021.181-189>
- Santos, S., Cardoso, A. P., & Lacerda, C. (2016, outubro 6-8). *Fronteiras, diálogos e transições na Educação – A planificação na perspetiva dos professores do 1.º ciclo do ensino básico*. [Ata de conferência]. XIII Congresso SPCE, Escola Superior de Educação de Viseu. https://www.spce.org.pt/assets/files/XIII_SPCE_2016_atas_D.pdf
- Serrão, J., & Marques, A. H. O. M. (1991). *Nova História de Portugal – Portugal da Monarquia para a República* (vol. XI). Editorial Presença.
- Sewell, A. (2023, janeiro 26). Pedagogical Content Knowledge. Why should teachers consider pedagogical content knowledge within their subject areas?. *Structural-Learning*. <https://www.structural-learning.com/post/pedagogical-content-knowledge>
- Silva, F., Viegas, F., Duarte, I. M., & Veloso, J. (2011). *Guião de implementação do programa de português do ensino básico*. Ministério da Educação Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. <https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Portugues/oraloriginal.pdf>
- Silva, I. R. (2018). «Restritamente, é Claro»: O Voto Feminino em Debate na Constituinte de 1911. *E-Revista de Estudos Interculturais*, 6. <https://parc.ipp.pt/index.php/e-rei/article/view/4047/1891>
- Silva, M. M. S. C. (2013). *Promoção de estratégias de compreensão da leitura* [Dissertação de Mestrado, Universidade do Algarve]. <https://sapientia.ualg.pt/bitstream/10400.1/7033/1/Relat%C3%B3rio%20Final.pdf>
- Silva, M. R. T. (2016). Feminismo em Portugal na voz de mulheres escritoras do início do século XX. *Análise Social*, 19(77), 875-907.
- Silva, S. S. (2011). Sonhos e ideais de vida. Sonhos provados/sonhos globais. In J. Mattoso (Dir.), *História da Vida Privada em Portugal – Época Contemporânea* (pp. 382-427). Círculo de Leitores.
- Silveira, R., Xavier, P., & Alves, A. B. (2021). Igualdade de género e inclusão: Atitudes de professores/as do 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e ensino secundário. In s. Felizardo, E. Ribeiro, E. Martins, & R. Fernandes (Eds.), *Igualdade de género e inclusão: Atitudes de professores/as do 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e ensino secundário* (pp. 57-69). Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viseu. <https://repositorio.ipv.pt/handle/10400.19/7131>
- Sim-Sim, I. (2009). *O Ensino da Leitura: A Decifração*. (pp. 1-73). Ministério da Educação e Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/ensino_leitura_decifracao.pdf

- Sim-Sim, I., Duarte, I., & Ferraz, M. J. (1997). *A Língua Materna Na Educação Básica - Competências Nucleares e Níveis de Desempenho*. Ministério da Educação. Departamento da Educação Básica. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basic/Metas/Portugues/linguamaterna_simsim.pdf
- Soares, M. A. (2000). *Ensinar: reflexões sobre a prática docente*. Editorial Presença.
- Sonnet, M. (1991). Uma filha para educar. In A. Frage, & N. Z. Davis (Dirs.), *História das Mulheres – Do Renascimento à Idade Moderna* (Vol. 3, pp. 141-168). Círculo de Leitores.
- Sousa, O. C. (2015). *Textos e Contextos: leitura, escrita e cultura letrada*. Coleção Estudos e Reflexões.
- The New London Group. (1996). A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures. *Harvard Educational Review*, 66(1), 60-93. <https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/5578>
- Torres, A. (Coord.). (2018a, novembro). *Género na infância e juventude: educação, trabalho, família e condições de vida em Portugal e na Europa*. Centro Interdisciplinar de estudos de género. <http://cieg.iscsp.ulisboa.pt/images/booklets%20FFMS/Booklet-GenInfanciaJuventude-WEB-v5.pdf>
- Torres, A. (Coord.). (2018b, maio). *Igualdade de género ao longo da vida: Portugal no contexto europeu*. Fundação Francisco Manuel dos Santos. <https://www.ffms.pt/pt-pt/estudos/igualdade-de-genero-ao-longo-da-vida>
- Traqueia, A., Pacheco, E., & Taveira, E. (2021). Reflexão crítica sobre métodos e técnicas de recolha de dados: investigação-ação. In A. Moreira, P. Sá, & Costa, A. P. (Orgs.), *Reflexões em torno de métodos Metodologias de Investigação* (pp. 33-50). UA Editora.
- UNICEF. (2024, 1 de janeiro). *A convenção sobre os Direitos da Criança*. UNICEF. https://www.unicef.pt/actualidade/publicacoes/0-a-convencao-sobre-os-direitos-da-crianca/?utm_medium=cpc&utm_source=google&utm_campaign=googlecpc-21-%20searchadsgenericos&gclid=Cj0KCQjwyLGjBhDKARIsAFRNgW-nlfzJDLAHU54LoRls1WKrx42yeUDdLGU5tt6ITHowtWC7OphWD4aAh4DEALw_wcB
- Vala, J. (2007). Análise de conteúdo. In A. S. Silva, & J. M. Pinto (Orgs.), *Metodologia das Ciências Sociais* (pp. 102-128). Edições Afrontamento.
- Vaquinhas, I., & Guimarães, M. A. P. (2011). Economia doméstica e governo do lar. Os saberes domésticos e as funções da dona de casa. In J. Mattoso (Dir.), *História da Vida Privada em Portugal – Época Contemporânea* (pp. 194-221). Círculo de Leitores.
- Vasconcelos, T. (2007). *A importância da educação na construção da cidadania*. http://repositorio.esepf.pt/bitstream/20.500.11796/714/2/SeE12A_ImportanciaTeresa.pdf
- Vasquez, V. M., Janks, H., & Comber, B. (2019). Critical Literacy as a Way of Being and Doing. *Language Arts*, 96(5), 300-310.

- Vedove, J. C. D., & Camargo, R. T. M. (2012). A influência da empatia na relação tutor-aluno. *Revista Intersaberes*, 3(6), 155–165. <https://doi.org/10.22169/revint.v3i6.135>
- Viana, F. L. (2009). *O ensino da leitura: a avaliação*. Ministério da Educação, Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. <https://core.ac.uk/download/pdf/55631303.pdf>
- Viana, F. L., & Teixeira, M. M. (2002). *Aprender a ler – Da aprendizagem informal à aprendizagem formal*. Edições ASA.
- Xavier, L. G. (2012). Ensinar Gramática pela Abordagem Ativa de Descoberta: Algumas abordagens possíveis. *Exedra Revista Científica (número temático)*, 468-477. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4223670.pdf>

ANEXOS


ANEXO 1: PLANIFICAÇÃO PARA A AULA ACERCA DOS “AMIGOS DO 10”,
RECORRENDO A MANIPULÁVEIS.

