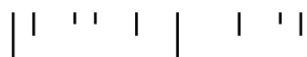


◊ contributo da literatura para a  
infância para a desconstrução de  
estereótipos de género

Beatriz Aguiar

Relatório de Prática de Ensino Supervisionada  
apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para  
obtenção de grau de mestre em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico  
e de Português e História e Geografia de Portugal  
no 2.º Ciclo do Ensino Básico

2021-2022



# ◊ contributo da literatura para a infância para a desconstrução de estereótipos de género

Beatriz Aguiar

Relatório de Prática de Ensino Supervisionada  
apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para  
obtenção de grau de mestre em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico  
e de Português e História e Geografia de Portugal  
no 2.º Ciclo do Ensino Básico  
Orientadora: Maria João Silva

2021-2022

| | ' ' | | ' ' |

## LISTA DE AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, quero agradecer à professora Maria João Silva por ter aceitado o convite para orientar o meu relatório final, porque sem ela não seria possível concretizá-lo, nem escrevê-lo com entusiasmo e também por saber que partilhamos a mesma vontade de promover a igualdade de género. Estendo o agradecimento à professora Antónia Estrela por se ter juntado e auxiliado na partilha de recursos, bem como dos conhecimentos sobre Literatura. Gostaria ainda de agradecer-lhe por ao longo do meu percurso no Ensino Superior ter incentivado a participar em projetos, nomeadamente o “Mentorado” que aumentou a minha vontade de fazer *Erasmus* e me permitiu conhecer pessoas de diferentes países. De seguida, agradeço à professora Catarina Tomás que me permitiu conhecer, pela primeira vez, as *3 Marias* e incentivou à leitura das *Novas Cartas Portuguesas*, que me despertaram para a importância do feminismo. Aproveito para deixar um grande agradecimento a todos e todas que lutaram e/ou lutam pela erradicação do patriarcado, com especial destaque para as *3 Marias*: Maria Isabel Barreno, Maria Teresa Horta e Maria Velho da Costa que desempenharam um papel decisivo no desencadeamento da revolução do 25 de Abril e salientaram a condição da mulher portuguesa durante o Estado Novo. Gostaria igualmente de agradecer às professoras cooperantes que nos acolheram nas suas salas e nos conferiram muita liberdade na dinamização das atividades. Em último lugar, por ter terminado o curso, gostaria de agradecer às minhas colegas da licenciatura e do mestrado, bem como aos/às professores/as que me acompanharam, nomeadamente o professor Mário Relvas, pela sua boa disposição nas aulas e pela defesa da integração das Artes no ensino.

## RESUMO

O presente relatório realiza-se no âmbito do Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) e de Português e História e Geografia no 2.º Ciclo do Ensino Básico.

São finalidades deste relatório: i) a descrição e análise reflexiva sobre as práticas pedagógicas ocorridas no 1.º e no 2.º CEB; ii) a apresentação do estudo investigativo, realizado no âmbito do 1.º CEB, que apresenta como tema “O contributo da literatura para a infância para a desconstrução de estereótipos de género”.

O principal objetivo do estudo foi investigar como a Educação Literária no 1.º CEB pode contribuir para a desconstrução de estereótipos de género. Em conformidade, delinear-se os seguintes objetivos específicos:

- i) Caracterizar a relevância do tópico dos estereótipos de género na Educação Literária no 1.º CEB;
- ii) Relacionar as aprendizagens essenciais da Educação Literária com a desconstrução dos estereótipos de género;
- iii) Identificar estratégias que desenvolvam simultaneamente as aprendizagens essenciais da Educação Literária e a desconstrução de estereótipos de género.

O estudo foi desenvolvido numa turma de 3.º ano de escolaridade, com 22 crianças. Optou-se por uma metodologia de natureza qualitativa, nomeadamente por um estudo de caso com características de Investigação-Ação. As técnicas de recolha de dados utilizadas foram a observação participante, o inquérito por questionário, a chuva de ideias e a recolha das produções elaboradas pelas crianças (desenhos e textos). Relativamente às técnicas de tratamento de dados, foram utilizadas a análise estatística e a análise de conteúdo.

Os resultados do estudo permitiram concluir que é possível desconstruir estereótipos de género de forma articulada com as aprendizagens essenciais da Educação Literária, com recurso a estratégias como: a seleção de livros com personagens que refutam os estereótipos de género; a discussão; a escrita de textos; a comparação de contos tradicionais com versões modernas; e o barómetro de valores.

**Palavras-chave:** Literatura para a Infância; Estereótipos de Género; Aprendizagens Essenciais de Português.

## **ABSTRACT**

The current report is integrated in the Master's Degree in 1<sup>st</sup> Cycle of Basic Education Teaching and in Portuguese and History and Geography of the 2<sup>nd</sup> Cycle of Basic Education.

The purpose of this report is the description and reflective analysis of the pedagogical practices that took place in the 1<sup>st</sup> and 2<sup>nd</sup> cycles, as well as the presentation of the research study carried out with the 1<sup>st</sup> cycle's class. The topic of that study is "The contribution of children's literature to the deconstruction of gender stereotypes" and its main goal was to investigate how Literary Education in the 1<sup>st</sup> Cycle of Basic Education can contribute to the deconstruction of gender stereotypes. Accordingly, the following specific objectives were outlined:

- i) To characterize the relevance of gender stereotypes in Literary Education in the 1<sup>st</sup> Cycle of Basic Education;
- ii) To relate the essential learning of Literary Education to the deconstruction of gender stereotypes;
- iii) To Identify didactic strategies that simultaneously develop the essential learning of Literary Education and the deconstruction of gender stereotypes.

The study was developed with a 3<sup>rd</sup> grade class, with 22 children. Regarding the research methodology, a qualitative methodology was chosen, namely a case study with characteristics of the Action-Research methodology. The used data collection techniques were participant observation, questionnaire survey, brainstorming and collection of children's productions (drawings and texts). Statistical analysis and content analysis were the used data processing techniques.

The results of the study allowed to conclude that it is possible to deconstruct gender stereotypes in an articulated way with the essential learning of Literary Education, using strategies such as: the selection of books with characters that refute gender stereotypes; the discussion; texts' writing; the comparison of traditional tales with modern versions; and the values barometer.

**Key-words:** Children's Literature; Gender Stereotypes; Essential Learning of Portuguese.

## ÍNDICE GERAL

1. INTRODUÇÃO .....	1
1.ª PARTE.....	4
2. Prática de Ensino Supervisionada no 1.º e 2.º CEB.....	5
2.1 A prática pedagógica desenvolvida no contexto de 1.º CEB.....	5
2.1.1 Caracterização sumária do contexto socioeducativo .....	5
2.1.2 Problematização sumária dos dados recolhidos e identificação da problemática de intervenção.....	6
2.2 A prática pedagógica desenvolvida no contexto do 2.º CEB.....	10
2.2.1 Caracterização sumária do contexto socioeducativo .....	10
2.2.2 Problematização sumária dos dados recolhidos e identificação da problemática de intervenção.....	12
3. Análise crítica da prática de ambos os ciclos.....	16
2.ª PARTE .....	21
4. APRESENTAÇÃO DO ESTUDO .....	22
5. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	25
5.1 Definição de conceitos.....	26
5.1.1 Sexo e género.....	26
5.1.2 Estereótipos de género.....	27
5.1.3 Literatura para a Infância .....	27
5.1.4 Educação Literária .....	28
5.2 Enquadramento legal e curricular das questões de género .....	28
5.3 Importância da desconstrução de estereótipos de género .....	30
5.4 Estereótipos de género na Literatura para a Infância.....	32
5.5 Educação Literária e desconstrução de estereótipos de género .....	33
5.6 Investigação relacionada com estereótipos de género .....	34
6. METODOLOGIA.....	36

6.1 Caracterização dos/as participantes do estudo .....	37
6.2 Opções Metodológicas .....	37
6.3 Princípios Éticos.....	41
7. APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS.....	42
7.1 Resultados relativos ao questionário.....	43
7.2 Resultados relativos à chuva de ideias.....	46
7.3 Resultados relativos aos desenhos .....	48
7.4 Resultados relativos às atividades baseadas nos livros .....	48
7.5 Análise cruzada dos resultados.....	51
8. CONCLUSÕES.....	52
9. REFLEXÃO FINAL.....	58
REFERÊNCIAS.....	62
ANEXOS .....	76
ANEXO A. Projeto de intervenção do 1.º ciclo .....	77
ANEXO B. Avaliações dos objetivos do PI do 1.º ciclo.....	80
ANEXO C. Exemplo de uma grelha de autocorreção.....	86
ANEXO D. Cartão com Missões TOP SECRET .....	88
ANEXO E. Barras Cuisenaire .....	90
ANEXO F. Técnica do borrão .....	92
ANEXO G. Sistemas do corpo humano.....	94
ANEXO H. Fundo do Mar .....	96
ANEXO I. Avaliações de Português do 1.º ciclo.....	98
ANEXO J. Avaliações de Matemática do 1.º ciclo.....	104
ANEXO K. Avaliações de Estudo do Meio do 1.º ciclo .....	107
ANEXO L. Avaliações de Expressão Dramática/Teatro do 1.º ciclo.....	110
ANEXO M. Avaliações de Música do 1.º ciclo .....	114
ANEXO N. Identificação das potencialidades e fragilidades das turmas do 2.º ciclo.....	120
ANEXO O. <i>Classcraft</i> personagem.....	123
ANEXO P. <i>Classcraft</i> pontuação positiva.....	125
ANEXO Q. <i>Classcraft</i> pontuação negativa.....	127

ANEXO R. Exemplo de guião de exploração de diversas fontes (HGP) .....	129
ANEXO S. Avaliações do PI do 6.ºY .....	133
ANEXO T. Avaliações do PI do 6.ºZ .....	144
ANEXO U. Autoavaliação do PI do 6.ºY e 6.ºZ .....	155
ANEXO V. Subida de níveis guiões HGP .....	157
ANEXO W. Exposição do Dia da Mulher .....	159
ANEXO X. Modelo para o cartão do Dia da Mulher .....	161
ANEXO Y. Exemplo de cartão do Dia da Mulher .....	163
ANEXO Z. Avaliações de HGP do 6.ºY .....	165
ANEXO AA. Avaliações de HGP do 6.ºZ .....	169
ANEXO BB. Avaliações de Português do 6.ºY .....	173
ANEXO CC. Avaliações de Português do 6.ºZ .....	177
ANEXO DD. Notas de Campo da Professora Estagiária .....	181
ANEXO EE. <i>Atividades O Jaime é uma sereia</i> .....	186
ANEXO FF. Grelhas de Revisão da atividade escrita sobre o livro <i>O Jaime é uma sereia</i> .....	189
ANEXO GG. <i>Atividades A História da Júlia e da sua sombra de menino</i> .....	191
ANEXO HH. Ilustração da Júlia .....	194
ANEXO II. Excerto do livro <i>A História da Júlia</i> .....	196
ANEXO JJ. Grelha de revisão da carta à Júlia .....	198
ANEXO KK. <i>Atividades sobre o livro A Princesa Desencantada</i> .....	200
ANEXO LL. Grelha de revisão da atividade escrita da <i>Princesa Desencantada</i> .....	205
ANEXO MM. <i>Atividades sobre o livro Menino, Menina</i> .....	207
ANEXO NN. Afirmações do Barómetro de valores .....	210
ANEXO OO. Calendarização dos momentos de intervenção didática investigativa .....	212
ANEXO PP. Autorização para a participação do estudo investigativo .....	214
ANEXO QQ. Questionário preenchido pelos/as participantes no início e no final da intervenção .....	216
ANEXO RR. Chuva de ideias .....	219
ANEXO SS. Análise dos desenhos .....	228
ANEXO TT. Fotos dos desenhos .....	230
ANEXO UU. Análise categorial dos áudios .....	232
ANEXO VV. Posicionamento das crianças na atividade do Barómetro de valores .....	241

ANEXO WW. Fotos dos textos relativos ao livro <i>O Jaime é uma sereia</i> .....	246
ANEXO XX. Fotos dos textos relativos ao livro <i>A História da Júlia</i> .....	248

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. <i>Análise dos dados da 1.ª questão “Quem faz o quê?” (1.ª aplicação)</i> .....	43
Figura 2. <i>Análise dos dados da 1.ª questão “Quem faz o quê?” (2.ª aplicação)</i> .....	44
Figura 3. <i>Análise dos dados da 2.ª questão “Em que áreas trabalham?” (1.ª aplicação)</i> .....	44
Figura 4. <i>Análise dos dados da 2.ª questão “Em que áreas trabalham?” (2.ª aplicação)</i> .....	44
Figura 5. <i>Análise dos dados da 3.ª questão “Que características têm?” (1.ª aplicação)</i> .....	45
Figura 6. <i>Análise dos dados da 3.ª questão “Que características têm?” (2.ª aplicação)</i> .....	45
Figura 7. <i>Análise dos dados da 4.ª questão “Quem brinca ao quê?” (1.ª aplicação)</i> ...	46
Figura 8. <i>Análise dos dados da 4.ª questão “Quem brinca ao quê?” (2.ª aplicação)</i> .....	46

## **LISTA DE ABREVIATURAS**

**AEC** Atividades de Enriquecimento Curricular

**CAF** Componente de Apoio à Família

**CEB** Ciclo do Ensino Básico

**CIG** Comissão para a Cidadania e a Igualdade de Género

**DAC** Domínio de Articulação Curricular

**ENIND** Estratégia Nacional para a Igualdade e a Não Discriminação

**HGP** História e Geografia de Portugal

**I-A** metodologia Investigação-Ação

**NEE** Necessidades Educativas Especiais

**PAIMH** Plano de Ação para a Igualdade entre Mulheres e Homens

**PAOIEC** Plano de Ação para o combate à discriminação em razão da Orientação Sexual, Identidade e Expressão de género, e Características Sexuais

**PAVMDV** Plano de Ação para a prevenção e o combate à Violência contra as Mulheres e à Violência Doméstica

**PE** Projeto Educativo

**PES II** Prática de Ensino Supervisionada II

**PI** Projeto de Intervenção

**SPCE** Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação

**TEIP** Território Educativo de Intervenção Prioritária

# 1. INTRODUÇÃO

| ' ' | | ' ' |

O presente relatório é realizado no âmbito da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada II (PES II) do Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) e de Português e História e Geografia no 2.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), para a obtenção do grau de mestre.

Este documento encontra-se dividido em duas grandes partes. A primeira corresponde a uma descrição sintética da PES II ocorrida no 1.º CEB e no 2.º CEB e a uma comparação crítica entre ambos os ciclos. Esta descrição incide sobre a caracterização do contexto socioeducativo, nomeadamente, as principais finalidades educativas das instituições cooperantes, a caracterização das turmas e os princípios orientadores da ação educativa das Orientadoras Cooperantes. Também se identificam as problemáticas de intervenção e se problematizam os dados recolhidos. Quanto à análise crítica entre ambos os ciclos, reflete-se sobre os seguintes aspetos: relação pedagógica; métodos de ensino/aprendizagem: processos de organização e desenvolvimento do currículo; processos de regulação e avaliação das aprendizagens e dos comportamentos sociais; e desenvolvimento e respetivas competências esperadas dos/as alunos/as.

No 1.º CEB, a prática desenvolveu-se numa turma de 3.º ano, enquanto no 2.º ciclo, a prática ocorreu em duas turmas de 6.º ano.

A segunda parte do relatório diz respeito a uma investigação emergente da prática do 1.º CEB sobre a contribuição da Literatura para a Infância na desconstrução dos estereótipos de género. Por sua vez, esta encontra-se dividida em cinco subcapítulos: i) apresentação do estudo; ii) fundamentação teórica; iii) metodologia; iv) apresentação e análise dos resultados; e v) conclusões. O primeiro refere-se à definição do objeto de estudo e à identificação dos objetivos e das questões de investigação. O segundo consiste na revisão bibliográfica efetuada sobre o tema de investigação. O terceiro diz respeito à caracterização dos/as participantes, à identificação das opções metodológicas e à definição dos princípios éticos que orientaram o estudo. O quarto contempla a descrição e a análise dos resultados obtidos. O último corresponde às conclusões do estudo, bem como às suas limitações e sugestões para futuras investigações.

Além das duas partes referidas, apresenta-se uma reflexão final sobre os seguintes aspetos: o contributo da experiência desenvolvida na PES II nos dois ciclos de ensino; os contributos da experiência no processo de investigação para o desenvolvimento de competências profissionais; a identificação de aspetos significativos para o

desenvolvimento pessoal e profissional; e a apresentação das dimensões a melhorar no exercício da profissão docente.

1. a PARTE

| ' ' | | ' ' |

## **2. Prática de Ensino Supervisionada no 1.º e 2.º CEB**

No presente capítulo, a PES II ocorrida no 1.º e 2.º CEB é descrita sucintamente e no final, é realizada uma comparação crítica entre as práticas de ensino supervisionadas desenvolvidas em ambos os ciclos.