1.º Período da tarde (13h30-14h30)			
AC	Aprendizagens Essenciais	Descrição das propostas educativas	Aprendizagens Esperadas
Matemática	<p>Números e Operações</p> <p><u>Adição e subtração</u></p> <p>- Reconhecer e utilizar diferentes representações para o mesmo número e relacioná-las.</p> <p>- Comparar e ordenar números, e realizar estimativas plausíveis de quantidades e de somas e diferenças, com e sem recurso a material concreto.</p>	<p>Amigos do 10</p> <p>- Num primeiro momento a professora estagiária procederá à apresentação de um vídeo do <i>YouTube</i> (anexo 1) que a auxiliará a explicar o que são os “amigos” de um número, mais especificamente, os amigos do número 10. Posteriormente, será efetuada a devida exploração do vídeo, em grande grupo, através da partilha de ideias bem como um levantamento das combinações apresentadas no vídeo, de modo a aferir se os alunos compreenderam a explicação.</p> <p>- De seguida, será realizada uma ficha de trabalho (apêndice 5), na qual os alunos deverão registar todos os “amigos” do número 10, bem como preencher o “arco-íris dos amigos do 10”, de modo que compreendam a relação entre os números, até obter 10 (1 dezena).</p> <p>- Neste momento a aluna que apresenta Necessidades Específicas, realizará uma atividade de sequências, utilizando os colares de contas presente na sala de aula.</p>	<p>- Adota e aplica estratégias de cálculo mental;</p> <p>- Conhece os “amigos do 10”;</p> <p>- Descobre diferentes combinações para obter o mesmo número;</p> <p>- Reconhece e identifica os “amigos” de outros números.</p>
	<p>Recursos: computador, projetor, quadro branco, ficha de trabalho, vídeo “números amigos”, disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=qJ8ZoJ7VeAE</p>		<p>Espaço: sala de aula.</p>

ANEXO 2: EXCERTO DE PLANIFICAÇÃO ARA A ATIVIDADE DE LANÇAMENTO DE DADOS E FORMAÇÃO DE PALAVRAS, ATRAVÉS DOS MESMOS.

- De seguida, os alunos serão divididos, pela professora estagiária, e de forma previamente planeada, em 4 grupos de 5 elementos e, com o auxílio de dados que contêm as consoantes “p” e “t”, os ditongos (ão, ia, ou, iu, ei e “?”), de modo que os alunos possam escolher outro ditongo, caso queiram) e vogais (a, e, i, o, u e “?”), de modo que os alunos possam escolher outra, caso queiram) (apêndice 11), os grupos deverão formar palavras e/ou frases, através de vários lançamentos dos dados (por exemplo, o aluno x lança o dado das consoantes, o aluno y o das vogais e o aluno z o dos ditongos: num dado calha a consoante “p”, noutra a vogal “i” e no outro o ditongo “ão”). Os alunos deverão seleccionar os dados que pretendem usar e formar palavras, tais como “pião”, como no exemplo acima, e proceder aos registos no caderno de duas linhas, dando continuidade e cumprindo as regras de

ANEXO 3: FICHA DE AVALIAÇÃO TRIMESTRAL DE PORTUGUÊS.

			
Escola Básica de Escarvalho			
Ano Letivo 2021/2022	Disciplina: Português	Ficha de Avaliação Trimestral	1.º ano
Nome: _____		Professor: _____	
Data: ____/____/____		Classificação: _____	

1. Lê o texto.

O Tio e o pato

É o pato e o Tio.

O pato papa o pão.

O patito, é o teu pai?

O Tio ata a patita ao pato.

1.1 Copia as duas primeiras frases do texto.

1.2 Completa de acordo com o texto.

É o pato e o _____.

O _____ papa o pão.

O _____, é o teu _____?

O Tio ata a _____ ao _____.

1 um

5. Ordena as sílabas e escreve as palavras.

li lo pa _____

pai a pa _____

ão pi _____

6. Legendas as imagens.



7. Completa as frases com as palavras do quadro.

pato	ata	patito
------	-----	--------

A Tia _____ o leite.

O pai tapou o _____.

O _____ é patito.

3 dois

2. Em cada situação, escolhe a opção correta de acordo com o texto.

2.1. É o Tio e o

patito. pato. pato.

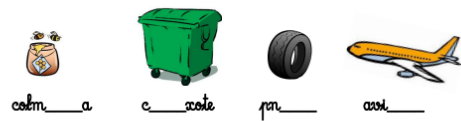
2.2 O pato

pia. papa o pão. pula.

2.3. O Tio ata

a papa ao pato. a patita ao pato. o pato.

3. Completa cada uma das palavras com um dos ditongos: ão; ai; ai; ai.



4. Tira os círculos de acordo com o número de sílabas de cada palavra.

rapazola	mota	pateta	apito	mão
○ ○ ○ ○	○ ○ ○ ○	○ ○ ○ ○	○ ○ ○ ○	○ ○ ○ ○

8. Procura, na sopa de letras, quatro nomes de pessoas começados pelas letras P e T. Escreve-os ao lado.

U	Q	P	E	T	S
F	G	I	R	I	P
L	P	P	A	T	V
W	T	A	E	O	E
V	Ó	A	S	W	X
N	R	H	G	C	U

9. Escreve uma frase para o seguinte par de palavras.

tia / ata

10. Assinala com X a frase que se adequa à imagem.

O Tio toma o mel.

A Tia pede o limão.

A Tia papa o tomate.



4 quadro

ANEXO 4: CRITÉRIOS DE CORREÇÃO DA FICHA DE AVALIAÇÃO TRIMESTRAL DE PORTUGUÊS.

- Critérios para a Ficha de Avaliação de Português 1.º ano –

Grelha de cotações

- **Nota:** sempre que o aluno não responda a uma questão, esta será cotada com 0 (zero) pontos.
- O teste será cotado para 100 pontos, sendo que cada uma das questões valerá 10 pontos.


Pergunta 1 (10 pontos)	Alinea 1.1.- copiou as duas frases, sem erros e de forma perceptível. (5 pontos)	Alinea 1.1.- copiou corretamente apenas uma frase, sem erros e de forma perceptível. (2,5 pontos)
	- Alinea 1.1. (5 pontos)	Alinea 1.2.- completou todos os espaços de acordo com o texto. (5 pontos)
- Alinea 1.2. (5 pontos)		Alinea 1.2.- completou menos de três espaços de acordo com o texto. (0, 83 pontos)
Pergunta 2 (10 pontos)	Rodeou todas as alíneas de acordo com o texto. (10 pontos)	Rodeou duas ou menos alíneas de acordo com o texto. (6,66 pontos)
Pergunta 3 (10 pontos)	Completou todas as palavras com o respetivo ditongo. (10 pontos)	Completou duas ou menos palavras com o respetivo ditongo. (5 pontos)
Pergunta 4 (10 pontos)	Pintou os círculos de acordo com o número de sílabas de cada palavras. (10 pontos)	Pintou os círculos de acordo com o número de sílabas de três ou menos palavras. (6 pontos)
Pergunta 5 (10 pontos)	Ordenou corretamente as sílabas e escreveu as palavras no espaço indicado. (10 pontos)	Ordenou e escreveu corretamente duas ou menos palavras. (6,66 pontos)
Pergunta 6 (10 pontos)	Legendou as três imagens corretamente (10 pontos)	Legendou corretamente duas ou menos imagens. (6,66 pontos)
Pergunta 7 (10 pontos)	Completou todas as frases usando adequadamente as palavras apresentadas no quadro. (10 pontos)	Completou corretamente duas ou menos frases. (6,66 pontos)

Página 1 de 2

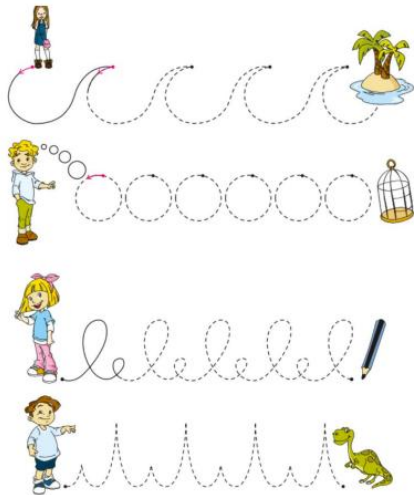
Pergunta 8 (10 pontos)	Rodeou na sopa de letras e escreveu no espaço indicado os quatros nomes de pessoas começados pelas letras "P" e "T". (10 pontos)	Rodeou na sopa de letras e escreveu no espaço indicado apenas dois nomes de pessoas começados pelas letras "P" e "T". (5 pontos)
Pergunta 9 (10 pontos)	Escreveu uma frase usando as palavras solicitadas. (10 pontos)	Não escreveu uma frase ou escreveu uma frase e não utilizou as palavras solicitadas (0 pontos)
Pergunta 10 (10 pontos)	Assinalou a frase que se adequa à imagem apresentada. (10 pontos)	Assinalou uma outra frase. (0 pontos)

Página 2 de 2

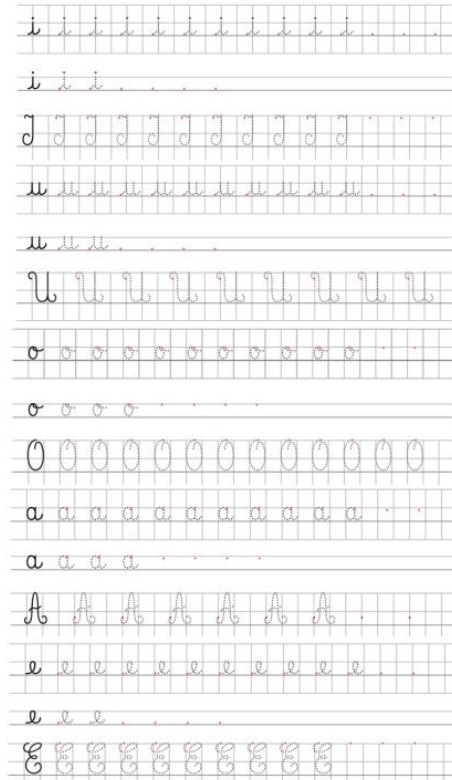
ANEXO 5: FICHA DE AVALIAÇÃO TRIMESTRAL DE PORTUGUÊS DIFERENCIADA.

			
Escola Básica de Casimilina			
Ano Letivo 2021/2022	Disciplina: Português	Ficha de Avaliação Trimestral	1.º ano
Nome: _____		Professor: _____	
Data: ___/___/___		Classificação: _____	

1. Observa os exemplos e continua.



1 um



2 dois

ANEXO 6: CRITÉRIOS DE CORREÇÃO DA FICHA DE AVALIAÇÃO TRIMESTRAL DE PORTUGUÊS DIFERENCIADA.

- Critérios para a Ficha de Avaliação de Português (diferenciada) 1.º ano –

Grelha de cotações

- **Nota:** sempre que o aluno não responda a uma questão, esta será cotada com 0 (zero) pontos.
- O teste será cotado para 100 pontos, sendo que a primeira parte será cotada para 30 pontos e a segunda parte será cotada para 70 pontos.

Pergunta 1 (100 pontos) - Parte 1 (30 pontos) - Parte 2 (70 pontos)	Parte 1- Efetua os grafismos de forma precisa. (30 pontos)	Parte 1- Efetua os grafismos com algumas imprecisões. (20 pontos)
	Parte 2- realiza todos os grafismos de forma precisa. (70 pontos)	Parte 2- realiza alguns grafismos com algumas imprecisões. (30 pontos)

ANEXO 7: PLANIFICAÇÃO DA ATIVIDADE “CÍRCULOS DE LEITURA”.