### **2.1 A prática pedagógica desenvolvida no contexto de 1.º CEB**

#### **2.1.1 Caracterização sumária do contexto socioeducativo**

A escola onde se desenvolveu a PES II, no 1.º CEB, localiza-se na freguesia de Benfica, em Lisboa. Esta integra-se num agrupamento Território Educativo de Intervenção Prioritária (TEIP). A Direção-Geral da Educação (s.d.) define os TEIP como territórios economicamente e socialmente desfavorecidos. Os principais objetivos do programa dos TEIP são a diminuição do abandono escolar e da indisciplina, bem como a promoção do sucesso escolar (Direção-Geral da Educação, s.d.). No que concerne à oferta educativa, a escola apresenta atividades como o projeto Ciência Viva, em colaboração com o Pavilhão do Conhecimento, Domínio de Articulação Curricular (DAC), Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC) e ainda Componente de Apoio à Família (CAF). De acordo com o Projeto Educativo do Agrupamento (2016), o agrupamento assume como principais finalidades: a formação para a cidadania; a valorização do conhecimento; e o desenvolvimento das seguintes competências nos/as discentes: solidariedade, espírito de cooperação, autonomia e criatividade.

Tratava-se de uma turma de 3.º ano de escolaridade, com 22 crianças: 11 do sexo feminino e 11 do sexo masculino e com idades compreendidas entre os 8 e os 10 anos. Destes elementos, 21 eram de nacionalidade portuguesa e um de nacionalidade sérvia. Globalmente, apresentavam um bom desempenho escolar e um comportamento adequado. Caracterizavam-se essencialmente pela vontade de participar, espírito de entreajuda e gosto pela leitura. Não havia Necessidades Educativas Especiais (NEE) identificadas, mas havia 2 crianças com dificuldades a nível da fala e da escrita. Uma delas era acompanhada por um Professor de Educação Especial e a outra por uma Terapeuta da Fala, além da Orientadora Cooperante que dava apoio socioeducativo, aquando da aula de Inglês. Segundo a Orientadora Cooperante, ainda que esta escola estivesse integrada num agrupamento TEIP, os/as Encarregados/as de educação apresentavam elevadas qualificações académicas e participavam ativamente na vida escolar dos/as educandos/as.

No que diz respeito à Orientadora Cooperante, primeiramente, importa referir que acompanha a turma desde o 1.º ano de escolaridade e, por isso, era evidente uma relação de grande proximidade com as crianças. A mesma privilegiava o trabalho individual e em grande grupo, recorrendo a fichas e utilizando como estratégia de aprendizagem o questionamento ativo. Também realizava visitas de estudo com o intuito de introduzir novos conteúdos. Na sala de aula, apresentava instrumentos de pilotagem que lhe permitiam registar o desempenho das crianças em diferentes domínios: mapa de atividades para casa, mapa de atividades letivas, mapa do comportamento, avaliação do cálculo mental, da ortografia e da leitura. As rotinas implementadas eram a escrita do plano do dia, no início das aulas; questões de aula sobre cálculo mental; o projeto “Leio às sextas” e por fim, o Conselho de turma, realizado no final da semana. Apesar de o mesmo se concretizar à sexta-feira, caso surgisse um conflito durante a semana, a docente considerava fundamental resolvê-lo naquele momento, em conjunto com a turma. Por último, é importante salientar ainda que valorizava a inteligência emocional, lembrando as crianças do “princípio da tartaruga”, exposto na sala de aula: “respira”, “pensa” e “atua”. Relativamente ao processo de avaliação, mobilizava tanto a avaliação formativa, como a sumativa. A primeira assentava na avaliação do comportamento, das questões de aula e outros registos que ia recolhendo ao longo do tempo. A segunda baseava-se nos testes que eram realizados no final do período sobre as disciplinas de Português, Matemática e Estudo do Meio.

### **2.1.2 Problematização sumária dos dados recolhidos e identificação da problemática de intervenção**

Após a análise das potencialidades e fragilidades da turma (cf. [Tabela A1](#)), identificou-se como problemática: “Como promover a autorregulação no processo de revisão de textos?”, uma vez que se constatou que os/as alunos/as não tinham o hábito de efetuarem a revisão das suas produções escritas. Os objetivos gerais de intervenção definidos foram: A. Desenvolver competências de escrita tendo em conta diferentes géneros textuais e B. Desenvolver competências de autorregulação e heterorrevisão de textos escritos (cf. [Tabela A2](#)). A cada objetivo foram associadas estratégias gerais de intervenção (cf. [Tabela A2](#)). Com o intuito de concretizar o objetivo A, delinearam-se como estratégias: a revisão em grande grupo dos textos escritos, integrando o *feedback* do grupo turma e da heteroavaliação, bem como a reescrita após a atribuição de

*feedback* (cf. [Tabela A2](#)). No que se refere ao objetivo B, além das estratégias supracitadas identificaram-se as seguintes: conceção e disponibilização de grelhas autocorretivas de revisão textual e heteroavaliação, entre pares, dos textos escritos (cf. [Tabela A2](#)). A avaliação dos objetivos do Projeto de Intervenção (PI) foi realizada de acordo com os indicadores de avaliação propostos (cf. [Tabela A2](#)) e a partir de grelhas, criadas no *Excel*, permitindo medir a taxa de sucesso de cada objetivo. Avaliaram-se cinco produções escritas dos/as alunos/as, recorrendo a indicadores de avaliação que foram analisados de acordo com uma escala de 0 a 2 (0-Não; 1-Com dificuldade; 2-Sim). Assim, a partir da observação das grelhas de avaliação (cf. [Tabela B1](#), [Tabela B2](#), [Tabela B3](#), [Tabela B4](#) e [Tabela B5](#)) é possível verificar que ambos os objetivos foram cumpridos, apresentando uma taxa de sucesso sempre superior a 70%. A eficácia destes resultados pode ser explicada pelo recurso às grelhas autocorretivas e pela concretização da heteroavaliação, entre pares, dos textos. O uso de grelhas autocorretivas não só permitiu que os/as estudantes fossem autónomos/as na sua revisão, como garantiu que respeitassem as características do género textual proposto. De acordo com Pereira et al. (2013), é mais fácil detetar erros e sugerir modificações nos textos dos outros do que nos nossos próprios textos, por isso, a troca dos textos entre pares auxiliou as crianças a realizarem uma revisão mais eficiente.

No que diz respeito às atividades desenvolvidas, na área do Português, deu-se continuidade ao projeto “Leio às sextas”, realizaram-se produções escritas que envolveram a troca de textos entre pares, com o auxílio das grelhas autocorretivas (cf. [Tabela C1](#)) e realizaram-se “missões” de escrita e leitura. Foram disponibilizados cartões que eram carimbados cada vez que uma missão era cumprida (cf. [Figura D1](#)). Além destas, desenvolveram-se atividades baseadas em livros com o intuito de desconstruir os estereótipos de género (cf. [Capítulo 6. Metodologia](#)).

Relativamente a Matemática, no âmbito do estudo das frações, elaboraram-se atividades com recurso às barras *cuisenaire* (cf. [Figura E1](#)), para introduzir o conceito de simetria de reflexão utilizou-se a técnica do borrão (cf. [Figura F1](#)) e por último, realizaram-se problemas de análise e tratamento de dados, usando o diagrama de caule-e-folhas.

No que se refere ao Estudo do Meio, desenvolveu-se um projeto sobre os sistemas do corpo humano, no âmbito do qual em pequenos grupos, se construíram maquetes de cada sistema

(cf. [Figura G1](#)). Este seguiu as etapas da Metodologia de Trabalho de Projeto, isto é, i) definição do problema, ii) planificação e desenvolvimento do trabalho, iii) execução e iv) resultados e produtos/avaliação/divulgação (Vasconcelos et al., 2012).

Quanto à Expressão Dramática/Teatro, as sessões foram desencadeadas a partir do tópico de Improvisação e seguiram a seguinte estrutura: i) organização do espaço, ii) roda inicial, iii) aquecimento, iv) atividade de improvisação, v) roda final e vi) reorganização do espaço. De salientar que apenas foram possíveis dinamizar três sessões, uma vez que a sala onde as mesmas ocorriam, raramente estava disponível. Em relação a Música, procedeu-se à aprendizagem da canção *Aqui no Mar*.

Por fim, as atividades de Artes Visuais consistiram na elaboração de um “móbil de peixes”, na construção de maquetes para o projeto sobre o corpo humano e na aplicação da técnica do borrão, no âmbito do estudo da simetria.

As atividades implementadas ao longo da intervenção promoveram a integração entre disciplinas. Por exemplo, a atividade da técnica do borrão para estudar a simetria interligou a área da Matemática com Artes Visuais, as atividades realizadas a partir da obra *O Peixe que Sorria* (Liao, s.d) permitiram o cruzamento de distintas disciplinas: Português (leitura do livro e discussão da história), Música (aprendizagem da canção *Aqui no Mar*), Educação Física (jogo do “aquário”) e Artes Visuais (“móbil dos peixes”) (cf. [Figura H1](#)) e a construção das maquetes dos sistemas do corpo humano, que articulou Estudo do Meio e as Artes Visuais.

Relativamente à avaliação das aprendizagens, optou-se pela avaliação formativa.

Na área do Português, avaliaram-se as produções escritas a partir dos critérios estabelecidos nas grelhas autocorretivas.

Em Matemática, realizaram-se duas questões de aula, uma sobre as frações e outra acerca da simetria de reflexão e do diagrama de caule-e-folhas.

No que diz respeito a Estudo do Meio, procedeu-se à heteroavaliação a partir de grelhas de observação pelas Professoras Estagiárias e à autoavaliação pelas crianças.

Relativamente às áreas de Expressão Dramática/Teatro e de Música, concretizaram-se grelhas de observação para cada sessão.

No que se refere à avaliação das aprendizagens de Português, globalmente os/as alunos/as apresentaram sucesso nos indicadores de avaliação da escrita, apesar de na maioria das produções escritas não fazerem parágrafo (cf. [Tabela I1](#), [Tabela I2](#), [Tabela I3](#), [Tabela I4](#) e [Tabela I5](#)).

Quanto à avaliação de Matemática, também revelaram sucesso nos exercícios propostos, com a exceção do exercício que solicitava a apresentação da fração correspondente à parte colorida (cf. [Tabela J1](#) e [Tabela J2](#)). A dificuldade na concretização deste exercício pode estar relacionada com a falta de realização de exercícios de consolidação nas aulas.

Em relação a Estudo do Meio, segundo a heteroavaliação, evidenciaram um excelente desempenho (cf. [Tabela K1](#)). De acordo com a autoavaliação, os/as alunos/as consideraram que demonstraram competências de cooperação e responsabilidade, mas ao nível da escuta das ideias dos/as colegas demonstraram dificuldades (cf. [Tabela K2](#)). De facto, a partir da observação das aulas, corroborou-se esta situação, o que se considera natural, uma vez que, por um lado, estas crianças experienciaram um contexto de dois anos de aulas *online* e por outro, não costumavam trabalhar em pequenos grupos.

Na área de Expressão Dramática/Teatro, revelaram êxito em todos os indicadores, excluindo o indicador relativo ao uso da voz de forma audível e perceptível (cf. [Tabela L1](#), [Tabela L2](#) e [Tabela L3](#)). Tal é expectável, uma vez que o número reduzido de sessões realizadas, não permitiu desenvolver nas crianças todas as competências esperadas.

Por fim, no que concerne a Música, na primeira sessão, focada na audição da canção e na caracterização dos elementos marcantes da mesma, apenas algumas crianças foram capazes de escutar a canção atentamente e além disso, de justificarem a sua opinião atendendo às características da mesma (cf. [Tabela M1](#)). Na aula seguinte, no que se refere à aprendizagem da canção, a maioria conseguiu cantar do início ao fim mantendo o ritmo, sem falhas de afinação e sem se enganar nas entradas (cf. [Tabela M2](#)). Gradualmente, verificou-se uma evolução na competência de cantar, ao longo dos ensaios (cf. [Tabela M3](#)). Na penúltima sessão, introduziu-se a aprendizagem do ritmo da canção a partir das palmas e a maioria apresentou sucesso na sua concretização (cf. [Tabela M4](#)). Na última aula, realizou-se uma atividade de escuta de quatro obras musicais e, à semelhança da primeira sessão, poucas crianças conseguiram atingir o objetivo de expressar a sua opinião, justificando-a com base em características comuns com a canção estudada (cf. [Tabela M5](#)).

## **2.2 A prática pedagógica desenvolvida no contexto do 2.º CEB**

### **2.2.1 Caracterização sumária do contexto socioeducativo**

A escola onde se desenvolveu a PES II, no 2.º CEB, localiza-se no concelho da Amadora, em Lisboa e é classificada como TEIP. De acordo com o Projeto Educativo do Agrupamento (2016) (PE), a zona em causa, revela um índice elevado de abandono escolar, insucesso escolar e delinquência juvenil. O PE (2016) ainda salienta a presença significativa de famílias africanas, nomeadamente de origem cabo verdiana, que apresentam habilitações académicas muito baixas. No que diz respeito à oferta educativa, a escola inclui três valências: o 2.º CEB, o 3.º CEB e o Ensino Secundário, que abrange cursos científico-humanísticos e cursos profissionais (cozinha/pastelaria, design de moda, esteticista, geriatria, gestão de equipamentos informáticos, multimédia e restaurante/bar). Além disso, no 2.º CEB, no âmbito de um projeto piloto, existe o ensino articulado de danças urbanas e judo. De salientar que a escola segregou as turmas por género, ou seja, as raparigas frequentam as danças urbanas e os rapazes o judo. A escola ainda oferece o curso de Português Língua Não Materna que é destinado a alunos/as imigrantes. Relativamente às principais finalidades do agrupamento, o lema do PE (2016) é “Trabalhar o presente, construir futuros, por uma escola de excelência”, propondo formar os/as discentes para a cidadania e educar para o respeito pela diversidade cultural.

As turmas nas quais se realizou a intervenção foram o 6.ºY e o 6.ºZ. A turma do 6.º Y era formada por 19 crianças, 14 do sexo masculino e 5 do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 10 e os 16 anos. Por outro lado, o 6.º Z era constituída por 28 crianças, 27 do sexo masculino e 1 do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 11 e os 16 anos de idade. Esta turma integrava o projeto piloto e por isso, tinha aulas de judo. No que concerne ao número de repetentes, na turma do 6.º Y existiam 2 crianças que já repetiram o 6.º ano de escolaridade, uma delas raramente frequentava as aulas, e 1 ficou retida num outro ano de escolaridade. No 6.º Z, existia 1 criança que se encontrava a repetir o 6.º ano de escolaridade pela segunda vez e 6 crianças ficaram retidas em outros anos de escolaridade. Relativamente às NEE, na turma 6.ºY encontravam-se identificadas 2 crianças, uma diagnosticada com perturbação do espectro do autismo e outra com défice cognitivo. Estas recebiam o acompanhamento de uma Professora do Ensino Especial durante alguns momentos da semana. Apesar das crianças com NEE presentes na turma, não se verificou a aplicação da diferenciação

pedagógica, durante as semanas de observação. Nesta turma, 5 alunos/as frequentavam Português Língua Não Materna, não frequentando a disciplina de Português. No que se refere ao 6.ºZ, existia uma criança com síndrome de Asperger, que não dispunha de apoio da Professora de Ensino Especial, mas recebia apoio fora da escola. Existia ainda uma criança estrangeira, que ainda não aprendeu a Língua Portuguesa, e várias cuja língua materna não é o Português, no entanto, esta turma não contava com a oferta de Português Língua Não Materna. Ambas as turmas se caracterizavam pelo baixo desempenho escolar, reduzida motivação para a aprendizagem e comportamento disruptivo. No 6.º Z, os conflitos dentro da sala de aula eram recorrentes, impedindo as Orientadoras Cooperantes de prosseguir com a aula. O 6.º Y, relativamente à disciplina de Português, revelava interesse pelo funcionamento da língua e pelo treino de velocidade de leitura. No entanto, a turma não possuía hábitos de leitura, apresentando dificuldades na compreensão oral e na leitura, nomeadamente na entoação e ritmo. Na área da História e Geografia de Portugal (HGP), as crianças revelavam um grande interesse pela relação entre o passado e o presente, mas tinham dificuldades em relacionar factos, localizar os fenómenos no tempo e no espaço e ainda diferenciar fatores económicos de sociais. Por sua vez, a turma do 6.º Z, relativamente a Português, nas suas produções escritas não apresentava coesão e coerência textual e foram identificados inúmeros erros ortográficos. A turma demonstrava dificuldades na leitura, na conjugação de tempos verbais, na análise morfológica e sintática e na expressão oral. Na área de HGP, tal como o 6.ºY, a turma apresentava um grande interesse pela relação entre o presente e o passado e as suas dificuldades eram relacionar factos, localizar os fenómenos no tempo e no espaço e diferenciar fatores económicos de sociais. De acordo com as Orientadoras Cooperantes, as famílias das crianças apresentavam baixas habilitações literárias e trabalhavam o dia todo, por isso, não tinham tempo de acompanhar os/as educandos/as.