4.º Período da tarde (14h30 – 15h30)			
AC	Aprendizagens Essenciais	Descrição das Propostas Educativas	Competências
Oficina Complementar	<p>Oralidade</p> <p><u>Compreensão</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Selecionar informação relevante em função dos objetivos de escuta e registá-la por meio de técnicas diversas. Distinguir entre factos e opiniões, informação implícita e explícita, essencial e acessório, denotação e conotação. <p><u>Expressão</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Pedir e tomar a palavra e respeitar o tempo de palavra dos outros. - Planear, produzir e avaliar discursos orais breves, com vocabulário variado e frases complexas, individualmente ou em grupo. 	<p>Círculos de leitura</p> <p>Num primeiro momento, a professora estagiária organizará a turma em 2 grupos de 4 elementos e 2 de 3 e disponibilizará alguns livros (solicitados aos alunos, na semana anterior) numa mesa, com o intuito de os grupos os observarem, manusearem e escolherem o que mais lhes suscitar interesse (Os alunos responsáveis por levar os livros não podem escolher os seus próprios livros).</p> <p>De seguida, a professora estagiária explicará que depois da escolha do livro, os grupos deverão organizar-se e proceder à distribuição dos papéis.</p> <p>Papéis dos participantes dos Círculos de Leitura:</p> <ul style="list-style-type: none"> - <u>Animador da discussão</u> (apêndice 8): elabora questões para que o grupo possa discutir. O objetivo é suscitar a reflexão de todos os elementos do grupo, sendo que todos deverão partilhar as suas ideias. - <u>Senhor dos excertos</u> (apêndice 9): deverá selecionar 2 ou 3 passagens do livro, para que se possam discutir em grupo, nomeadamente quanto à sua importância, e ao que lhes suscitou interesse. O senhor dos excertos deverá 	<ul style="list-style-type: none"> - Negoceia com os colegas a escolha do livro que mais suscita interesse a todos; - Não discute sobre a distribuição de papéis; - Desempenha o seu papel e cumpre todas as suas responsabilidades; - Estimula as discussões em grupo; - Partilha as suas ideias, solicitando a opinião dos restantes elementos; - Seleciona informação relevante de ser abordada no contexto de grupo;
	<p>Leitura</p> <ul style="list-style-type: none"> - Fazer uma leitura fluente e segura, que evidencie a compreensão do sentido dos textos. Realizar leitura silenciosa e autónoma. - Mobilizar experiências e saberes no processo de construção de sentidos do texto. - Explicitar ideias-chave do texto. Identificar o tema e o assunto do texto ou de partes do texto. - Expressar uma opinião crítica acerca de aspetos do texto (do conteúdo e/ou da forma). 	<p>ler a passagem em voz alta, ou pedir aos colegas que a leiam silenciosamente, e deverá justificar a sua escolha, pedindo a opinião aos restantes elementos.</p> <ul style="list-style-type: none"> - <u>Senhor das ligações</u> (apêndice 10): busca, no texto, ligações com a “vida real”, isto é, com a realidade, o quotidiano e, aqui, todos os elementos do grupo deverão discutir a ligação, ou não, encontrada pelo senhor das ligações, oferecendo outras hipóteses de ligação. <p>(Papel extra, para os grupos com 4 elementos) – <u>Mágico das palavras</u> (apêndice 11): é responsável por procurar palavras e/ou expressões difíceis presentes no livro e deverá encontrar uma resposta a estas, partilhando com os colegas as suas descobertas.</p> <p>Cada elemento do grupo terá uma função e deverá cumpri-la, sempre com o auxílio dos restantes elementos.</p> <p>É de salientar que será lida, apenas, uma parte do livro, com o intuito de dar continuidade à sua exploração em sessões futuras.</p> <p>*Esta atividade será terminada no dia seguinte.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Faz conexões com a vida real e o quotidiano, relacionando-os com aspetos do texto; - Procura / investiga o significado de palavras/expressões que desconhece, num texto específico.
<p>Espaço e Recursos: Sala de aula. Livros, folhas de registo para cada elemento do grupo (apêndices 8, 9, 10 e 11), material riscador.</p>			

ANEXO 8: SEQUÊNCIA DE ATIVIDADES ACERCA DO TEMA: O MUNDO QUE NOS RODEIA.

Planificação do dia 13 de junho de 2022

1.º Período da manhã (9h – 10h30)			
AC	Aprendizagens Essenciais	Descrição das Propostas Educativas	Competências
Matemática	<p>Resolução de Problemas <u>Comunicação matemática</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver interesse pela Matemática e valorizar o seu papel no desenvolvimento das outras ciências e domínios da atividade humana e social; - Desenvolver confiança nas suas capacidades e conhecimentos matemáticos, e a capacidade de analisar o próprio trabalho e regular a sua aprendizagem. 	<p>Vamos resolver!</p> <p>No momento inicial, a professora estagiária organizará a turma em 7 pares e, de seguida, distribuirá, aos alunos, uma folha com os problemas que estes deverão resolver (apêndice 1) no espaço exterior. Assim, depois de organizados os pares e explicada a atividade, os alunos deslocar-se-ão, de forma ordenada, ao espaço exterior.</p> <p>No momento seguinte, os alunos deverão regressar à sala de aula, e cada par deverá comparar estratégias com os colegas, dirigindo-se à frente da turma (um par de cada vez), explicando a sua resolução e, simultaneamente, procedendo à sua correção com a supervisão da professora estagiária. Neste momento, os alunos deverão responder às questões de autoavaliação presentes na folha previamente distribuída (apêndice 2).</p> <p>Esta autoavaliação terá como intuito compreender em que nível de resolução de problemas se encontram os alunos, sendo esta uma avaliação formativa, que auxiliará a professora titular na avaliação final.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Resolve as tarefas solicitadas em conjunto com o seu par; - Explica as suas estratégias, esforçando-se para que a restante turma compreenda a resolução; - Seguem as orientações dadas pela professora estagiária, contribuindo para uma boa dinâmica de aula; - Compara os seus resultados, com os resultados observados.
Espaço e Recursos: Espaço exterior e Sala de aula. Folha com problemas, folha de autoavaliação, material riscador.			

2.º Período da manhã (11h – 12h)			
AC	Aprendizagens Essenciais	Descrição das Propostas Educativas	Competências
Estudo do Meio	<p>Natureza</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reconhecer de que forma a atividade humana interfere no oceano (poluição, alterações nas zonas costeiras e rios, etc.). <p>Sociedade/Natureza/Tecnologia</p> <ul style="list-style-type: none"> - Relacionar o aumento da população mundial e do consumo de bens com alterações na qualidade do ambiente (destruição de florestas, poluição, esgotamento de recursos, extinção de espécies, etc.), reconhecendo a necessidade de adotar medidas individuais e coletivas que minimizem o impacto negativo; - Saber colocar questões, levantar hipóteses, fazer inferências, comprovar resultados e saber comunicá-los, reconhecendo como se constrói o conhecimento. 	<p>A água</p> <p>Num primeiro momento, a professora estagiária apresentará um <i>PowerPoint</i> (apêndice 3) acerca da temática Água, onde constará a sua distribuição pelo planeta Terra (quantidade de água disponível nas diferentes zonas – oceanos, glaciares, subterrâneo, atmosférica), entre outras, e os alunos deverão copiar as informações mais relevantes, para os seus cadernos diários.</p> <p>No momento seguinte, será efetuado um levantamento das concepções prévias dos alunos acerca da quantidade de água desperdiçada na lavagem dos dentes e na toma de duches, visto serem os hábitos mais recorrentes (excluindo a lavagem das mãos), recorrendo à ferramenta digital <i>MentiMeter</i> (apêndice 4). Aqui, os alunos deverão utilizar os seus computadores, colocar o código de acesso à plataforma e mencionar os valores aproximados de desperdício de água e de seguida, copiá-los para os cadernos em forma de esquema e, ainda, deverão efetuar estimativas acerca da quantidade de água desperdiçada na lavagem de mãos, na toma de banhos de banheira, na utilização da máquina de lavar louça e de lavar roupa, baseando-se nas informações compreendidas anteriormente.</p> <p>No momento seguinte, será apresentada a tabela presente no manual escolar de Estudo do Meio (anexo 1) e serão comparados os valores mencionados pelos alunos, com os valores presentes na tabela, sendo efetuados registos nos cadernos diários, nomeadamente acerca das suas conclusões.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Seleciona informação relevante e copia-a para o seu caderno; - Regista as suas ideias relativamente ao tema a abordar – desperdício de água em diferentes momentos; - Reconhecem e estimam, utilizando a medida de capacidade principal (litro); - Efetua previsões, tendo em conta exemplos explorados anteriormente; - Esquematiza informações apresentadas; - Compara os resultados estimados, com a tabela apresentada.
Espaço e Recursos: Sala de aula. <i>PowerPoint</i> sobre a água, plataforma digital <i>MentiMeter</i> , computadores pessoais, cadernos diários, manual escolar de Estudo do Meio.			

1.º Período da tarde (13h30 – 15h30)			
AC	Aprendizagens Essenciais	Descrição das Propostas Educativas	Competências
Estudo do Meio + Oficina Complementar	<p>Natureza</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reconhecer de que forma a atividade humana interfere no oceano (poluição, alterações nas zonas costeiras e rios, etc.). <p>Sociedade/Natureza/Tecnologia</p> <ul style="list-style-type: none"> - Relacionar o aumento da população mundial e do consumo de bens com alterações na qualidade do ambiente (destruição de florestas, poluição, esgotamento de recursos, extinção de espécies, etc.), reconhecendo a necessidade de adotar medidas individuais e coletivas que minimizem o impacto negativo; - Saber colocar questões, levantar hipóteses, fazer inferências, comprovar resultados e saber comunicá-los, reconhecendo como se constrói o conhecimento. 	<p>Desflorestação</p> <p>Este momento terá como objetivo final a elaboração de panfletos de sensibilização para desperdício de água e problemas da desflorestação.</p> <p>No primeiro momento, será mediado um diálogo acerca do desperdício de água, de modo a ser efetuada uma pequena revisão dos conteúdos abordados no dia anterior.</p> <p>De seguida, será introduzido o tema Desflorestação. Primeiramente, será efetuado um levantamento de ideias dos alunos acerca da desflorestação, utilizando a plataforma <i>MentiMeter</i> (apêndice 7), e, depois, será efetuada uma síntese das ideias mencionadas, bem como a professora estagiária apresentará um <i>slide</i> com algumas informações extra (apêndice 8). Neste momento, os alunos deverão efetuar registos nos cadernos diários.</p> <p>Posteriormente a este momento, a professora estagiária apresentará 4 sites (anexo 4), que os alunos deverão consultar, de modo que criem um panfleto, em pares, sensibilizador para os problemas da desflorestação e do desperdício de água, utilizando os seus computadores pessoais, nomeadamente as ferramentas <i>PowerPoint</i> e <i>GoogleSlides</i>, já conhecidas pelos alunos.</p> <p>Estes panfletos serão corrigidos e, posteriormente, afixados na escola.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Relembra os conteúdos abordados no dia anterior; - Menciona as suas ideias relativamente à desflorestação; - Efetua e regista as informações pertinentes ao tema abordado; - Consultam os sites facultados, de modo que a sua pesquisa seja facilitada; - Utiliza as ferramentas necessárias para a elaboração de um panfleto.
Espaço e Recursos: Sala de aula. Computadores pessoais, ferramenta digital <i>MentiMeter</i> , cadernos diários, material riscador.			

ANEXO 9: PLANIFICAÇÃO SOBRE A ATIVIDADE ECONÓMICA – A PESCA.

2.º Período da manhã (11h – 12h)			
AC	Aprendizagens Essenciais	Descrição das Propostas Educativas	Competências
Estudo do Meio	<p>Natureza</p> <p>- Reconhecer de que forma a atividade humana interfere no oceano (poluição, alterações nas zonas costeiras e rios, etc.).</p>	<p>Atividades económicas nacionais – A Pesca</p> <p>Num primeiro momento, a professora estagiária apresentará o conteúdo, orientando um diálogo com os alunos acerca da Pesca (apêndice 3). De seguida, solicitará aos alunos que leiam, individualmente, o conteúdo presente na página 129 do manual escolar, bem como respondam às questões propostas no mesmo (anexo 1).</p> <p>No momento seguinte, os alunos serão organizados em 4 grupos de 3 elementos e 1 grupo de 2 e deverão dar início a uma pesquisa, na <i>internet</i>, utilizando os seus computadores (solicitados previamente), procurando informações sobre a importância da pesca para o nosso país; que tipos de pesca existem em Portugal e onde são praticadas; uma espécie de peixe capturada no rio e outra na costa marítima portuguesa, mencionando as suas características, efetuando o registo destas informações nos cadernos diários. Esta pesquisa será orientada pela professora estagiária e esta registará os termos para pesquisa no quadro. O momento seguinte será destinado à elaboração de uma apresentação em <i>PowerPoint</i> acerca do conteúdo.</p> <p>*Estes trabalhos serão concluídos e apresentados na aula de Estudo do Meio do dia seguinte.</p>	<p>- Lê pausadamente, articulando as palavras de forma correta;</p> <p>- Compreende informação e utiliza-a para responder a questões;</p> <p>- Utiliza o computador de forma correta, procedendo a pesquisas em sites fidedignos;</p> <p>- Seleciona informação relevante para a compreensão do tema.</p>
	<p>Sociedade/ Natureza/ Tecnologia</p> <p>- Relacionar a distribuição espacial de alguns fenómenos físicos (relevo, clima, rede hidrográfica, etc.) com a distribuição espacial de fenómenos humanos (população, atividades económicas, etc.) a diferentes escalas.</p>		
<p>Espaço e Recursos: Sala de aula. Guião de auxílio à introdução do tema A Pesca; manual escolar; computadores pessoais; projetor; cadernos diários.</p>			

ANEXO 10: GUIÃO DE PESQUISA SOBRE OS VÁRIOS TIPOS DE PESCA.

Guião de auxílio para o conteúdo: Pesca

A pesca é uma das atividades económicas que pertence ao **setor primário**.

> Importância da pesca

A pesca é a atividade com grande relevância para a "situação socioeconómica das populações e comunidades ribeirinhas, que dependem fortemente do sector, que contribui, consideravelmente, para o desenvolvimento local, para o emprego e para a manutenção de outras actividades económicas e de numerosos postos de trabalho, para além de que constitui uma matriz cultural que interessa preservar."¹

> Tipos de pesca

A atividade piscatória pode ser efetuada nos **rios (pesca fluvial)**, nas **lagoas (pesca lagunar)** e junto à **costa** ou no **alto-mar (pesca marítima)**. Para os pescadores poderem praticar esta atividade nas águas territoriais de outros países são necessários contratos com esses países.