Relativamente às Orientadoras Cooperantes, a Orientadora A era responsável por lecionar as aulas de HGP a ambas as turmas e de Português ao 6.ºY, enquanto a Orientadora C apenas lecionava Português ao 6.ºZ. Ambas punham em prática ações pedagógicas semelhantes, recorrendo a métodos expositivos e utilizando o manual como principal recurso. Também usavam a *Escola Virtual* e seguiam os planos de aula incluídos nos livros do professor. Privilegiavam o trabalho individual e em grande grupo, uma vez que por um lado, consideravam que os/as alunos/as não apresentavam capacidade para trabalhar em grupo e por outro, as regras de distanciamento social,

derivadas da situação pandémica da altura, não o permitiam. Não foi possível observar as aulas de HGP da Orientadora A, mas esta reportou que usava como estratégias de ensino de HGP: o questionamento ativo, a construção de sínteses, a elaboração de biografias de personagens históricas, a visualização de vídeos e visitas de estudo. No que se refere às aulas de Português, recorria às seguintes estratégias: exercícios práticos, treino de velocidade de leitura, elaboração de esquemas e trabalhos de pesquisa. A nível da gestão de tempo, tentava dividir semanalmente tempos para cada uma das competências da Língua e costumava iniciar as atividades pela leitura, de seguida, a compreensão textual e oral e no final, realizava exercícios sobre funcionamento da língua. No que diz respeito à Orientadora C, utilizava estratégias semelhantes e possuía como rotina a correção do trabalho de casa e a avaliação do caderno diário, no final da semana. No que diz respeito ao processo de avaliação, ambas usavam a avaliação sumativa, realizando questões de aula e testes, bem como a avaliação formativa, a partir da avaliação dos cadernos e do comportamento.

### **2.2.2 Problematização sumária dos dados recolhidos e identificação da problemática de intervenção**

Após a identificação das potencialidades e fragilidades de ambas as turmas (cf. [Tabela N1](#)), delineou-se a seguinte problemática: “A *gamificação* no ensino e aprendizagem do Português e da História e Geografia de Portugal desenvolve as competências de utilização de diferentes fontes de informação e de comunicação escrita”. A *gamificação* é um processo que utiliza elementos de jogos em atividades não relacionadas com jogos, com o intuito de aumentar o envolvimento dos/as participantes e alterar os seus comportamentos (Arnold, 2014). O recurso à *gamificação* surgiu por um lado, do interesse dos/as alunos/as em videojogos e por outro, da necessidade de incentivar para a aprendizagem e melhorar o seu comportamento. Recorreu-se à aplicação *ClassCraft*, que permitiu que cada aluno/a tivesse uma personagem e pudesse personalizá-la (cf. [Figura O1](#)). Além disso, possibilitou criar um sistema de pontuação de acordo com comportamentos estipulados (positivos/negativos) (cf. [Figura P1](#) e [Figura Q1](#)). Assim, quando um/a aluno/a apresentava um comportamento positivo, atribuíam-se pontos e quando acumulasse um determinado número de pontos subia de nível. Por outro lado, quando demonstrava um comportamento negativo, retiravam-se pontos e podia descer de nível. Esta problemática incidiu sobre duas disciplinas. No que diz respeito a HGP, criaram-se guiões de exploração autónoma, com questões que

envolviam a exploração de diversas fontes (imagens, textos, mapas...) (cf. [Figura R1](#)). Em relação a Português, com o intuito de desenvolver as competências de escrita, introduziu-se o momento de revisão de texto, no qual, a partir da seleção de determinadas produções escritas dos/as discentes se discutiam estratégias de melhoria de texto.

Os objetivos gerais de intervenção definidos foram: A. Desenvolver competências de participação no processo de ensino e aprendizagem; B. Utilizar diferentes fontes de informação com diversas linguagens; e C. Desenvolver competências da escrita. A cada objetivo foram associadas estratégias gerais de intervenção (cf. [Tabela N2](#)). No que diz respeito ao objetivo A, delinearão-se como estratégias: inclusão de elementos de jogos nas atividades (sistema de pontuações, recompensas e sentenças com base em níveis, prémios e vidas), bem como atividades de simulação/*role-playing* (cf. [Tabela N2](#)). Relativamente ao objetivo B, identificaram-se as seguintes estratégias: inclusão de elementos de jogos nas atividades (sistema de pontuações, recompensas e sentenças com base em níveis, prémios e vidas); atividades de simulação/*role-playing*; utilização de fontes diversas; construção de frisos cronológicos; elaboração de resumos e sínteses esquemáticas e construção de resumos (cf. [Tabela N2](#)). Por fim, o objetivo C foi associado às estratégias: inclusão de elementos de jogos nas atividades (sistema de pontuações, recompensas e sentenças com base em níveis, prémios e vidas); utilização de fontes diversas; elaboração de resumos e sínteses esquemáticas; introdução do momento de revisão do texto, em grande grupo; e construção de resumos (cf. [Tabela N2](#)).

A avaliação dos objetivos do PI foi realizada de acordo com os indicadores de avaliação propostos (cf. [Tabela N2](#)) e a partir de grelhas no *Excel*, permitindo medir a taxa de sucesso de cada objetivo.

Relativamente à avaliação do objetivo A, concluiu-se que nas primeiras semanas se notou uma evolução significativa, em ambas as turmas (cf. [Tabela S1](#), [Tabela S2](#) e [Tabela T1](#) e [Tabela T2](#)). De facto, assim que se implementou o sistema de pontuação, monitorizado a partir do *Classcraft*, os/as discentes empenharam-se na realização das atividades propostas, uma vez que estavam determinados/as a subir de nível. Este objetivo apresentou elevado sucesso, como é possível verificar na [Tabela S10](#) e [Tabela T10](#). De acordo com a autoavaliação, em ambas as turmas, consideraram que o seu comportamento e empenho nas atividades melhorou (cf. [Tabela U1](#)). Quanto ao objetivo B, associado a HGP, os resultados da avaliação dos guiões e do teste, indicam que o

6.º Y apresentou uma progressão do primeiro guião para o teste final (cf. [Tabela S5](#), [Tabela S6](#) e [Tabela S7](#)), enquanto o 6.º Z manteve aproximadamente o nível de desempenho (cf. [Tabela T5](#), [Tabela T6](#) e [Tabela T7](#)). Por fim, o objetivo C, interligado a Português, consistiu na avaliação das produções escritas dos/as alunos/as. Aplicaram-se dois testes: um teste antes da intervenção e um teste após a intervenção, com o intuito de comparar os resultados. Este objetivo foi o mais difícil de atingir, apresentando a taxa mais baixa de sucesso dos objetivos do PI (cf. [Tabela S10](#) e [Tabela T10](#)). Relativamente ao indicador do recurso aos processos da escrita (planificação, textualização e revisão), em ambas as turmas no pré-teste, verificou-se que nenhum/a estudante recorreu aos processos de escrita (cf. [Tabela S3](#) e [Tabela T2](#)). Ao longo da intervenção, embora em número reduzido, começaram a utilizar mais estes processos (cf. [Tabela S4](#), [Tabela S5](#), [Tabela S6](#), [Tabela S7](#), [Tabela S8](#) e [Tabela T3](#), [Tabela T4](#), [Tabela T5](#), [Tabela T6](#) e [Tabela T7](#)). No teste sumativo, no 6.º Y, apenas 3 alunos/as recorreram aos processos de escrita (cf. [Tabela S8](#)). No 6.º Z, a maioria recorreu aos processos de escrita (cf. [Tabela T7](#)). No que se refere ao indicador do uso de dispositivos de encadeamento lógico, de retoma e de substituição que asseguram a coesão textual, o 6.º Y, desceu relativamente ao pré-teste (cf. [Tabela S3](#) e [Tabela S6](#)), ao passo que o 6.ºZ subiu (cf. [Tabela T2](#) e [Tabela T7](#)). Por último, o respeito das regras de ortografia e pontuação, no 6.ºY verificou-se uma subida ligeira comparativamente ao pré-teste (cf. [Tabela S3](#) e [Tabela S6](#)), no 6.ºZ, o aumento foi mais significativo ([Tabela T2](#) e [Tabela T7](#)).

No que diz respeito às atividades desenvolvidas no âmbito de HGP, além da implementação dos guiões de exploração de diversas fontes, realizaram-se sínteses esquemáticas, visualizaram-se e discutiram-se vídeos, recorreu-se à aplicação *Plickers* para verificar se os conhecimentos dos/as alunos/as estavam consolidados e tendo em conta o gosto das turmas pelo *rap*, solicitou-se que criassem um *rap* sobre os conteúdos lecionados. Quanto à disciplina de Português, importa salientar que os textos e os vídeos analisados tiveram em consideração os interesses dos/as estudantes. Por exemplo, elaboraram-se questões de compreensão oral sobre um vídeo de um projeto de *surf*, no qual determinados alunos estavam envolvidos. A maioria das atividades dinamizadas era acompanhada da proposta de uma dramatização: aquando da escrita da notícia do “Sr. Extraterrestre”, prepararam um telejornal baseado na mesma e no estudo das características de um anúncio, criaram a publicidade de um produto inventado.

As atividades de ambas as disciplinas estavam interligadas à *gamificação*, na medida em que, por exemplo, o cumprimento dos critérios de escrita do resumo e a realização dos guiões permitiam a subida de níveis (cf. [Figura V1](#)).

No que diz respeito à articulação curricular, a competência de seleção de informação foi desenvolvida tanto na análise de diversas fontes, em HGP, como na construção de resumos, em Português. A atividade do *Dia da Mulher* permitiu estabelecer a interligação entre estas áreas, na medida em que se solicitou uma pesquisa sobre mulheres importantes na História, escrevendo um texto sobre as mesmas (cf. [Figura W1](#), [Figura X1](#) e [Figura Y1](#)). A nível do Português, criaram-se conexões com temas da Cidadania, visando refletir sobre questões importantes: o racismo, a escravatura, a xenofobia, a homofobia, *fake news* e a poluição nos oceanos. Um exemplo de atividade que promoveu a discussão sobre o racismo e a xenofobia foi a “corrida do privilégio branco”, na qual se pede aos/às estudantes que se preparem para fazerem uma corrida, mas em vez de partirem do mesmo ponto, partem de pontos diferentes de acordo com a categoria que lhes foi atribuída (chinês, negro, português branco, brasileiro e cigano) e no final, é debatido como se sentem na sua posição e se julgam se é justo partirem de pontos distintos.

Relativamente às avaliações das aprendizagens de HGP, foram realizadas duas minifichas (avaliação formativa): “Pensar rápido e bem...1” e “Pensar rápido e bem...2” e um teste de avaliação sumativa. Na primeira minificha, o 6.ºY obteve uma média de 88% e o 6.ºZ de 68% (cf. [Tabela Z1](#) e [Tabela AA1](#)). Na segunda minificha, o 6.ºY apresentou uma média de 84% e o 6.ºZ de 45% (cf. [Tabela Z2](#) e [Tabela AA2](#)). Este valor baixo, poderá dever-se à ausência de 5 elementos do grupo. No que diz respeito aos testes, ambas as turmas apresentaram resultados semelhantes, o 6.ºY obteve uma média de 56% e o 6.ºZ de 55% (cf. [Tabela Z3](#) e [Tabela AA3](#)).

No que concerne às avaliações das aprendizagens de Português, foram realizados três momentos de avaliação sumativa: i) apresentação oral, ii) teste de compreensão textual e gramática e iii) resumo final. No que diz respeito à apresentação oral, os resultados foram positivos em ambas as turmas: o 6.ºY, obteve uma média de 78% e o 6.ºZ de 83% (cf. [Tabela BB1](#) e [Tabela CC1](#)). Relativamente ao teste, o 6.ºY apresentou uma média de 58% e o 6.ºZ de 49%. Ambos apresentaram mais dificuldades no grupo da gramática, nomeadamente na transformação da ativa em passiva (cf. [Tabela BB2](#) e [Tabela CC2](#)). Por fim, no que diz respeito ao resumo final, ambas as turmas obtiveram resultados semelhantes: o 6.ºY obteve 70% e o 6.ºZ apresentou 68%. As duas

demonstraram constrangimentos no recurso a palavras próprias e na utilização de conectores para ligar as frases (cf. [Tabela BB3](#) e [Tabela CC3](#)).

### **3. Análise crítica da prática de ambos os ciclos**

Descritas, de forma sintética, as práticas pedagógicas desenvolvidas em contexto de 1.º e de 2.º CEB, procede-se à comparação dessas mesmas práticas, tendo em consideração os seguintes aspetos: i) relação pedagógica; ii) métodos de ensino/aprendizagem: processos de organização e desenvolvimento do currículo; iii) processos de regulação e avaliação das aprendizagens e dos comportamentos sociais; e v) desenvolvimento e respetivas competências esperadas dos/as alunos/as.

No que diz respeito à relação pedagógica, foi evidente um contraste entre o 1.º CEB e o 2.º CEB, na medida em que com a turma do 1.º CEB foi desenvolvida uma relação mais próxima e afetiva do que com as turmas do 2.º CEB. A relação pedagógica é fundamental no êxito escolar e a afetividade considera-se uma característica essencial para promover a mesma (Amado et al., 2009). Segundo Amado et al. (2009), a expressão de afetividade pelo/a professor/a é potenciadora da motivação para a aprendizagem pelos/as alunos/as. Os estudos de Piaget (1954) corroboram que o desenvolvimento cognitivo e a afetividade se interrelacionam. Desta forma, o/a docente deve investir na relação com os/as discentes de forma a facilitar a sua aprendizagem. A relação pedagógica é influenciada pelo tempo letivo que o/a docente passa com os/as alunos/as. De acordo com o artigo 77.º, do Decreto-Lei n.º 41/2012 de 21 de fevereiro, a componente letiva do 1.º CEB é de 25 horas semanais, enquanto o 2.º CEB é de 22 horas semanais (Diário da República, 2012, p.12). No caso de se lecionarem duas disciplinas, como Português e História e Geografia de Portugal, apenas são seis horas semanais. Assim, o/a docente tem menos tempo para se relacionar com os/as discentes. Em ambos os ciclos, fez-se um esforço para conhecer as crianças, realizando um levantamento dos seus interesses e planificando as atividades de acordo com os mesmos. Também se interagiu com elas fora da sala de aula, no tempo do recreio. Além disso, nas primeiras aulas realizaram-se dinâmicas de “quebra-gelo”. Exemplo disso foi um questionário realizado no 2.º CEB, na aplicação *Plickers*, no qual os/as discentes tinham de adivinhar aspetos sobre as Professoras Estagiárias, baseados nas opções dadas. No final, apresentavam-se as respostas corretas e eram partilhadas informações pessoais, visto que também é fundamental os/as alunos/as conhecerem as Professoras Estagiárias, com quem contactaram pela primeira vez.

Relativamente aos métodos de ensino/aprendizagem: processos de organização e desenvolvimento do currículo, em ambos os ciclos se valorizaram os conhecimentos prévios dos/as alunos/as, nomeadamente na introdução de novos conteúdos. Segundo Miras (2001), os conhecimentos prévios devem ser o ponto de partida para o desenvolvimento das atividades, permitindo à criança realizar conexões entre o que já conhece e o novo conteúdo a aprender. Além disso, as atividades desenvolvidas basearam-se nas potencialidades e fragilidades de cada turma, bem como nos seus interesses. A maioria dos recursos utilizados foram criados pelas Professoras Estagiárias. No caso do 1.º CEB são exemplos: grelhas de revisão das produções escritas, cartões com as missões de escrita e leitura, fichas de Matemática, exercícios de Gramática e guiões orientadores para a realização do projeto sobre o corpo humano e no 2.º CEB são exemplos: em relação a Português, grelhas de revisão das produções escritas e guiões de apoio à escrita de diferentes géneros textuais e no âmbito de HGP, guiões de exploração de diversas fontes. Verificaram-se disparidades entre ambos os ciclos a nível de recursos digitais, na medida em que o 2.º CEB incluía salas com projetor e computador, mas o 1.º CEB não tinha estes recursos. Desta forma, os exercícios feitos em grande grupo tinham de ser escritos no quadro, o que implicava perder mais tempo comparativamente ao serem projetados, porque as Professoras Estagiárias tinham de escrever à mão e os/as alunos/as de passarem a limpo para o caderno. Além disso, não se podia recorrer à visualização de vídeos e utilização de aplicações, como o *Classcraft* e o *Plickers*, que permitem o registo imediato da avaliação dos/as discentes. Outra diferença residiu nas formas de organização: no 1.º CEB foi diversificado (individual, a pares, em pequenos grupos e em grande grupo), enquanto no 2.º CEB, devido às normas de distanciamento social, por causa da pandemia, apenas se realizou trabalho individual e em grande grupo. Realça-se a gestão de tempo, como aspeto diferenciador, uma vez que foi mais flexível gerir o tempo das atividades no 1.º CEB do que no 2.º ciclo devido ao regime de monodocência do 1.º CEB em oposição ao regime de pluridocência do 2.º CEB. Neste ciclo, como existem vários/as docentes, está estabelecido um horário para cada disciplina e por isso, era necessário gerir o tempo de forma rigorosa. O facto de no 2.º CEB ser preciso trocar de sala de aula, no caso de se dar aulas a turmas diferentes, levava a que se perdesse tempo na deslocação de uma sala para a outra e era necessário ligar o projetor e o computador, bem como preparar os materiais. No 1.º CEB, não existiu esse constrangimento, porque se estava mais tempo com as crianças e era sempre na mesma sala.

Por fim, a articulação entre áreas curriculares foi mais fácil no 1.º CEB do que no 2.º CEB, mais uma vez devido à diferença do regime da monodocência e da pluridocência, visto que no 1.º CEB o/a docente pode estabelecer interligações entre as diferentes áreas, porque leciona todas, ao passo que no 2.º CEB, no caso em questão só se lecionaram duas disciplinas, ou seja, para criar ligações com as outras disciplinas, ter-se-ia de trabalhar com os/as outros/as professores/as, o que não foi possível no contexto em questão. Pombo (2004) defende que a interdisciplinaridade apresenta inúmeros benefícios: incrementa a motivação dos/as discentes, potencia a capacidade de resolução de problemas concretos, possibilita o desenvolvimento cognitivo, nomeadamente no que diz respeito à mobilização de conhecimentos distintos das várias áreas do saber e fomenta a colaboração entre os/as docentes.

Quanto aos processos de regulação e avaliação das aprendizagens, recorreu-se à avaliação formativa no 1.º CEB e no 2.º CEB utilizou-se simultaneamente a avaliação formativa e a avaliação sumativa. No 1.º CEB não se recorreu à avaliação sumativa, uma vez que a Orientadora Cooperante se iria encarregar posteriormente de fazê-la. De acordo com Santos e Pinto (2018), a avaliação formativa visa a recolha de informação para entender onde se encontra o/a aluno/a em termos de aprendizagem e posteriormente, adequar as estratégias pedagógicas para o garantir o seu sucesso. Esta ocorre durante o período de ensino e aprendizagem (Santos & Pinto, 2018). Por outro lado, a avaliação sumativa tem como principal objetivo classificar, sem a função de regular a aprendizagem dos/as estudantes (Santos & Pinto, 2018). Considera-se pertinente a sua utilização no final do período de ensino e aprendizagem (Santos & Pinto, 2018). As questões de aula aplicadas em ambos os contextos, no 1.º CEB, a Matemática e no 2.º CEB, a HGP foram determinantes para identificar os conteúdos que ainda não estavam consolidados e posteriormente, reforçá-los nas aulas. Estas foram instrumentos que auxiliaram na avaliação formativa. Os testes de HGP e Português constituíram os instrumentos de avaliação sumativa, permitindo realizar um balanço dos conteúdos que os/as alunos/as retiveram e os que não dominaram.

No que diz respeito aos processos de regulação e avaliação dos comportamentos sociais, no 1.º CEB deu-se continuidade à implementação do Conselho de turma, no qual se geriam os conflitos ocorridos durante a semana e no 2.º CEB, utilizou-se a aplicação *Classcraft* para monitorizar os comportamentos das turmas. O Conselho realizava-se todas as sextas-feiras e o delegado e a delegada de turma desempenhavam respetivamente o papel de presidente e de secretária, encontrando-

se à frente da turma. O delegado orientava as participações dos/as colegas, dando permissão para falar e a delegada escrevia a ata. As Professoras Estagiárias intervinham, caso considerassem necessário, por exemplo para auxiliarem na resolução dos conflitos, mas estes eram resolvidos autonomamente pela turma. Segundo Gomes (2014), a resolução de conflitos no Conselho de turma é feita a partir das sugestões dos/as alunos/as em vez de ser o/a docente a impor uma maneira de resolvê-los. No 2.º CEB, os conflitos eram geridos com as Diretoras de turma. A nível da gestão de comportamentos, como supracitado na descrição do 2.º CEB, os/as alunos/as eram recompensados/as com pontos quando apresentavam comportamentos adequados e quando apresentavam comportamentos disruptivos, eram-lhes tirados pontos, podendo descer de nível. Como as crianças estavam motivadas a subirem de nível, tentavam demonstrar um bom comportamento e por isso, a estratégia da utilização da aplicação foi muito eficaz na gestão dos comportamentos.

Por último, no que se refere ao desenvolvimento e respetivas competências esperadas dos/as alunos/as, no 1.º CEB, além das competências previstas nos objetivos do PI (A. Desenvolver competências de escrita tendo em conta diferentes géneros textuais e B. Desenvolver competências de autorregulação e heterorrevisão de textos escritos) que foram desenvolvidas de forma significativa, o projeto de Estudo do Meio sobre o corpo humano permitiu o desenvolvimento de competências de cooperação e responsabilidade. As crianças trabalharam em pequenos grupos o que exigiu que cooperassem para a concretização do projeto e tivessem de dividir tarefas, assumindo a responsabilidade de as cumprir (Mateus, 2011; Silva & Moreira, 2018).

Relativamente ao 2.º CEB, esperava-se que todos os objetivos do PI (A. Desenvolver competências de participação no processo de ensino e aprendizagem; B. Utilizar diferentes fontes de informação com diversas linguagens; e C. Desenvolver competências da escrita.) fossem cumpridos, mas não apresentaram sucesso no desenvolvimento de competências da escrita, tal como sucedeu no 1.º CEB. No final do 1.º CEB, no domínio da escrita, segundo as *Aprendizagens Essenciais de Português do 1.º CEB*, é esperado que:

os alunos tenham atingido o domínio de técnicas básicas para a escrita de textos com vista a uma diversidade de objetivos comunicativos (contar histórias, fazer relatos de experiências pessoais, elaborar respostas a perguntas em contexto escolar, escrever cartas/e-mails a amigos e familiares, formular uma opinião), o que implica o desenvolvimento de competências específicas (compôr um texto

com uma organização discursiva adequada, diversidade vocabular; cumprir as normas, como a ortográfica, e adequar os sinais específicos de representação escrita da língua). (Direção-Geral de Educação, 2018, p.3)

Por outro lado, no final do 2.º CEB, no domínio da escrita, de acordo as *Aprendizagens Essenciais de Português do 2.º CEB*, é esperado que:

os alunos tenham atingido o domínio de processos, estratégias, capacidades e conhecimentos para escrita de textos de diversos géneros com vista a uma diversidade de objetivos comunicativos, com organização discursiva adequada, diversidade e propriedade vocabular, correção linguística e correção ortográfica. (Direção-Geral de Educação, 2018, p.3)

As turmas de 2.º CEB não atingiram as competências delineadas nas *Aprendizagens Essenciais* (Direção-Geral de Educação, 2018), revelando mais erros ortográficos e uma maior dificuldade na utilização da pontuação do que a turma de 1.º CEB. Esta situação pode dever-se ao facto de a maioria dos/as alunos/as do 2.º CEB não ter Português como Língua materna.

## 2. a PARTE

| | ' ' | | ' ' |

## 4. APRESENTAÇÃO DO ESTUDO

| | ' ' | | ' ' |

No presente capítulo, são apresentados o tema, os objetivos e as questões da investigação desenvolvida.

O tema do presente estudo é a contribuição da Literatura para a Infância na desconstrução dos estereótipos de género. Este tema surgiu no período de observação na PES II do 1.º ciclo, no qual as crianças evidenciaram estereótipos de género, nomeadamente nas brincadeiras no recreio e no seu discurso (cf. [Tabela DD1](#)). A definição do tema também teve em conta a minha motivação pessoal, uma vez que como Sousa e Baptista (2011) referem o tema pode, como vantagem, emergir do interesse e da experiência vivida pelo/a investigador/a. A minha motivação surgiu nas aulas sobre género das Unidades Curriculares “Sociologia da Educação” e “Educação Sexual”, lecionadas no 2.º ano da Licenciatura em Educação Básica, que me fizeram refletir sobre a presença transversal do género em todas as áreas (pessoal, académica, profissional etc.) e sobre a sua influência nos indivíduos (comportamento, personalidade, tempos livres, sucesso académico, ocupação profissional...). Além disso, as aulas promoveram o meu interesse pela literatura feminista e por isso, as leituras realizadas, nomeadamente *Novas Cartas Portuguesas* (Barreno et al., 1972) e *Mulheres Invisíveis* (Perez, 2019), também foram determinantes na escolha do tema, na medida em que me sensibilizaram para os obstáculos e os constrangimentos criados pelo género, principalmente em relação ao sexo feminino. Também a ideia que é transmitida de que os homens e as mulheres agem de determinada maneira, porque “naturalmente” apresentam certas características, é algo que me incomoda, porque o género é uma construção social, logo como Beauvoir (1949) defende “não se nasce mulher, torna-se mulher” (p. 9).

Neste contexto, e com base nas pesquisas realizadas, creio que os estereótipos de género são prejudiciais, na medida em que criam desigualdades entre os homens e as mulheres (cf. [Fundamentação Teórica](#)) e, portanto, pretende-se contribuir para a desconstrução dos mesmos de modo curricularmente articulado.

Assim, decidi centrar-me nos estereótipos de género e incluir o contributo da Literatura para a Infância na desconstrução dos mesmos, visto que, por um lado, reconheço o poder da Literatura para a Infância na transmissão de valores. Como Balça (2008) argumenta, a literatura veicula os comportamentos considerados adequados pela sociedade. Por outro lado, os/as participantes deste estudo, evidenciaram gosto por livros.

De acordo com Sousa e Baptista (2011), o tema deve ser relevante para a comunidade científica, ora este tema é atual, visto que as questões de género aparecem nos documentos orientadores, tais como: *Referencial de Educação para a Saúde* (Carvalho et al., 2017) e *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania* (Monteiro et al., 2017) e a igualdade de género (ODS 5) é um dos 17 Objetivos do Desenvolvimento Sustentável da Organização das Nações Unidas, a atingir até 2030 (UNESCO, 2017).

A partir do tema, delineou-se como **objetivo geral de investigação**:

Investigar como a Educação Literária no 1.º ciclo do ensino básico pode contribuir para a desconstrução de estereótipos de género.

Em conformidade, formularam-se os seguintes **objetivos específicos**:

- i) Caracterizar a relevância do tópico dos estereótipos de género na Educação Literária no 1.º ciclo;
- ii) Relacionar as aprendizagens essenciais da Educação Literária com a desconstrução dos estereótipos de género;
- iii) Identificar estratégias que desenvolvam simultaneamente as aprendizagens essenciais da Educação Literária e a desconstrução de estereótipos de género.

Na sequência dos objetivos, surgiu como **questão de investigação**: Como é que a Educação Literária no 1.º ciclo do ensino básico pode contribuir para a desconstrução de estereótipos de género?

Consequentemente, foram definidas as seguintes **subquestões**:

- i) De que forma serão os estereótipos de género um tópico relevante na Educação Literária no 1.º ciclo?
- ii) Em que medida as aprendizagens essenciais da Educação Literária são um meio para desconstruir os estereótipos de género?
- iii) Que estratégias podemos adotar para simultaneamente desenvolver as aprendizagens essenciais da Educação Literária e desconstruir estereótipos de género?

## 5. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

| ' ' | | ' ' |

No presente capítulo, apresenta-se a revisão bibliográfica efetuada sobre o tema de investigação. Em primeiro lugar, são definidos conceitos essenciais para compreender a problemática em estudo. Em segundo lugar, é realizado um enquadramento legal e curricular das questões de género de modo a justificar a sua pertinência no âmbito educativo. Em terceiro lugar, evidenciam-se as razões pelas quais é imperativo desconstruir os estereótipos de género. Em quarto lugar, é explicado em que medida a Literatura para a Infância pode ser um veículo de transmissão dos estereótipos de género. Seguidamente, propõem-se estratégias que concomitantemente desenvolvem competências de Educação Literária e promovem a desconstrução de estereótipos de género. Por fim, são apresentados estudos relacionados com as questões de género e as suas conclusões.

## **5.1 Definição de conceitos**

### **5.1.1 Sexo e género**

Frequentemente, os conceitos de “sexo” e “género” são confundidos e utilizados como sinónimos, mas o primeiro é de ordem biológica e o segundo é de índole social.

O sexo “é determinado à nascença e diz respeito ao estatuto biológico como masculino ou feminino e é associado principalmente a atributos físicos, tais como cromossomas, prevalência hormonal e anatomia externa e interna” (American Psychological Association, 2014).

Por sua vez, o género:

refere-se aos papéis socialmente construídos, aos comportamentos, às atividades e atributos que uma dada sociedade considera adequados para rapazes e homens ou raparigas e mulheres. Estas influenciam as formas de agir e interagir das pessoas, assim como de sentir sobre si mesmas (American Psychological Association, 2014).

Segundo Connell (1995), o género diz respeito ao modo como as diferenças sexuais dos corpos são transferidas para a prática social. Assim, com base na identificação do sexo da criança, constrói-se o género, na medida em que a partir do processo de socialização, desenvolvido pela família e a escola, se educam as crianças a exibirem comportamentos adequados ao sexo feminino ou masculino (Pomar et al., 2012). Consequentemente, os homens e as mulheres agem de maneira díspar, não por causas naturais, mas fruto da socialização que os leva a comportarem-se de forma diferente

(Lara et al., 2019). Por exemplo, as mulheres são incentivadas a expressarem as suas emoções, ao passo que os homens são pressionados para as ocultarem. De acordo com Lara et al. (2019), o género permite a legitimação de uma hierarquia, na qual o homem é superior à mulher.

### **5.1.2 Estereótipos de género**

Os estereótipos de género são “ideias preconcebidas pelas quais são atribuídos arbitrariamente a mulheres e homens características e papéis determinados e limitados pelo seu género” (Instituto Europeu para a Igualdade de Género, 2016). Segundo Pomar et al. (2012), são um conjunto de crenças largamente partilhadas e organizadas acerca das características dos homens e das mulheres. Estes podem limitar o desenvolvimento de talentos e capacidades, bem como, experiências educativas e profissionais (Instituto Europeu para a Igualdade de Género, 2016).

É possível dividir os estereótipos de género em quatro subtipos: i) traços de personalidade (por exemplo, independência/dependência); ii) papéis desempenhados (por exemplo, “chefe de família”/“dona de casa”); iii) atividades profissionais (por exemplo, cientista/assistente de bordo); e iv) características físicas (por exemplo, corpo musculado/corpo com curvas) (Basow, 1986).

Basow (1992) defende que os estereótipos desempenham, por um lado, um papel descritivo das características que os homens e as mulheres devem apresentar e por outro, assumem uma função prescritiva no que diz respeito aos comportamentos que devem seguir.

De acordo com Lara et al. (2019), os estereótipos transformam-se em profecias, uma vez que as pessoas agem em conformidade com os mesmos, contribuindo para reiterar a ideia de que estes são naturais e inexoráveis.

### **5.1.3 Literatura para a Infância**

A Literatura para a Infância corresponde ao conjunto de “produção literária que tenha um destinatário preferencial: a criança (...)” (Ramos, 2007, p. 67). De acordo com Simões (2013), a sua particularidade assenta no público-alvo, na medida em que é o único tipo de literatura que a nível da criação literária, apresenta um público bem definido. Esta particularidade advém das características e dos interesses específicos, inerentes à fase da infância (Bastos, 1999). Importa salientar que a Literatura para a Infância requer um duplo interlocutor: o adulto e a criança (Simões, 2013). O adulto

desempenha o papel de emissor, uma vez que apresenta os livros e realiza a mediação entre estes e a criança, por seu turno, a criança assume o papel de recetora (Balça & Pires, 2013; Simões, 2013).

#### **5.1.4 Educação Literária**

A Educação Literária pode ser definida como:

a preparação para saber participar com efetividade no processo de receção e atualização interpretativa do discurso literário, tendo em conta que: a) a literatura é um conjunto de produções artísticas que se definem por convenções estético-culturais (...); b) as produções literárias também se definem pela presença acumulada de determinados (...) usos e recursos de expressão próprios do sistema linguístico e pela sua organização segundo estruturas de géneros; e c) o processo de perceção do significado de um texto literário não é uma atividade espontânea, nem o significado é o resultado automático de uma leitura de cariz denotativo. (Filola, 2004, p. 3)

A Educação Literária apresenta como principais finalidades o conhecimento de obras e autores/as de referência literárias, a promoção da compreensão e apreciação estética dos textos literários, bem como a elaboração de produções escritas com objetivo literário (Manrique, 2009).

Segundo Filola (2004), a Educação Literária deve formar os/as alunos/as para desenvolverem a sua leitura pessoal, ou seja, a sua interpretação e a avaliação das obras literárias. Além disso, deve contribuir para a formação de leitores/as críticos/as, capazes de questionar a realidade (Balça & Costa, 2017).

#### **5.2 Enquadramento legal e curricular das questões de género**

Considera-se fundamental enquadrar as questões de género a nível legal e curricular com o intuito de justificar a pertinência deste tema, no âmbito do estudo desenvolvido. No que diz respeito ao quadro legal, primeiramente, apresenta-se na *Constituição da República Portuguesa* que é função do Estado promover a igualdade entre homens e mulheres, de acordo com a alínea h) do artigo 9.º, que se refere às tarefas fundamentais do Estado (*Constituição da República Portuguesa*, 1976). Além disso, segundo o artigo 13.º, relativo ao princípio da igualdade, todos os cidadãos são iguais perante a lei e não podem ser discriminados em função do seu sexo:

## Artigo 13.º

### Princípio da igualdade

1. Todos os cidadãos têm a mesma dignidade social e são iguais perante a lei.
2. Ninguém pode ser privilegiado, beneficiado, prejudicado, privado de qualquer direito ou isento de qualquer dever em razão de ascendência, sexo, raça, língua, território de origem, religião, convicções políticas ou ideológicas, instrução, situação económica, condição social ou orientação sexual. (*Constituição da República Portuguesa*, 1976)

A nível internacional, na *Declaração Universal dos Direitos Humanos* (Organização das Nações Unidas, 1948) é explícito no artigo 1.º que “Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e em direitos”, bem como é referido, no artigo 2.º, que “Todos os seres humanos podem invocar os direitos e as liberdades proclamados na presente Declaração, sem distinção alguma, nomeadamente (...) de sexo (...)”.