> Principais espécies aquáticas capturadas pelos pescadores portugueses:

- no **mar**: sardinha, carapau, faneca, pescada, atum, peixe-espada, espadarte, cavala, polvo, lula e marisco;
- nos **rios**: salmão, lampreia, truta, sável, enguia e barbo.

Características da sardinha:



A sardinha é o peixe mais consumido nas festividades e arrais portuguesas (no verão) e é "também a principal espécie usada na indústria conserveira portuguesa, que absorve quase metade das capturas da frota nacional."²

¹ <https://fredericop.wordpress.com/2012/09/25/a-importancia-da-pesca-para-o-desenvolvimento-2/>

² https://www.cienciaviva.pt/peixes/home/index.asp?acao=showpeixe&id_especie=22&idioma=pt

A sardinha é pequena de tamanho e possui um corpo alongado de cor azul ou verde prateado no dorso e prateado no ventre. As suas barbatanas dorsal e anal não têm raios espinhosos. Vivem até aos 14 anos de idade e atingem, aproximadamente, 27 cm de comprimento total. Na costa portuguesa encontram-se sardinhas jovens com 6/7 anos de idade e pequenas atingindo 21/22 cm de comprimento.

Na costa portuguesa, a reprodução de sardinhas ocorre "ao longo da plataforma continental durante um período alargado, outubro a abril, sendo mais intensa entre dezembro e fevereiro."³ As sardinhas efetuam migrações em grandes cardumes "que durante o dia se protegem dos predadores em águas mais profundas e à noite sobem para águas mais superficiais para se alimentarem de algas e pequenos crustáceos."⁴

A sardinha é capturada através da arte de pesca designada por pescaria do cerco sendo concretizada por cerca de 130 embarcações pequenas de modo a facilitar as manobras durante a pesca. Na pesca do cerco ocorre a captura de cardumes só de sardinha ou misturada com outras espécies aquáticas (exemplo: cavala, carapaus).

A gestão desta atividade é "realizada por Portugal e Espanha e segue um Plano de Gestão acordado entre os dois países. Este Plano inclui limitações à captura anual e ao esforço de pesca (máximo de 180 dias de pesca por embarcação e proibição de pesca durante 2 dias por semana, ao fim de semana), períodos de interdição de captura de sardinha (entre dezembro e abril, dependendo da zona da costa) e mais recentemente limites à captura de juvenis. O tamanho mínimo de desembarque, 11 cm, está regulamentado a nível Europeu."⁵

Características da truta:



³ <https://www.ipma.pt/pt/pescas/recursos/sardinha/?print=true>

⁴ https://www.cienciaviva.pt/peixes/home/index.asp?acao=showpeixe&id_especie=22&idioma=pt

⁵ <https://www.ipma.pt/pt/pescas/recursos/sardinha/?print=true>

A truta apresenta uma cabeça e olhos grandes, uma mandíbula com dentes fortes e, o seu dorso, normalmente, é castanho-esverdeado ou amarelado. O seu corpo é marcado por manchas escuras e vermelhas e barbatanas são alaranjadas na extremidade. O adulto atingem os 40 cm de comprimento e podem viver até 15 anos de idade.

A truta “vive em águas correntes, bem oxigenadas, lípidas e frescas. É uma espécie muito sensível à poluição e à elevação da temperatura, vivendo geralmente em rios com boa qualidade da água”.⁶

Este peixe territorial é uma “espécie originária da Europa. Em Portugal encontra-se nos rios do norte e centro do país e, mais a sul, no troço superior do rio Zêzere.”⁷

Com a finalidade de proteger as espécies aquáticas existem leis que possibilitam regular os períodos de captura, ou seja, regulam os períodos em que é proibido pescar mencionando, também, os locais e certos tipos de redes ou técnicas que são usadas nesta atividade.

⁶ <http://www.boticasparque.pt/dados.php?cod=246>

⁷ <http://www.boticasparque.pt/dados.php?cod=246>

ANEXO 11: EXCERTO DE PLANIFICAÇÃO PARA A DISCIPLINA DE HISTÓRIA E GEOGRAFIA DE PORTUGAL, DO DIA 17 DE ABRIL DE 2023.

Planificação quinzenal da Disciplina de História e Geografia de Portugal			
Aula do dia 17 de abril – 90 minutos (10h20 – 11h50)			
AE	PASEO	Descrição das propostas educativas	Objetivos
<p>Portugal do século XX</p> <p><u>O 25 de abril e a construção da democracia até à atualidade</u></p> <p>- Reconhecer os motivos que conduziram à revolução do 25 de abril, bem como algumas das mudanças operadas.</p> <p>- Caracterizar o essencial do processo de democratização entre 1975 e 1982.</p>	<p>Comunicador (A, B, D, E, H)</p> <p>Sistematizador / Organizador (A, B, C, I, J)</p> <p>Participativo / Colaborador (B, C, D, E, F)</p> <p>Responsável / Autónimo (C, D, E, F, G, I, J)</p>	<p>(5 min.): Entrada na sala, verificação dos materiais e escrita do sumário:</p> <p>- Introdução ao tema "A Revolução de 25 de Abril de 1974".</p> <p>Momento 1 (5 min.): O primeiro momento será destinado à conclusão dos assuntos abordados em aulas anteriores, através de um pequeno questionário oral acerca das conceções dos alunos sobre o 25 de abril de 1974, nomeadamente, do que se lembram acerca do excerto visualizado na última aula do 2.º Período, "Os capitães de Abril", que será o indutor da introdução à temática.</p> <p>Momento 2 (30 min.): motivação. De seguida, serão apresentadas caricaturas (anexo 1) relativas ao 25 de Abril, nomeadamente algumas questões, como forma de motivação para o estudo da temática.</p> <p>A professora apresentará as caricaturas, uma a uma, na ordem apresentada em anexo, e os alunos deverão, primeiramente, observar as imagens, descrevê-las e retirar as suas conclusões, comparando-as, posteriormente com as descrições presentes em cada uma das imagens. As descrições serão, apenas, lidas depois</p>	<p>- Conhecer e compreender as causas do golpe militar do 25 de Abril de 1974.</p>
			<p>da observação das imagens. Este momento será efetuado oralmente, em grande grupo, mediado pela professora.</p> <p>Momento 2 (30 min.): esquematização e desenvolvimento da temática. Neste momento, será entregue uma notícia presente na Revista <i>Visão Júnior</i> (anexo 2), para que os alunos leiam individualmente e, depois, se efetue um resumo/esquema de acontecimentos em grande grupo, num documento <i>Word</i>, de modo que se crie um fio condutor dos acontecimentos e do que foi, em si, a Revolução.</p> <p>Momento 3 (20 min.): Registadas todas as ideias, a professora lançará uma proposta de criação de <i>hashtags</i>, em que os alunos deverão, numa folha entregue pela professora, escrever "#antes do 25 de abril..." ou "depois do 25 de abril...", de modo que estes compreendam o que de facto mudou com a revolução de Abril. Depois de redigidas as frases, estas serão afixadas no fundo da sala com um título escolhido pelos alunos.</p>
<p>Espaço/Recursos: sala de aula. Computador, projetor, folhas de registo, material riscador e cadernos diários.</p>			
<p>Avaliação: Observação direta e registos no diário de bordo.</p>			

Vamos organizar uma manifestação!!