No que concerne à vertente educativa, de acordo com a alínea h) do artigo 2.º da Lei n.º 60/2009 de 6 de agosto, que estabelece o regime de aplicação da educação sexual em meio escolar, é expresso que uma das finalidades da educação sexual é “a promoção da igualdade entre os sexos” (*Diário da República*, 2009, p. 5097).

Portugal assinou em 1980 a *Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Mulheres* (Organização das Nações Unidas, 1979) que refere a eliminação dos estereótipos de género, no artigo 5.º: “os Estados Parte devem modificar os padrões sociais e culturais aplicáveis a mulheres e homens e eliminar práticas e comportamentos fundados em estereótipos em razão do sexo ou na superioridade e/ou inferioridade de qualquer um dos sexos” (Organização das Nações Unidas, 1979, p. 3).

Em 2018, é ratificada a *Estratégia Nacional para a Igualdade e a Não Discriminação 2018-2030 - Portugal + Igual* (ENIND) e os respetivos Planos de Ação: a) Plano de Ação para a Igualdade entre Mulheres e Homens (PAIMH); b) Plano de Ação para a prevenção e o combate à Violência contra as Mulheres e à Violência Doméstica (PAVMDV); e c) Plano de Ação para o combate à discriminação em razão da Orientação Sexual, Identidade e Expressão de género, e Características Sexuais (PAOIEC). No que concerne ao PAIMH, consideram-se como objetivos estratégicos “Garantir as condições para uma educação e uma formação livres de estereótipos de género” e “Promover uma cultura e comunicação social livres de estereótipos sexistas e promotoras da IMH” (*Diário da República*, 2018, p. 2227).

A nível curricular, para além da Lei e da Portaria da Educação Sexual (*Diário da República*, 2009), as questões de género estão presentes em dois documentos orientadores principais: a *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania* (Monteiro et al., 2017) e o *Referencial de Educação para a Saúde* (Carvalho et al., 2017). O primeiro documento encontra-se organizado por temas do domínio da Cidadania, distribuídos em três grupos: o primeiro é obrigatório para todos os ciclos de ensino, o segundo tem de ser abordado em pelo menos dois ciclos do ensino básico e o último é opcional. O tema da igualdade de género insere-se no primeiro grupo, ou seja, é de carácter obrigatório. O segundo documento também se divide por temas, neste caso: i) Saúde Mental e Prevenção da Violência; ii) Educação Alimentar; iii) Atividade Física; iv) Comportamentos Aditivos e Dependências; e v) Afetos e Educação para a Sexualidade. A partir destes, foram delineados subtemas e os respetivos objetivos. No *subtema 1- Identidade*, integrado no tema da *Saúde Mental e Prevenção da Violência*, destinado ao Pré-Escolar e 1.º ciclo, apresenta-se como objetivo: “Tomar consciência da identidade de género e dos papéis sociais” (Carvalho et al., 2017, p. 16). Além disso, é possível identificar no *subtema 1- Identidade e Género*, inserido no tema *Afetos e Educação para a Sexualidade* vários objetivos, nomeadamente para o 1.º CEB: “Tomar consciência da diversidade das expressões e identidades de género”, “Analisar criticamente os diferentes papéis socioculturais em função do sexo” e “Discutir o significado da promoção da igualdade de direitos e oportunidades entre homens e mulheres” (Carvalho et al., 2017, p. 74).

### **5.3 Importância da desconstrução de estereótipos de género**

Os estereótipos de género além de gerarem diferenças entre os comportamentos dos homens e das mulheres, promovem desigualdades (Pomar et al., 2012). De acordo com a Comissão para a Cidadania e a Igualdade de Género (CIG) (s.d.), os estereótipos dificultam o alcance da igualdade e fomentam a discriminação em função do sexo.

Os estereótipos de género condicionam a vida das pessoas a vários níveis. Logo na infância, verifica-se a diferença na oferta de brinquedos a raparigas e a rapazes, por exemplo, às raparigas oferecem-se bonecas e aos rapazes oferecem-se brinquedos de construção. Importa salientar que os brinquedos desempenham um papel determinante no desenvolvimento da criança, na medida em que contribuem para a aquisição de competências sociais e cognitivas (Platt, 2002). Segundo Miller (1987), muitos dos

brinquedos estereotipados como “femininos” desenvolvem competências verbais ao passo que muitos dos estereotipados como “masculinos” desenvolvem competências espaciais. O mesmo autor refere que o brincar com bonecas promove a aprendizagem do cuidar do outro (Miller, 1987). Deste modo, os rapazes são inibidos de desenvolverem competências verbais e desempenharem o papel de cuidador e as raparigas privadas de desenvolverem competências espaciais. Consequentemente, criam-se desigualdades a nível da estimulação cognitiva, bem como das competências sociais. No que diz respeito ao domínio académico, o sexo masculino revela um menor sucesso escolar comparativamente ao sexo feminino e uma maior taxa de abandono (CIG, 2021). De acordo com Santos (2017), um dos fatores que explica este fenómeno é a socialização realizada pela família, na medida em que as raparigas são motivadas a serem disciplinadas, obedientes e organizadas, ao contrário dos rapazes, o que vai favorecer o seu sucesso no ensino. Apesar das raparigas apresentarem um maior sucesso escolar que os rapazes, tendem a escolher ocupações profissionais que são menos bem remuneradas que eles (Fonseca & Magalhães, 2001). Como os dados de 2019/2020 da Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência apontam, nas áreas da Educação, das Humanidades e das Ciências Sociais a taxa de mulheres diplomadas é mais elevada, ao passo que nas áreas da Engenharia e da Tecnologia há mais homens (Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência, 2021). É também importante salientar o desequilíbrio na ocupação de cargos de poder e tomada de decisão, como a Política, em que as mulheres são minoria (CIG, 2021). Além disso, as mulheres constituem a maioria da população inativa, contribuindo para a redução de probabilidades de progressão na carreira e por sua vez, o decréscimo dos rendimentos (CIG, 2021). Segundo a CIG (2021), esta situação relaciona-se com o estereótipo de que as mulheres assumem a responsabilidade de cuidar, o que as leva a abandonar mais facilmente o seu emprego.

Os estereótipos podem também afetar o domínio da saúde. É o caso do estereótipo “as tarefas domésticas são as mulheres que fazem”, que leva a que seja atribuída uma total responsabilidade à mulher pela realização das tarefas domésticas. Segundo Vicente (2019), a sobrecarga das tarefas domésticas (preparar refeições, cuidar dos/as filhos/as, fazer limpezas, ir às compras...), conjugada com a existência de um emprego, leva a um desgaste físico e psicológico da mulher. A ausência de tempo de lazer e descanso das mulheres, promovida pela acumulação de tarefas, está na origem de uma maior incidência de desenvolvimento de transtornos mentais no sexo feminino (Pinho &

Araújo, 2012). Também o estereótipo de que o valor atribuído às mulheres assenta no seu aspeto físico pode desencadear graves consequências. Na tentativa de alcançar os ideais de beleza, impostos pela sociedade e transmitidos pelos *media*, como por exemplo a magreza, muitas mulheres sofrem de distúrbios alimentares, prejudicando a sua saúde (Lara et al., 2019). Relativamente à dimensão emocional, o estereótipo de que “os homens não choram” leva a que os homens reprimam as suas emoções e conseqüentemente, apresentem constrangimentos em verbalizá-las, bem como a que desenvolvam problemas psicológicos (Vicente, 2019).

Assim, a desconstrução dos estereótipos de género deve constituir uma prioridade na agenda educativa, de modo a promover a igualdade de oportunidades e fomentar a liberdade de escolha (Pomar et al., 2012). A desconstrução apresenta como finalidade romper com a oposição binária masculino/feminino e a relação de superioridade/inferioridade veiculada, bem como desenvolver a perceção de que este dualismo é construído, em detrimento de ser inato (Louro, 2000).

#### **5.4 Estereótipos de género na Literatura para a Infância**

A Literatura para a Infância reflete os valores e os comportamentos vigentes na sociedade (Balça, 2008). Assim como a literatura transmite as normas de conduta sociais, também veicula estereótipos (Valente, 2013).

A literatura reforça os comportamentos que são considerados pertinentes para os rapazes e as raparigas, levando as crianças a interiorizá-los (Gabriel, 2018). Por isso, a literatura funciona como um meio de socialização para as crianças (Gabriel, 2018; Pastor, 2014).

Os estereótipos na literatura são transmitidos a partir de diferentes elementos, tais como: linguagem, ilustrações, personagens e espaço (Larrús, 2020). Os exemplos mais evidentes encontram-se nos contos tradicionais, conhecidos também como contos de fadas.

Na maioria dos contos de fadas, como é o caso da *Branca de Neve*, da *Rapunzel* e da *Bela Adormecida*, a princesa aguarda o príncipe para ser salva e, no final, casam e vivem felizes para sempre (Bastos & Nogueira, 2016; Valente, 2013). No que diz respeito à caracterização das personagens, as princesas são associadas à dependência, emotividade, obediência e inocência, ao passo que os príncipes se

pautam pela independência, racionalidade, curiosidade e coragem (Leal, 1982; Valente, 2013).

Larrús (2020) salienta que os estereótipos de género também são refletidos no espaço no qual as personagens interagem, na medida em que o espaço público está reservado para o masculino e o espaço privado para o feminino. Segundo Leal (1982), o mundo desconhecido e que aguarda as aventuras pertence aos rapazes, sendo-lhes atribuído um espaço ilimitado que contrasta com o círculo restrito oferecido às raparigas. Efetivamente, as princesas permanecem encerradas no espaço, por exemplo, a *Rapunzel* numa torre e a *Bela Adormecida* num castelo.

Os contos tradicionais integram o repertório da literatura destinada às crianças, mas transmitem ideais de uma época passada que já não correspondem à atualidade (Gabriel, 2018).

## **5.5 Educação Literária e desconstrução de estereótipos de género**

A nível curricular, a Educação Literária é considerada um domínio da área do Português, como se verifica no documento das *Aprendizagens Essenciais de Português do 1.º ciclo* (Direção-Geral de Educação, 2018). De acordo com o mesmo, pretende-se estabelecer uma relação estética e afetiva com a literatura, bem como fomentar o gosto pela leitura nos/as discentes (Direção-Geral de Educação, 2018). Além disso, apresentam-se como finalidades o contacto com obras literárias de referência e o desenvolvimento da competência de apreciação literária (Direção-Geral de Educação, 2018). São elencadas estratégias para promover a Educação Literária, como por exemplo: “criação de experiências de leitura que impliquem: (...) dramatizar, recitar, recontar, recriar, ilustrar; exprimir reações subjetivas de leitor; avaliar situações, comportamentos, modos de dizer, ilustrações, entre outras dimensões” (Direção-Geral de Educação, 2018, p. 10).

É possível recorrer à Educação Literária com o intuito de desconstruir os estereótipos de género. O primeiro aspeto a ter em consideração é a seleção de textos literários que revelem potencial para discutir os estereótipos de género. Por um lado, como sugerem Pomar et al. (2012), podem utilizar-se obras ricas em estereótipos de género, como é o caso dos contos tradicionais, de modo a refletir sobre o papel da mulher e do homem, bem como das características atribuídas aos mesmos, na sociedade da época retratada, estabelecendo uma comparação com a atualidade. Também se constitui como

possibilidade realizar o confronto entre contos antigos e versões adaptadas, promovendo a discussão sobre a presença/ausência de estereótipos de género em ambos (Pomar et al., 2012). Por outro lado, Daros (2013) propõe o recurso a histórias que contrariem a divisão binária homem/mulher e demonstrem diversidade nas representações de género, levando os/as alunos/as a questionarem os estereótipos de género impostos pela sociedade. Valente (2013) considera que se verificou uma evolução dos valores e dos modos de pensar e a literatura acompanhou essa mudança. Desta forma, surgiram livros que, em detrimento de perpetuarem estereótipos de género, refutam os mesmos. É o caso dos livros que se utilizaram no presente estudo investigativo: *O Jaime é uma Sereia* (Love, 2020), *A História da Júlia e da sua sombra de menino* (Bruel, 2021), *A Princesa Desencantada* (Llorens & Palet, 2013) e *Menino, Menina* (Estrela, 2020). De acordo com Daros (2013), importa procurar literatura que questione a rigidez dos estereótipos de género e rompa com a polaridade binária entre o feminino e o masculino. Larrús (2020) considera que uma das características das histórias transgressoras de estereótipos de género é a presença de personagens que demonstrem comportamentos alternativos em relação ao que é esperado pela sociedade. Por exemplo, na história do *Jaime é uma Sereia*, o próprio título é inesperado, porque seria expectável que uma rapariga fosse uma sereia, mas neste caso é um rapaz, o “Jaime”, que se quer tornar numa personagem considerada “feminina”.

A discussão, o barómetro de valores, as dramatizações e a escrita de textos são estratégias sugeridas por Cardona et al. (2015) que podem ser usadas para promover a desconstrução de estereótipos de género e se podem interligar com as aprendizagens essenciais.

## **5.6 Investigação relacionada com estereótipos de género**

Apresentam-se as conclusões de três relatórios de estágio de mestrados profissionalizantes associados ao tema dos estereótipos de género.

Silveiro (2012) desenvolveu a investigação numa turma de pré-escolar, com 6 participantes e definiu como objetivo principal a promoção da igualdade de género recorrendo a materiais de leitura. Com o intuito de concretizar o mesmo, utilizou o álbum ilustrado *A Verdadeira História do Capuchinho Vermelho* (Baruzzi & Natalini, 2007), na qual existe uma subversão dos papéis de género, por exemplo, o lobo é maternal e carinhoso e a *Capuchinho* é mãe e vingativa. Concluiu-se que a literatura apresenta

potencial para abordar novos papéis sociais atribuídos aos homens e às mulheres. Além disso, o diálogo sobre um livro que subverta os papéis de género permite desafiar as conceções de género impostas e promove a aceitação de representações de género alternativas.

Moreira (2019) realizou um estudo numa turma de 3.º ano, com 23 participantes e a finalidade principal foi investigar como poderia um conjunto de estratégias de intervenção didática contribuir para transgredir os estereótipos de género, promovendo uma construção positiva da identidade de género. Constatou-se que as estratégias implementadas, nomeadamente Chuva de Ideias, Barómetro de valores, *Role-play*, Resolução de problemas, Fotopalavra e Debate potenciaram a transgressão de estereótipos e o desenvolvimento de uma identidade de género positiva. Além disso, o diálogo revelou ser o principal desencadeador da desconstrução de estereótipos.

Por fim, Moura (2019) concretizou um projeto de intervenção, numa turma de 2.º ano, com 17 participantes e um dos objetivos delineados foi desconstruir estereótipos existentes, planeando e desenvolvendo um projeto que promovesse aprendizagens significativas. Concluiu-se que não foi possível desconstruir completamente os estereótipos de género apresentados inicialmente, uma vez que estes se encontram enraizados na sociedade.

## 6. METODOLOGIA

| ' ' | ' ' |

No presente capítulo, é realizada a caracterização dos/as participantes do estudo, apresentam-se as opções metodológicas da investigação e por fim, referem-se os princípios éticos que orientaram a mesma.

### **6.1 Caracterização dos/as participantes do estudo**

Os/As participantes do estudo são 22 crianças, 11 do sexo feminino e 11 do sexo masculino, de uma turma do 3º ano do 1.º CEB de uma escola do concelho de Lisboa, com idades compreendidas entre os 8 e os 10 anos de idade.

### **6.2 Opções Metodológicas**

De acordo com Sousa e Baptista (2011), a escolha da metodologia deve ser adequada aos objetivos da investigação. O objetivo do estudo é investigar como a Educação Literária no 1.º CEB pode contribuir para a desconstrução de estereótipos de género. Assim, optou-se por uma investigação de natureza qualitativa, nomeadamente por um estudo de caso com características da metodologia Investigação-Ação.

A abordagem qualitativa permite compreender e interpretar os fenómenos sociais (Gonçalves, 2010). Segundo Bogdan e Biklen (1994), a investigação qualitativa apresenta as seguintes características: a fonte direta dos dados é um determinado contexto; os dados recolhidos são descritivos e pormenorizados; a análise dos dados é efetuada de forma indutiva; e confere-se uma maior relevância aos processos do que aos resultados.

O estudo de caso possibilita a análise minuciosa de situações específicas, num contexto da vida real (Cardoso & Rego, 2017), como o contexto da presente investigação uma turma do 3.º ano. Além disso, o estudo de caso é adequado para responder a questões de “como” ou “porquê”, o que se verifica na presente investigação (Yin, 2010).

A metodologia Investigação-Ação (I-A) tem duas vertentes: a de investigação, na qual se pretende compreender um fenómeno e a de ação, na medida em que se apresenta como objetivo causar a mudança de determinada situação (Coutinho et al., 2009). O presente estudo incide na compreensão de como a Educação Literária no 1.º CEB pode contribuir para a desconstrução de estereótipos de género e visa contribuir para a melhoria das práticas de desconstrução de estereótipos de género. Cohen e Manion (1994) defendem que uma das situações em que se recorre à I-A é a mudança dos sistemas de valores dos/as discentes, no que diz respeito a certos aspetos da vida. Neste estudo, constitui-se como finalidade o questionamento dos estereótipos de género, impostos pela

sociedade. A I-A apresenta como ponto de partida a análise da realidade e o levantamento das suas necessidades (Fonseca, 2013). Antes do desenvolvimento da investigação, realizou-se um diagnóstico do contexto em questão, com o intuito de identificar as suas potencialidades e fragilidades. Neste tipo de investigação, o/a professor/a assume o papel de investigador/a, refletindo sobre a sua prática e introduzindo alterações para melhorar a mesma (Rodrigues, 2021).

Relativamente à intervenção didática desenvolvida, realizaram-se atividades para promover a desconstrução de estereótipos de género, a partir dos seguintes livros: *O Jaime é uma Sereia* (Love, 2020) (cf. [Tabela EE1](#) e [Tabela FF1](#)), *A História da Júlia e da sua sombra de menino* (Bruehl, 2021) (cf. [Tabela GG1](#), [Figura HH1](#), [Figura II1](#) e [Tabela JJ1](#)), *A Princesa Desencantada* (Llorens & Palet, 2013) (cf. [Tabela KK1](#), [Tabela KK2](#) e [Tabela LL1](#)) e *Menino, Menina* (Estrela, 2020) (cf. [Tabela MM1](#) e [Anexo NN](#)). De salientar que todos os livros com exceção da *Princesa Desencantada* (Llorens & Palet, 2013), são recomendados pelo Plano Nacional de Leitura. Como referido no capítulo anterior, a seleção destes assentou, principalmente, no facto de se verificar a presença de personagens que desafiam os comportamentos expectáveis para um rapaz e uma rapariga (Larrús, 2020). As aprendizagens essenciais de Português do 1.º ciclo, no âmbito da Educação Literária, mobilizadas nas atividades baseadas nos livros foram essencialmente: “Antecipar o(s) tema(s) com base em noções elementares de género (contos de fada, lengalengas, poemas, etc.) em elementos do paratexto e em textos visuais (ilustrações).” e “Manifestar ideias, sentimentos e pontos de vista suscitados pelas histórias ouvidas ou lidas.” (Direção-Geral de Educação, 2018, p. 9). O desenvolvimento das atividades pressupõe o desempenho do papel de mediadora de leitura pela Professora Estagiária. De acordo com Silva et al. (2011), é o/a professor/a que estabelece a interligação entre o livro e os/as alunos/as, promovendo o diálogo entre ambos. O/A mediador/a apresenta como responsabilidades: fomentar hábitos de leitura, orientar a leitura e facilitar a sua compreensão (Silva et al., 2011). No que diz respeito à escolha dos livros, deve seleccioná-los criteriosamente, tendo em consideração: a faixa etária, a qualidade estética, bem como o potencial para desenvolver a imaginação e promover a reflexão das crianças (Mendes & Velosa, 2016). Além das funções supracitadas, segundo Martins e Azevedo (2016), o/a mediador/a prepara as atividades e seleciona as estratégias de leitura. Cantalice (2004) propõe que as atividades sejam planeadas em prol dos três momentos de leitura: pré-leitura, durante a leitura e pós-leitura. No momento de pré-leitura, antecipam-se os conteúdos a partir

de elementos paratextuais (título, ilustrações...) e ativam-se os conhecimentos prévios (Viana et al., 2018). Durante a leitura, realiza-se o confronto entre as previsões efetuadas e a informação apresentada no texto e identificam-se as ideias principais (Cantalice, 2004). Após a leitura, promove-se o reconto da narrativa, a partilha de pontos de vista e a relação entre a história e as vivências dos/as estudantes (Contente, 1995). Estes momentos são fundamentais para despertar a motivação dos/as alunos/as, valorizar os seus conhecimentos e facilitar a compreensão do texto (Gomes, 2016; Viana et al., 2018). Assim, todas as planificações das atividades incluíram estes três momentos. De acordo com a problemática (cf. [capítulo da descrição da PES II no 1.º ciclo](#)), também se concretizaram propostas escritas, acompanhadas de grelhas de revisão.

A nível de estratégias que simultaneamente desconstruíssem estereótipos de género e desenvolvessem as aprendizagens essenciais da Educação Literária, recorreu-se à discussão, transversal a todas as atividades, e ao barómetro de valores, utilizado na sessão do livro *Menino, Menina* (Estrela, 2020). A discussão constitui-se uma das principais estratégias para a desconstrução dos estereótipos de género (Cardona et al., 2015). No momento pós-leitura, o/a professor/a pode realizar perguntas que desencadeiem o questionamento da realidade, desafiando crenças transmitidas pela sociedade, de modo a despertar o pensamento crítico sobre os estereótipos de género nos/as alunos/as (Cotton, 1988). Além disso, deve promover uma discussão que ajude a estabelecer relações entre a história e o quotidiano (Daros, 2013). O barómetro de valores é uma estratégia que também pode ser utilizada após a leitura e permite desenvolver a discussão (Ndungutse et al., 2016). São apresentadas afirmações pelo/a mediador/a e os/as alunos/as têm de tomar uma posição em relação às mesmas: se concordam devem posicionar-se no lado direito, se discordam devem posicionar-se no lado esquerdo ou se estiverem indecisos/as devem posicionar-se no meio (Ndungutse et al., 2016). Quando estiverem posicionados/as, solicita-se que justifiquem a sua opinião e no final da discussão, confere-se a possibilidade de trocar de posição, caso tenham ficado persuadidos/as pelos argumentos dos outros (Ndungutse et al., 2016). As afirmações são formuladas a partir da história e podem, por exemplo, ser sobre o comportamento das personagens perante determinada situação.

No que diz respeito às técnicas de recolha de dados, foram usadas as seguintes: observação participante, inquérito por questionário, chuva de ideias e produções elaboradas pelas crianças (desenhos e textos).

A técnica de observação é adequada quando se pretende compreender as pessoas e as suas atividades no contexto da ação (Correia, 2009). Neste caso, é classificada como participante, porque a investigadora se integra no grupo e na vida do mesmo, enquanto Professora Estagiária e simultaneamente investigadora da turma de crianças. Vinten (1994) refere que, neste tipo de observação, o/a investigador/a se encontra numa posição privilegiada, na medida em que está em contacto direto com os/as participantes e por isso, obtém um conhecimento muito mais profundo do que um/a observador/a de fora. Segundo Mónico et al. (2017), esta técnica permite recolher informação num ambiente, no qual os/as investigados/as evidenciam comportamentos espontâneos. As notas de campo funcionam como instrumento de registo da observação (Mónico et al., 2017). Também as gravações áudio são uma forma de recolha de dados e apresentam a vantagem de poder escutar novamente as atividades realizadas e identificar detalhes que passariam despercebidos no momento de registo das notas de campo (Belei et al., 2008).

O inquérito por questionário inclui uma sequência de questões escritas destinadas a um grupo de indivíduos (inquiridos), com o intuito de recolher dados (Santos & Henriques, 2021). De acordo com Santos e Henriques (2021), o questionário é fechado, uma vez que o inquirido seleciona apenas uma opção de entre as apresentadas. O questionário elaborado foi desenvolvido para ser aplicado antes da intervenção, tendo como objetivo identificar os estereótipos de género evidenciados pelos/as alunos/as e para ser aplicado após a intervenção, com a finalidade de verificar se existiu uma evolução. De salientar que o questionário foi baseado na versão de Moreira (2019), adaptando-se algumas questões, como por exemplo: na secção das brincadeiras, adicionaram-se brincadeiras das crianças do contexto em causa (“Among us”, “Cartas Pokémon”) e incluiu-se uma secção sobre profissões.

Relativamente às técnicas de tratamento de dados, foram utilizadas a análise estatística e a análise de conteúdo. Recorreu-se ao *Excel* para analisar estatisticamente os dados recolhidos a partir do inquérito por questionário. A análise de conteúdo foi realizada a partir dos registos da chuva de ideias, dos desenhos, dos registos áudio das atividades baseadas nos livros e das produções escritas sobre os mesmos. A análise de conteúdo inicia-se com a organização sistémica dos dados e, seguidamente, procede-se à sua classificação em categorias (Rodrigues, 2021). Posteriormente, descreve-se a informação sucintamente, agregando os registos mais semelhantes e condensando as

afirmações em formulações mais gerais. Segundo Campos et al. (2021), esta descrição é sustentada por um referencial teórico.

Com o intuito de organizar a investigação, foi elaborada uma calendarização com os momentos que a constituíram, como se verifica na Tabela OO1.

### **6.3 Princípios Éticos**

Segundo a Carta Ética da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (SPCE) (2020), os/as investigadores/as devem informar, previamente, os/as participantes do estudo sobre os objetivos e a metodologia da investigação. Neste caso, como os/as participantes eram crianças, foi necessário solicitar o consentimento dos seus representantes legais (SPCE, 2020). Este deve ser realizado a partir de um documento escrito, que refira o âmbito do estudo e a manutenção do sigilo dos/as participantes (SPCE, 2020). Como se pode verificar no Anexo PP, foi elaborado um pedido de autorização para os/as Encarregados/as de educação assinarem, o qual foi consentido por todos. Além disso, o anonimato das crianças foi mantido ao longo do estudo. Por fim, realçar que se verificou a permanente preocupação com as questões didáticas de forma que a investigação nunca prejudicasse as aprendizagens das crianças, antes contribuísse para as mesmas.

## 7. APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

| | ' ' | | ' ' |

No presente capítulo, apresentam-se os resultados do estudo e procede-se à sua análise, recorrendo-se ao quadro teórico de referência.

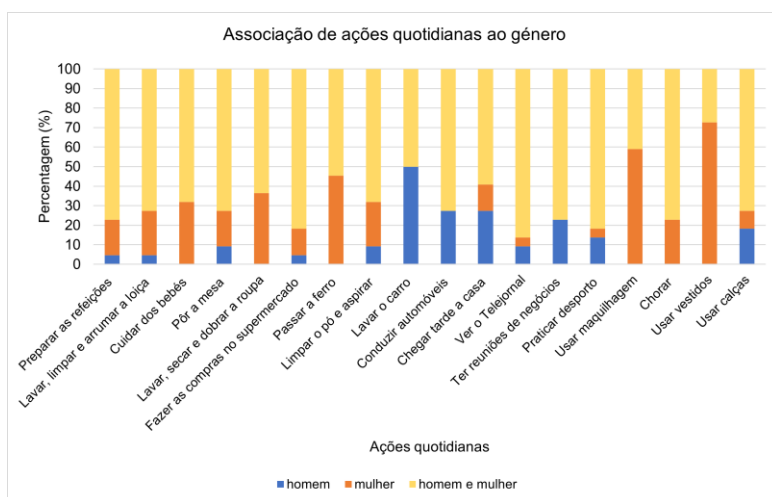
## 7.1 Resultados relativos ao questionário

O questionário foi dividido em quatro secções: ações quotidianas, áreas profissionais, características e brincadeiras e foi solicitado que se associassem as mesmas a “homem”, “mulher” ou “homem e mulher” (cf. [Anexo QQ](#)). A percentagem atribuída a “homem e mulher” foi elevada em todas as secções, o que indica que a visão dos/as participantes antes da intervenção era pouco estereotipada. Após a intervenção, esta percentagem aumentou.

No que se refere às ações quotidianas, é possível concluir, a partir da análise do gráfico (cf. [Figura 1](#)), que as tarefas de “cuidar dos bebés”, “lavar a roupa”, “passar a ferro”, “usar maquilhagem”, “chorar” e “usar vestidos” apresentaram, numa primeira aplicação, uma percentagem nula em relação à resposta “homem”. De realçar que “usar maquilhagem” revelou cerca de 60% e “usar vestidos” cerca de 70%, atribuída à figura feminina. Por outro lado, “lavar o carro”, “conduzir automóveis” e “ter reuniões de negócios” foram ações que apresentaram 0% na opção “mulher”.

### Figura 1

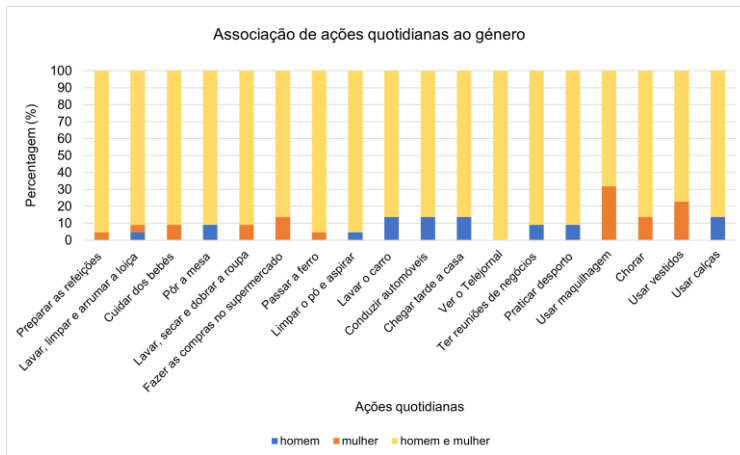
Análise dos dados da 1.ª questão “Quem faz o quê?” (1.ª aplicação)



Na segunda fase de aplicação do questionário, nota-se uma evolução, na medida em que a percentagem atribuída a “homem e mulher” é elevada (cf. [Figura 2](#)).

## Figura 2

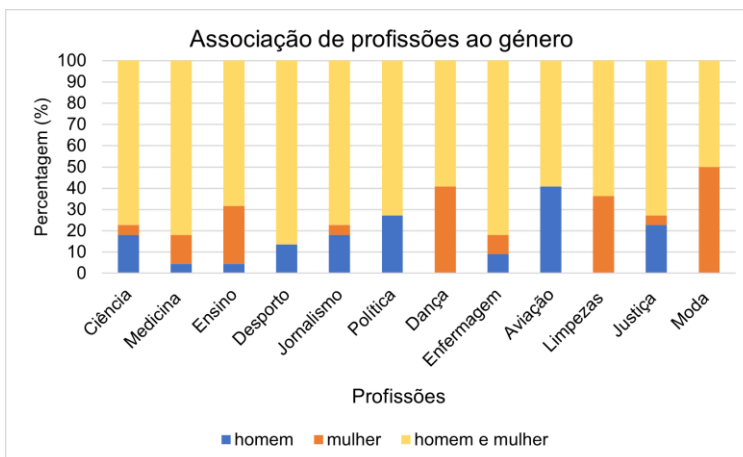
Análise dos dados da 1.ª questão “Quem faz o quê?” (2.ª aplicação)



No que diz respeito às profissões, numa primeira aplicação do questionário, nenhuma criança indicou as profissões “Desporto”, “Política” e “Aviação” como somente femininas e “Dança”, “Limpezas” e “Moda” como exclusivamente masculinas (cf. [Figura 3](#)).

## Figura 3

Análise dos dados da 2.ª questão “Em que áreas trabalham?” (1.ª aplicação)



Em relação à segunda aplicação do questionário, verificou-se que as atividades de “Ciência”, “Medicina” e “Dança”, tiveram uma percentagem de 100% de respostas “homem e mulher” (cf. [Figura 4](#)).

## Figura 4

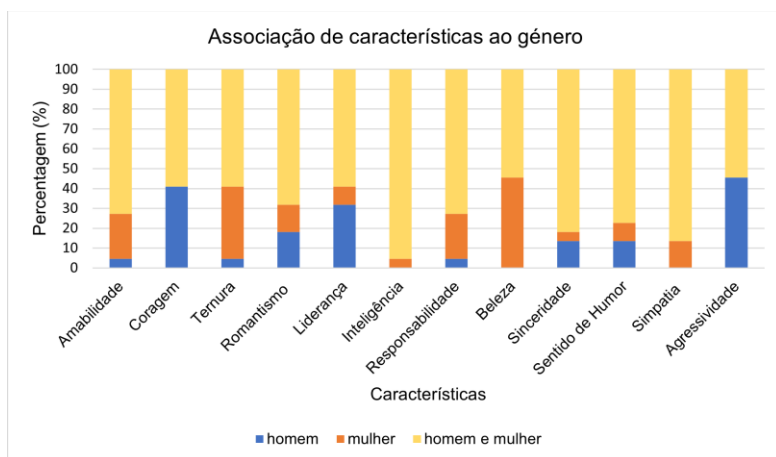
Análise dos dados da 2.ª questão “Em que áreas trabalham?” (2.ª aplicação)



No que concerne às características, antes da intervenção, as crianças não apontaram “coragem” e “agressividade” como somente femininas ao passo que não consideraram “beleza” apenas masculina (cf. [Figura 5](#)).