Primeiros passos

A tua professora vai organizar **grupos**, para que elaborem um trabalho em conjunto.



Primeiramente, vão trocar **ideias** com os colegas do grupo, acerca do conto que têm vindo a trabalhar, bem como das partilhas efetuadas ao longo da aula, em **voz baixa** para que todos consigam pensar.



Depois desta partilha, devem escrever as ideias principais acerca do tópico que escolheram, nos cadernos diários.

Por fim, está na altura de "meter as mãos na massa"!

Criação do slogan

É uma **frase curta** que ajuda a transmitir e a memorizar uma ideia.

- Deve ser curto e direto;
- Deve ser fácil de compreender e repetir;
- Deve ter ritmo;
- Deve ser original.



Pensa bem na **ideia** a transmitir e escolhe devidamente as **palavras** que queres utilizar.

Usa **recursos expressivos**: metáfora; comparação; adjetivação.

Acrescenta **criatividade** e **humor**.

O cartaz

Pode ser do tipo

- **Publicitário** - anunciar algo ou algum produto;
- **Preventivo** - alertar para algum problema ou injustiça.
- **Comemorativo** - informar acerca de um acontecimento importante.

Produção final

- Escolhe a **mensagem** ou **título** do cartaz - o tipo de letra é muito importante, pois deve chamar a **atenção**.
- Desenha e utiliza **cores**.
- Distribui os vários elementos de forma **equilibrada**, evitando espaços em branco ou espaços com demasiada informação.

Exemplos de slogans sobre violência doméstica:

“Numa relação, só devia bater o coração”

“Usa a tua influência e diz Não à violência”

“Denuncia a violência doméstica”

Exemplos de slogans sobre desigualdade de género:

“A igualdade entre meninos e meninas hoje, transforma-se em igualdade entre homens e mulheres amanhã”

“Só somos livres quando formos iguais”

“Não se pode falar em justiça se a igualdade não for estabelecida”

Exemplos para as ilustrações



ANEXO 13: PLANIFICAÇÃO DA AULA DE INTRODUÇÃO AO ROTEIRO.

Planificação quinzenal da disciplina de Português : dias 25 e 28 de outubro e 4 de novembro

	Aprendizagens Essenciais	Descritores PASEO	Descrição das propostas educativas	Objetivos
25 de outubro – 90 minutos	<p>Oralidade</p> <p><u>Compreensão</u></p> <p>Distinguir factos de opiniões na explicitação de argumentos.</p> <p>Leitura</p> <p>Realizar leitura em voz alta, silenciosa e autónoma. Explicitar o sentido global de um texto. Fazer inferências, justificando-as.</p> <p><u>Expressão</u></p> <p>Planificar, produzir e avaliar textos orais (relato, descrição, apreciação crítica), com definição de tema e sequência lógica de</p>	<p>Comunicador (A, B, D, E, H)</p> <p>Sistematizador/organizador (A, B, C, I, J)</p> <p>Participativo/colaborador (B, C, D, E, F)</p> <p>Responsável/autónomo (C, D, E, F, G, I, J)</p>	<p>No momento inicial da aula os alunos deverão ouvir a oração de rotina matinal, bem como copiar o sumário para o caderno diário (10 min).</p> <p>Momento 1 (15 min.): continuação da abordagem aos textos não literários - introdução ao género textual <i>roteiro</i>.</p> <p>A professora iniciará este momento com um breve levantamento de ideias acerca do que os alunos sabem sobre o <i>roteiro</i>, nomeadamente, se é de carácter literário ou não literário e porquê, e quais as suas características.</p> <p>Momento 2 (10 min.): explicação e registo de ideias no caderno diário (apêndice 1).</p> <p>Neste momento a professora registará, no quadro de ardósia, as conceções dos alunos acerca do tema, bem como elaborará um esquema que as sintetize e complemente. Os alunos deverão copiar o esquema para os cadernos diários.</p> <p>Momento 3 (10 min.): exploração do exemplo presente no manual escolar (anexo 1).</p> <p>Neste momento, a professora apresentará o exemplo presente na página 36 do manual e selecionará, aleatoriamente, 6 alunos para o lerem em voz alta.</p>	<ul style="list-style-type: none"> Distinguir texto literário de texto não literário. Apresentar capacidade de síntese. Ler, pausadamente, informações do manual.

Página 1 de 23

	<p>tópicos (organização do discurso, correção gramatical), individualmente ou em grupo.</p> <p>Gramática</p> <p>Conjugar verbos regulares e irregulares no presente, no pretérito imperfeito e no futuro do modo conjuntivo, no condicional.</p>		<p>Momento 4 (15 min.): resolução de tarefas.</p> <p>Seguidamente, será proposto aos alunos que resolvam as tarefas presentes na página 37 do manual (anexo 2), de modo a consolidarem as informações apresentadas no momento anterior.</p> <p>Estas propostas serão corrigidas, oralmente, aquando do término de cada exercício (apêndice 2).</p> <p>Momento 5 (20 min.)</p> <p>Neste momento a professora estagiária apresentará um <i>quizz</i> que resume todos os tópicos abordados na aula, incluindo algumas questões de gramática. Os alunos serão solicitados a responder, de forma aleatória, pela professora, e, juntamente com os restantes, copiarem as respostas para os seus cadernos diários (apêndices 3 e 4).</p> <p>Momento 6 (caso a aula termine antes do tempo previsto): a professora apresentará o <i>site</i> do Zoo de Stº Inácio, e dará a oportunidade aos alunos de observarem as várias espécies que contém, bem como a distribuição dos animais pelo espaço. Alguns alunos, selecionados aleatoriamente, poder-se-ão deslocar até ao computador e, com as dicas dos colegas, fazerem uma exploração entre pares.</p>	<ul style="list-style-type: none"> Respeitar a sua vez de participar.
<p>Espaço/Recursos: Sala de aula. Projetor, computador, quadro de ardósia, manual escolar, site do Zoo de Stº Inácio https://zoosantoinacio.com/, WordWall: o que sabemos sobre o roteiro? - https://wordwall.net/pt/resource/37063447</p>				
<p>Avaliação: Observação direta e registos no diário de bordo: comportamento, respeito pelas regras, participações, discurso oral e registos individuais.</p>				

Página 2 de 23

ANEXO 14: PLANIFICAÇÃO DE AULA SOBRE A REVOLUÇÃO LIBERAL DE 1820 (6 DE DEZEMBRO DE 2022).