**Figura 5**

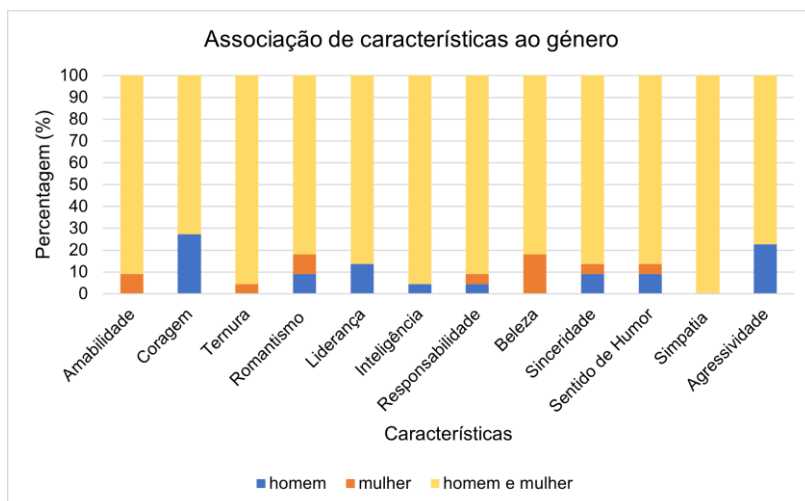
*Análise dos dados da 3.ª questão “Que características têm?” (1.ª aplicação)*



Posteriormente à intervenção, constatou-se uma maior correspondência a “homem e mulher” (cf. [Figura 6](#)).

**Figura 6**

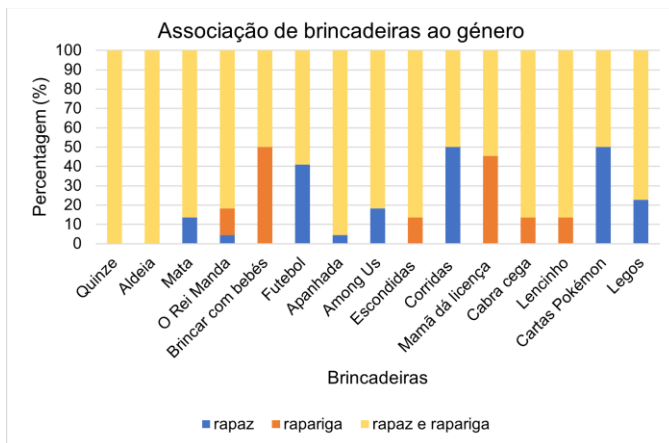
*Análise dos dados da 3.ª questão “Que características têm?” (2.ª aplicação)*



Finalmente, no que se refere às brincadeiras, concluiu-se que, antes da intervenção, “futebol”, “corridas” e “cartas *Pokémon*” apresentaram uma porcentagem nula em relação à resposta “mulher” e “brincar com bebês” e “mamã dá licença” demonstraram uma porcentagem nula no que diz respeito à resposta “homem” (cf. [Figura 7](#)).

## Figura 7

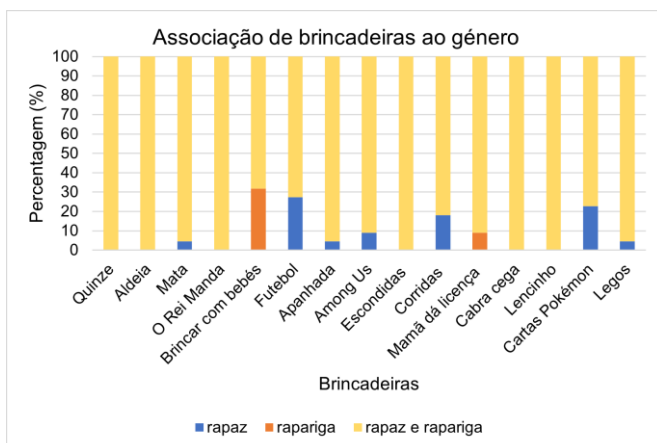
Análise dos dados da 4.ª questão “Quem brinca ao quê?” (1.ª aplicação)



Após a intervenção, à semelhança das questões anteriores, verificou-se um incremento da percentagem associada a “homem e mulher” (cf. [Figura 8](#)).

## Figura 8

Análise dos dados da 4.ª questão “Quem brinca ao quê?” (2.ª aplicação)



## 7.2 Resultados relativos à chuva de ideias

A Professora Estagiária escreveu no quadro “rapaz” e “rapariga” e solicitou às crianças que associassem ideias a estes conceitos.

Na chuva de ideias inicial (cf. [Tabela RR1](#)), surgiram conceções relacionadas com características biológicas, desporto, personalidade, aparência e gostos (cf. [Tabela RR2](#)). As primeiras três categorias foram as que apresentaram um número mais reduzido de conceções, ao passo que a aparência e os gostos demonstraram um maior número. Em relação às raparigas foi referido um maior número de conceções associadas à aparência e à personalidade. Em relação aos rapazes, é de salientar que

se verificaram concepções que transmitiram a ideia de violência, nomeadamente: “Gostam de bater”, “Jogam videojogos violentos” e “Gostam mais de *animes* violentos”. Relativamente ao desporto, não foram apresentadas concepções relacionadas com as raparigas. No que tange aos tempos livres, sublinhou-se a concretização de tarefas díspares em relação à vida adulta, na qual os homens se dedicam ao lazer e as mulheres realizam as tarefas domésticas: os rapazes “Quando forem crescidos, ficam no sofá a jogar ao telemóvel” enquanto as raparigas “Quando forem crescidas, ficam mais vezes em casa a tratar da roupa”. Na categoria “ambos”, que foi adicionada com o desenvolvimento da discussão, apenas incluíram “Jogam *Stumble Guys*” e “Estragam as brincadeiras dos outros”.

De acordo com Almeida (1995), ser rapaz ou ser rapariga não se limita ao domínio biológico, mas sim aos comportamentos que reproduzem. Assim, é natural que tenham referido um número reduzido de concepções relativamente às características biológicas. No que diz respeito ao número elevado de concepções associados à aparência em relação às raparigas, enquanto as raparigas são motivadas a preocuparem-se com a sua estética, os rapazes são incitados a serem violentos (Lara et al., 2019), o que é encorajado, por exemplo, a partir dos brinquedos oferecidos às crianças (APAV, 2019). Por último, a categoria “desporto” apenas é atribuída aos rapazes, o que pode ser devido ao facto de estes serem incentivados a praticarem desporto, o que se evidencia, no caso da ocupação dos campos de futebol, no recreio (Pereira, 2009). Além disso, o desporto masculino é sobrevalorizado em relação ao feminino, como é evidente na pouca visibilidade que os *media* lhe atribuem (Coelho, 2017). Desta forma, a reduzida representatividade feminina tanto no espaço escolar, como nos *media* leva a que as crianças pensem que o desporto pertence ao domínio masculino.

Na chuva de ideias final (cf. [Tabela RR3](#)), é possível elencar as mesmas categorias, mas destaca-se uma diferente: o desempenho académico, no qual se aponta que as raparigas têm boas notas (cf. [Tabela RR4](#)). Uma outra diferença significativa, é o facto de usarem expressões como “a maioria”, “a maior parte” e “algumas”. Além disso, enquanto a chuva de ideias anterior tinha apenas duas concepções em comum entre os dois sexos, esta apresenta a maior parte das concepções nessa categoria. No que se refere à personalidade, somente são associadas concepções às raparigas. No desporto, as raparigas passaram a ser incluídas. De sublinhar que já não existem concepções que reflitam a violência relativa aos rapazes. Desta forma, é notória uma diferença positiva

da primeira chuva de ideias para a segunda, verificando-se a identificação de mais termos em comum entre rapazes e raparigas.

De acordo com Pomar et al. (2012), os estereótipos são generalizações e apresentam características homogéneas sobre um determinado grupo, sem ter em conta a diversidade. Ora, os/as alunos/as ao usarem a expressão “algumas”, evidenciam a compreensão de que as conceções associadas aos sexos não se aplicam a todos os casos e por isso, demonstram mais sentido crítico em relação à fase anterior da intervenção.

### **7.3 Resultados relativos aos desenhos**

Antes da intervenção foi pedido que realizassem um desenho de um rapaz e de uma rapariga. De salientar que não foi realizada uma segunda aplicação, visto que o objetivo foi identificar e caracterizar os estereótipos que as crianças tinham previamente à intervenção.

Após a análise categorial dos desenhos (cf. [Tabela SS1](#)), concluiu-se que a maioria das crianças realizou desenhos de forma estereotipada, na medida em que desenharam as raparigas com cabelo comprido, saia e vestido e os rapazes com cabelo curto, calções e elementos desportivos (cf. [Figura TT1](#)). No entanto, houve uma minoria que representou as raparigas com cabelo curto e calções ou calças. O contrário já não se observou, ou seja, rapazes com cabelo comprido, saias ou vestidos. Efetivamente, é mais aceitável pela sociedade raparigas com características consideradas masculinas, do que rapazes com traços percebidos como femininos, uma vez que a feminilidade é definida socialmente como inferior (Pomar et al., 2012).

Sarmiento (2011) defende que o desenho espelha a perspetiva da criança sobre a realidade circundante. Também reflete as imagens dos programas de televisão, dos brinquedos e dos livros com que as crianças contactam (Sarmiento, 2011). De facto, houve crianças que desenharam super-heróis e super-heroínas (cf. [Tabela SS1](#) e [Figura TT1](#)).

### **7.4 Resultados relativos às atividades baseadas nos livros**

Relativamente às atividades baseadas no livro *O Jaime é uma sereia*, no momento de antecipação de conteúdos, é rompido o dualismo homem/mulher, quando o aluno I.J propõe que a história poderia ser sobre um rapaz que gostaria de ser uma sereia.

Quando se questionou a possibilidade de um rapaz vir mascarado de sereia para a escola, a maioria das crianças reagiu positivamente a essa hipótese e houve um aluno que afirmou que se iria mascarar de sereia, no próximo Carnaval. Contudo, algumas crianças questionaram o facto de os rapazes gostarem de sereias, argumentando que não é comum. Nas evidências de estereótipos, aquando da reacção ao título da história, um dos alunos estranhou o facto de o nome próprio “Jaime” surgir associado ao nome “sereia”, dado que geralmente as sereias são associadas a personagens femininas. (“Deveria ser *O Jaime é um tritão*, porque sereia está no feminino”.) e por isso, reforçou a divisão binária masculino/feminino inerente à nossa língua. À semelhança da chuva de ideias inicial, a violência foi uma característica associada aos rapazes: “(...) os rapazes gostam mais de violência do que coisas de sereias” e “Os rapazes iam bater”. É de salientar o comentário realizado pelo aluno R, no caso de se terem de mascarar de sereia (os rapazes) ou tritão (as raparigas), que começa por dizer que os rapazes e as raparigas iam chorar e depois, corrige que os rapazes não iriam chorar (cf. [Tabela UU1](#)). De acordo com Rabelo (2010), os rapazes afastam-se dos comportamentos vistos como “femininos”, uma vez que são socialmente considerados inferiores. Desta forma, são pressionados a reprimirem as suas emoções, porque a emotividade está associada à fraqueza, por sua vez, atribuída ao domínio feminino (Vicente, 2019). Para tal, precisam de estar constantemente a autocontrolarem-se (Rabelo, 2010).

No que concerne às atividades baseadas no livro ***A História da Júlia e da sua sombra de menino***, revelou-se uma clara influência do livro anterior, no qual o protagonista se queria tornar numa figura considerada feminina, presente no discurso da aluna L.R, na antecipação de conteúdos, uma vez que prevê que esta história seria sobre uma menina que queria ser um rapaz (cf. [Tabela UU2](#)). Quanto à questão sobre a denominação da “Maria-Rapaz” à protagonista, a maioria das crianças concordou que a mesma é que autodetermina se a podem designar dessa forma (exemplos: “se ela deixasse”, se ela quisesse”, “ela é que escolhe”). Ainda sobre esta questão, os/as discentes referiram que as pessoas são livres de agirem à sua maneira, desde que não interfiram com o bem-estar dos outros (“(...) toda a gente pode fazer aquilo que quiser, menos maltratar as outras pessoas”). Nas evidências de estereótipos, apenas surgiu um relativo à preocupação pela aparência associada às raparigas.

No que diz respeito às atividades baseadas no livro ***A Princesa Desencantada***, não se verificaram estereótipos nos papéis atribuídos a homens e mulheres nas tarefas domésticas, concordando que estas devem ser divididas (cf. [Tabela UU3](#)). No entanto,

defenderam que na realidade tal não se sucede (“há homens que vão jogar e ficam a beber cerveja e deixam tudo para as mulheres organizarem”). O aluno J.L. realçou que os *media* veiculam o estereótipo de que as mulheres são responsáveis pelas tarefas domésticas (“Nos desenhos animados, são as mulheres que aparecem a fazer as tarefas domésticas enquanto os homens ficam sentados”). De facto, os *media* transmitem papéis de género, como por exemplo, o homem associado à esfera do trabalho e a mulher ao lar (Ward & Grower, 2020).

Finalmente, nas atividades sobre o livro **Menino, Menina**, logo na antecipação dos conteúdos, a desconstrução revelada pelos/as alunos/as foi muito significativa (cf. [Tabela UU4](#)).

Em primeiro lugar, foi reconhecida a existência de uma visão imposta pela sociedade: “as diferenças entre meninos e meninas que as pessoas ainda acham que existem”. Em segundo lugar, demonstrou-se a perceção de que existem mais semelhanças do que diferenças entre ambos os sexos: “o menino e a menina são praticamente iguais”. Em terceiro lugar, reconheceram-se as desigualdades de género, embora apenas relativa a uma época passada: “Antigamente havia injustiças”. Em quarto lugar, evidenciou-se a relação de superioridade/inferioridade instituída entre os sexos: “a gabarem-se que o seu sexo é melhor que o outro”. Por último, surge novamente a ideia de que um menino pode ser uma menina e vice-versa, o que é possivelmente marcado pela influência das personagens do “Jaime” e da “Júlia” dos livros anteriores.

Relativamente ao barómetro de valores, como se verifica no esquema (cf. [Tabela VV1](#)), à exceção de dois alunos que concordaram com algumas afirmações (“Os meninos são mais traquinas que as meninas.”; “Só as meninas podem usar vestidos.” e “Os meninos têm mais jeito para jogar futebol e as meninas para dançar.”), a maioria das crianças discordou sempre. Aquelas que mudaram de posição durante o jogo (de indecisos/as para discordo ou de concordo para discordo), foram convencidas pelos/as colegas que exemplificaram com casos que provavam o contrário das afirmações. Os argumentos utilizados a favor foram baseados nas experiências pessoais ou em figuras mediáticas como *youtubers*, cantores ou personagens. Segundo Ward e Grower (2020), o tempo de exposição dos *media* pelas crianças é elevado e por isso, as pessoas ou as personagens que veem podem tornar-se modelos que influenciam a sua opinião.

No que se refere às produções escritas, nomeadamente, a reação da avó ao “Jaime” estar vestido de sereia e a carta a dar conselhos à “Júlia”, mostraram uma atitude positiva em relação a ambas as personagens (cf. [Figura WW1](#) e [Figura XX1](#)). No

primeiro caso, consideraram que a avó ia castigar o “Jaime” pelo facto de ter arrancado as flores e usado os seus cortinados, para se mascarar, e não por estar vestido de sereia. No segundo caso, apoiaram a Júlia a ser ela própria e a ignorar as opiniões alheias.

## **7.5 Análise cruzada dos resultados**

Procedendo à triangulação dos dados, podem-se elencar algumas conclusões. No que diz respeito à fase antes da intervenção, constatou-se que os resultados do questionário foram menos estereotipados quando comparados com a chuva de ideias e os desenhos. Tal como se verifica, por exemplo, relativamente à prática de desporto, contrariamente ao questionário, no qual a resposta “ambos” foi maioritária, a chuva de ideias apresentou apenas conceções sobre o desporto associadas aos rapazes. Também nos desenhos, só se observaram elementos desportivos em relação ao sexo masculino. Outro aspeto divergente foram as tarefas domésticas. No questionário a resposta que prevaleceu foi “ambos”, mas na chuva de ideias indicaram que estas seriam da responsabilidade das mulheres. Relativamente a semelhanças entre os resultados iniciais, os desenhos refletiram as conceções sobre a aparência, apresentadas na chuva de ideias, nomeadamente a utilização de vestidos, saias, acessórios, bem como maquilhagem pelas raparigas. No entanto, em relação ao tamanho do cabelo, apesar de na chuva de ideias terem atribuído cabelo curto aos rapazes, nos desenhos houve uma minoria que desenhou as raparigas com cabelo curto. De salientar ainda que no questionário as únicas percentagens que foram superiores à resposta “ambos” foram “usar maquilhagem” e “usar vestidos” relacionadas com o sexo feminino, tendo esta conceção também se refletido nos desenhos e chuva de ideias. Relativamente à fase após a intervenção, os resultados foram unânimes, na medida em que o questionário, o discurso das crianças durante as atividades sobre os livros e a chuva de ideias final, demonstraram uma visão menos estereotipada do que antes da intervenção.

## B. CONCLUSÕES

| | ' ' | | ' ' |

No presente capítulo, apresentam-se as conclusões do estudo, os constrangimentos identificados durante o seu desenvolvimento, bem como sugestões para futuras investigações.