LEBRIA

Planificação quinzenal da Disciplina de História e Geografia de Portugal: dias 6, 13 e 15¹ de dezembro de 2022

Aula do dia 6 de dezembro – 90 minutos (10h20/11h50)			
Aprendizagens Essenciais	Descritores PASEO	Descrição das propostas educativas	Objetivos
(5 min.): Entrada na sala, verificação dos materiais e escrita do sumário.			
<p><u>O triunfo do liberalismo</u></p> <p>- Compreender que a Constituição de 1822 significou uma rutura relativamente ao absolutismo, ao estabelecer os princípios fundamentais do liberalismo.</p> <p>- Relacionar a guerra civil com a divisão do país entre defensores do absolutismo e defensores do liberalismo.</p>	<p>Comunicador (A, B, D, E, H)</p> <p>Sistematizador / Organizador (A, B, C, I, J)</p> <p>Participativo / Colaborador (B, C, D, E, F)</p> <p>Responsável / Autónomo (C, D, E, F, G, I, J)</p>	<p>A Revolução Liberal de 1820: A independência do Brasil e D. Pedro e o <i>Grito do Ipiranga</i></p> <p>Momento 1 (10 min.): De forma a consolidar os conteúdos abordados na última quinzena, a professora, juntamente com os alunos, fará um breve levantamento de ideias acerca dos conhecimentos destes. Aquando deste levantamento de ideias, a professora procurará corrigir e/ou reformular as participações dos alunos, caso necessário. Neste momento, os alunos poderão consultar o manual, bem como os seus apontamentos, de modo a ser efetuada uma síntese/conclusão dos conteúdos.</p> <p>Momento 2 (10 min.): De seguida, a professora apresentará uma imagem representativa da burguesia brasileira (anexo 1) e outra que representa uma rua de S. Paulo, em 1822 (anexo 2), com o intuito de os alunos as descreverem, nomeadamente quanto à população, às vestes, à alimentação, às pessoas representadas (burguesia, escravos), entre outras, descrevendo a vida deste grupo social - burguesia. Esta análise será o mote para o desenvolvimento e explicação do tema principal da aula – A Independência do Brasil.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Descrever, sucintamente, o processo de independência do Brasil. • Descrever a vida da burguesia brasileira.

ANEXO 15: QUESTÕES SOBRE O PAPEL DA MULHER NO REGIME DO ESTADO Novo.

Responde às seguintes questões, mencionando as tuas ideias de forma completa, justificando-as.

MENCIONA QUAL ERA O PAPEL DA MULHER NO REGIME DE SALAZAR

CONSIDERAS QUE, NOS DIAS DE HOJE, AS MULHERES AINDA SÃO VISTAS DA MESMA FORMA? EXPLICA PORQUÊ.

CONCORDAS COM A DISTINÇÃO ENTRE HOMENS E MULHERES NO REGIME DO ESTADO NOVO? PORQUÊ?

COMO SERIA, PARA TI, UMA SOCIEDADE PERFEITA? DÁ EXEMPLOS

ANEXO 16: POWERPOINT PARA EXPLORAÇÃO DE ANÚNCIOS PUBLICITÁRIOS (ESTADO NOVO E ATUALIDADE).

Antes de ler, vamos observar...

Português, 6.º ano, prof. Beatriz Pereira

1

Observa as imagens e, depois, menciona o que viste.



2

Fonte: google imagens



Observa as imagens. O que está a acontecer?

3

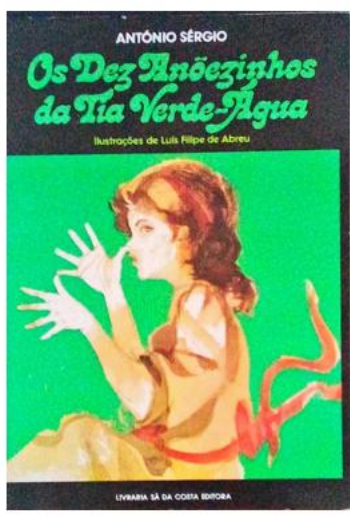
• Observa as imagens. O que têm de diferente das imagens anteriores?



Fonte: foelhos Lúli

4

Agora que explorámos diferentes exemplos, vamos ler um conto cujo tema se assemelha ao que acabámos de analisar.



5

ANEXO 17: DIÁRIO REFLEXIVO II.

Diário Reflexivo



Nome: _____ Data: _____

Reflete acerca da primeira parte do excerto da notícia que leste:
Igualdade na lei não na prática.

1. Recorda os parágrafos lidos em grande grupo, bem como as informações partilhadas acerca destes e responde às questões ao lado.

2. Não te esqueças de construir respostas completas e de as justificar.



Parte 1

Foca-te nos primeiros 4 parágrafos do excerto. Inicialmente, é explicado que em muitos países é defendida a igualdade de género, porém, esta igualdade não se observa. Tendo em conta a notícia, explica:

- 1: Porque é que não há, de facto, esta igualdade?
- 2: Por que razão achas que o número de mulheres era inferior ao número de homens na ocupação de cargos no Governo? Concordas com estes números? Porquê?
- 3: Qual foi a solução descrita na notícia? Concordas com ela? Porquê?

Parte 1

1

Parte 2

Foca-te nos últimos parágrafos da notícia.

A taxa de analfabetismo era mais elevada nas mulheres. Explica:

- 1: Como se pode explicar este facto?
- 2: O último parágrafo mostra algumas soluções encontradas para combater o analfabetismo. Descreve-as.
- 3: Concordas com as soluções que descreveste? Explica porquê.
- 4: O que farias de diferente para combater estas desigualdades entre homem e mulher?

Parte 2

2

ANEXO 18: RECURSO “SER CRIANÇA...”.

Nome _____

Data _____



Regista as tuas ideias acerca do tema:.

SER CRIANÇA...



Como era ser criança na
época do Estado Novo?

Como é ser criança em
2023?

Ideias novas (ser criança
em 2023)