O estudo apresentou como principal objetivo investigar como a Educação Literária no 1.º ciclo do ensino básico pode contribuir para a desconstrução de estereótipos de género. As questões de investigação foram:

- i) De que forma serão os estereótipos de género um tópico relevante na Educação Literária no 1.º ciclo?
- ii) Em que medida as aprendizagens essenciais da Educação Literária são um meio para desconstruir os estereótipos de género?
- iii) Que estratégias podemos adotar para simultaneamente desenvolver as aprendizagens essenciais da Educação Literária e desconstruir estereótipos de género?

Relativamente à **primeira questão**, em primeiro lugar, a literatura enquanto portadora de valores e normas sociais, também constitui um meio de transmissão de estereótipos (Abad & Pruden, 2013; Mante-Estacio et al., 2018; Gabriel, 2018; Larrús, 2020). No que diz respeito aos estereótipos de género, estes encontram-se presentes na linguagem, nas ilustrações, nas personagens e no espaço (Larrús, 2020). Os contos de fada apresentam exemplos significativos, nomeadamente as características psicológicas das personagens, associando a dependência, emotividade, obediência e inocência às personagens femininas e relacionando os protagonistas masculinos com a independência, racionalidade, curiosidade e coragem (Leal, 1982; Valente, 2013). Além disso, o espaço onde estas personagens interatuam é díspar: os homens ocupam o espaço público enquanto as mulheres estão limitadas à esfera privada (Larrús, 2020). De acordo com Barbosa (2009), a literatura contribui para o processo de socialização das crianças, na medida em que possui a influência para modelar os seus comportamentos. Segundo Pastor (2014), as obras literárias veiculam as características e os comportamentos adequados para o sexo feminino e masculino. As crianças são mais suscetíveis a interiorizarem os mesmos como modelos, na medida em que se encontram na fase de formação da personalidade (Hoominfar, 2019). Desta forma, podem assimilar os comportamentos estereotipados como masculinos ou femininos na construção da sua identidade (Mante-Estacio et al., 2018). Por outro lado, é possível apresentar literatura que refute os estereótipos de género. A presença de personagens que não se conformam com os estereótipos pode promover o questionamento dos

comportamentos impostos, pela sociedade, como femininos e masculinos (Abad & Pruden, 2013; Bastos & Nogueira, 2016; Gabriel, 2018; Larrús, 2020; Nebbia, 2016; Paynter, 2011). Como se verificou na análise dos resultados, as personagens do “Jaime” e da “Júlia”, que apresentavam comportamentos díspares dos que são considerados pertinentes para o seu sexo (o “Jaime” queria vestir-se de sereia e a “Júlia” era traquina, desarrumada e não gostava de se pentear) despoletaram a desconstrução de estereótipos pelas crianças. No que diz respeito às atividades baseadas no livro *O Jaime é uma sereia*, a maioria dos/as discentes concordou com a hipótese de um rapaz vir mascarado de sereia para a escola e, inclusive, um dos alunos mencionou que se iria mascarar de sereia, no próximo Carnaval (cf. [Tabela UU1](#)). Quanto às atividades relacionadas com o livro da *História da Júlia e da sua sombra de menino*, as crianças defenderam que a “Júlia” poderia agir como bem entendesse, uma vez que todas as pessoas são livres de se comportarem como querem, desde que não causem danos aos outros (cf. [Tabela UU2](#)). Deste modo, é imperativo sensibilizar os/as professores/as para, por um lado, desenvolverem sentido crítico que lhes permita identificar estereótipos no texto e nas ilustrações dos livros (Nebbia, 2016) e por outro, terem em consideração a seleção de livros com personagens que refutem a rigidez dos estereótipos de género (Paynter, 2011).

No que diz respeito à **segunda questão**, as aprendizagens essenciais de Português do 1.º ciclo, no âmbito da Educação Literária, mobilizadas nas atividades baseadas nos livros foram essencialmente: “Antecipar o(s) tema(s) com base em noções elementares de género (contos de fada, lengalengas, poemas, etc.) em elementos do paratexto e em textos visuais (ilustrações).” e “Manifestar ideias, sentimentos e pontos de vista suscitados pelas histórias ouvidas ou lidas.” (Direção-Geral de Educação, 2018, p. 9). Também como estratégia elencada neste documento, se recorreu a “criação de experiências de leitura que impliquem: (...) dramatizar, recitar, recontar, recriar, ilustrar; exprimir reações subjetivas de leitor; avaliar situações, comportamentos, modos de dizer, ilustrações, entre outras dimensões” (Direção-Geral de Educação, 2018, p. 10). Na maioria das atividades propostas, no momento de pré-leitura solicitava-se a antecipação de conteúdos a partir da capa do livro e após a leitura, era pedido o reconto da história e proporcionava-se um espaço de discussão, no qual as crianças partilhavam o seu ponto de vista. Como os resultados evidenciaram, na fase do levantamento de hipóteses sobre a história, os/as discentes propuseram que as personagens queriam manifestar comportamentos opostos aos socialmente esperados em relação ao seu género

(cf. [Capítulo dos Resultados](#)). Por exemplo, nas previsões do livro *O Jaime é uma sereia*, um dos alunos sugeriu: “Era um rapaz que queria ser uma sereia, só que era rapaz e por isso, tentava fazer o máximo para parecer uma rapariga ou era um tritão que queria ficar uma sereia.” (cf. [Tabela UU1](#)). Também, na atividade de pré-leitura da *História da Júlia e da sua sombra de menino* uma aluna comentou: “É sobre uma menina que queria ser um rapaz e depois um dia reparou que a sombra dela era um rapaz.” (cf. [Tabela UU2](#)). Desta forma, o título e as ilustrações promoveram a desconstrução por parte das crianças, que em vez de considerarem que o “Jaime” não deveria ser uma sereia, porque não era uma menina ou a “Júlia” não deveria ter uma sombra de menino, por ser uma rapariga, constataram que se podem expressar de forma independente do seu género. De acordo com Basow (1992), os estereótipos de género funcionam como prescrições, na medida em que ditam a maneira como os homens e as mulheres se devem comportar. A desconstrução dos estereótipos permite o questionamento dessas prescrições, rompendo com a oposição homem/mulher (Louro, 2000). No que diz respeito ao momento de pós-leitura, este foi o privilegiado para o desenvolvimento da desconstrução de estereótipos de género, uma vez que as questões formuladas pela Professora Estagiária fomentaram o pensamento crítico das crianças. De salientar que as *Aprendizagens Essenciais* (Direção-Geral de Educação, 2018) se articulam com o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (Martins et al., 2017). Uma das áreas de competências do *Perfil dos Alunos* é o pensamento crítico que surge associado à estratégia de “criação de experiências de leitura que impliquem a expressão de reações subjetivas pelos/as alunos/as” (Direção-Geral de Educação, 2018, p. 10). Segundo Zhao et al. (2016) e Gonçalves (2013), o questionamento é uma estratégia de desenvolvimento do pensamento crítico. O/A docente deve colocar questões que desafiem as verdades impostas e potenciem a capacidade de inferir, analisar e avaliar (Zhao et al., 2016). Nebbia (2016) corrobora que o diálogo sobre as obras literárias escutadas permite questionar os estereótipos de género impostos. Também Paynter (2011) alega que a leitura de histórias e a posterior discussão sobre as mesmas, reduzem atitudes mais estereotipadas. De facto, os resultados demonstraram um decréscimo nos estereótipos apresentados pelas crianças, como se concluiu no questionário e na chuva de ideias finais. Assim, ao promover a antecipação de conteúdos e ao solicitar a manifestação de pontos de vista, como indicado nas *Aprendizagens Essenciais* (Direção-Geral de Educação, 2018), é possível desconstruir os estereótipos.

No que se refere à **terceira questão**, as principais estratégias adotadas foram: i) a seleção de livros com personagens que refutam os estereótipos de género; ii) a discussão; iii) a escrita de textos; iv) a comparação de contos tradicionais com versões modernas; e v) o barómetro de valores. No que diz respeito à primeira estratégia, tal como Larrús (2020) sustenta, o recurso a livros que contenham personagens que não ajam em conformidade com os estereótipos de género promove a desconstrução dos mesmos. No entanto, não é suficiente a leitura de livros, é necessário o/a professor/a proporcionar o diálogo a partir do questionamento, para desafiar os estereótipos impostos pela sociedade (Nebbia, 2016). Como é sugerido nas aprendizagens essenciais, deve-se convidar o/a aluno/a a “avaliar situações, comportamentos, modos de dizer, ilustrações” (Direção-Geral de Educação, 2018, p. 10). Efetivamente, os resultados apontaram que as personagens do “Jaime” e da “Júlia” e o momento de discussão posterior à leitura das obras foram determinantes para potenciar a desconstrução de estereótipos. Também a escrita de textos se constitui como uma estratégia, na medida em que ao incentivar as crianças a reagir ao texto, como por exemplo, a escrita de uma carta a uma personagem, potencia-se a reflexão crítica (Oliveira, 2019; Silva et al., 2011). De acordo com os resultados, as produções escritas dos/as alunos/as expressaram apoio à atitude da “Júlia” em manter-se fiel ao seu modo de ser, independentemente da opinião alheia, o que demonstra que propostas de escrita podem desenvolver um olhar crítico perante a história lida. Além disso, a comparação de contos tradicionais com versões modernas pode revelar-se eficiente na desconstrução de estereótipos, ao comparar uma obra literária rica em estereótipos com uma outra mais moderna, identificando as diferenças nos comportamentos das personagens (Pomar et al., 2012). Por exemplo, neste estudo compararam-se duas versões da *Branca de Neve*, em que na original a protagonista realizava as tarefas domésticas e no final, se casava e enquanto, na adaptada, não assume responsabilidades domésticas, nem se apaixona pelo príncipe. Como indicaram os resultados, as crianças foram capazes de refletir sobre a realidade, na qual reconheceram que ainda se verifica um desequilíbrio na divisão de tarefas e conseguiram identificar a influência dos *media* na reprodução de estereótipos. Por fim, o barómetro de valores, que implica a discussão de pontos de vista, permite a problematização dos estereótipos, na medida em que as crianças são solicitadas a justificarem a sua opinião e deste modo, interliga-se com as aprendizagens essenciais: “Manifestar ideias, sentimentos e pontos de vista suscitados pelas histórias ouvidas ou

lidas.” (Direção-Geral de Educação, 2018, p. 9). De facto, segundo os resultados, a maioria das crianças discordou com as afirmações estereotipadas e aquelas que inicialmente estavam indecisas, mudaram de posição, persuadidas pelos argumentos evidenciados pelos/as colegas.

Em suma, a intervenção didática, realizada neste estudo, visando o desenvolvimento das aprendizagens essenciais, com uso das referidas estratégias, permitiu contribuir para a desconstrução de estereótipos de género. Além disso, o/a professor/a assume um papel de destaque na seleção e na dinamização das obras literárias, auxiliando as crianças a problematizar a realidade.

Como **limitações** deste estudo, aponta-se primeiramente a inexperiência da Professora Estagiária enquanto investigadora. Outra limitação foi o tempo, nomeadamente do desenvolvimento das atividades baseadas nos livros de Literatura para a Infância. Houve pouco tempo concedido às crianças para as produções escritas, por exemplo, a reformulação da versão original da *Branca de Neve*, ficou incompleta em alguns grupos. Além disso, inicialmente estava previsto recorrer ao *Role-Play*, nas atividades da *História da Júlia e da sua sombra de menino*, pedindo para simularem uma rotina de uma rapariga e de um rapaz a irem para a escola, mas tal não foi possível. A dificuldade em tirar notas de campo, durante o período de intervenção também se constituiu um constrangimento. Por fim, relativamente ao questionário, deveria ter sido formulado um enunciado com um contexto fictício (por exemplo, duas personagens: uma masculina e outra feminina) para facilitar a compreensão das questões, porque na questão da associação das ações quotidianas, pensaram que se tratava do contexto da sua família. **Futuramente**, sugere-se a realização de uma investigação num período mais alargado para avaliar os efeitos a longo prazo e o envolvimento das famílias como participantes.

## 9. REFLEXÃO FINAL

|' '' | | ''

No final do presente relatório, considera-se essencial refletir sobre a experiência desenvolvida na PES II, incidindo nos seguintes aspetos: i) o contributo da experiência desenvolvida na PES II nos dois ciclos de ensino; ii) os contributos da experiência no processo de investigação para o desenvolvimento de competências profissionais; iii) a identificação de aspetos significativos para o desenvolvimento pessoal e profissional; e iv) a apresentação das dimensões a melhorar no exercício da profissão docente.

No que diz respeito ao contributo da experiência desenvolvida na PES II, primeiramente importa realçar que foi a primeira vez que realizei o estágio no 2.º CEB, uma vez que nem na licenciatura nem no 1.º ano de mestrado tive oportunidade de trabalhar nesse contexto. Assim, nos primeiros dias de estágio foi difícil adaptar-me a um novo contexto, nomeadamente à permanente mudança de sala de aula, aos intervalos curtos e aos/as alunos/as que apresentavam características diferentes de crianças do 1.º CEB. Enquanto nos contextos de 1.º CEB, as crianças costumavam mostrar interesse em conhecer as Professoras Estagiárias, os/as estudantes do 2.º CEB, revelaram-se distantes e não procuravam interagir connosco. Como estava habituada a usar brincadeiras para me aproximar dos/as discentes no 1.º CEB, tive de encontrar outras estratégias para me relacionar com os/as alunos/as do 2.º CEB, como por exemplo, perguntar que jogos estavam a jogar no telemóvel e pedir que esclarecessem as características dos mesmos. Além desta dificuldade de adaptação, as turmas em causa eram desafiantes, uma vez que apresentavam comportamentos inadequados e não tinham motivação para a aprendizagem. Apesar de ter sido uma experiência difícil para mim, foi este ambiente que nos levou a experimentar a estratégia de *gamificação*. A *gamificação* pressupõe o uso das características dos jogos, como a pontuação e o sistema de recompensas, nas atividades educativas (Arnold, 2014). Segundo Dichev et al. (2014), os videojogos são apelativos e levam a que as crianças joguem durante muito tempo, uma vez que geram a sensação de concretização, por terem atingido os objetivos do jogo. Desta forma, a *gamificação* é uma estratégia eficaz para encorajar determinados comportamentos e aumentar a motivação para a aprendizagem (Dichev et al., 2014). De facto, esta estratégia apresentou resultados positivos na mudança de comportamentos das turmas e aumentou o seu envolvimento nas atividades.

No que concerne ao 1.º CEB, também aprendi novas estratégias pedagógicas. Tivemos a oportunidade de experimentar a implementação da rotina do Conselho de turma, que já era aplicada pela Orientadora Cooperante, e identificar os seus benefícios para a

gestão de conflitos. Também introduzimos as grelhas de revisão e a heteroavaliação entre pares que promoveram a melhoria da competência de escrita.

Relativamente a dificuldades sentidas, aquando da implementação da Metodologia de Trabalho de Projeto, foi difícil exercer o papel de mediadora de conflitos, nos grupos que não apresentavam consenso na tomada de decisões, tendo por vezes de impor uma medida, por falta de cedência dos elementos do grupo. Em ambos os ciclos, os constrangimentos principais foram: a realização da avaliação diagnóstica das turmas, a gestão de tempo para produzir recursos e a presença de diferentes ritmos dos/as alunos/as na realização das atividades. Em relação ao primeiro aspeto, a avaliação diagnóstica não foi feita de forma minuciosa, uma vez que não foi possível realizá-la na fase de observação, por isso, o levantamento das fragilidades e potencialidades foi baseado numa avaliação geral, a partir das entrevistas com as Orientadoras Cooperantes e da análise das classificações dos/as alunos/as do período anterior. No que diz respeito ao segundo ponto, foi difícil encontrar tempo para construir recursos, mas como éramos duas Professoras Estagiárias, esta situação contornou-se de forma eficaz e, por outro lado, utilizámos recursos de trabalhos realizados para as Unidades Curriculares no Mestrado. Por fim, as crianças apresentavam diferentes ritmos, ou seja, umas acabavam mais cedo as atividades que outras. Assim, criámos pequenos desafios, que consistiam em problemas matemáticos e enigmas, para colmatar este constrangimento.

No que se refere aos contributos da experiência no processo de investigação para o desenvolvimento de competências profissionais, o recurso à metodologia de Investigação-Ação (I-A) permitiu o desenvolvimento de uma atitude de questionamento e de reflexão crítica sobre a realidade educativa. De acordo com Cardoso (2014), a metodologia I-A permite ao/à docente refletir sobre a sua prática pedagógica, de forma sistemática e aprofundada, revelando-se fundamental na melhoria da sua ação. Segundo Coutinho et al. (2009) o/a professor/a ao identificar os problemas que emergem do seu quotidiano profissional, contribui para a análise das suas resoluções e consequentemente, introdução de reformulações na sua prática.

Relativamente aos aspetos significativos para o desenvolvimento pessoal, a investigação centrada nos estereótipos de género, levou a um aprofundamento deste tema que obtive a partir da leitura de bibliografia, visualização de documentários, participação em conferências (por exemplo: *Fórum Igualdade: Encontro Feminista e Shaping The Digital Future: Dia Internacional das Raparigas, Programa Engenheiras*

*Por Um Dia*) e realização de *workshops* (por exemplo: fiz um *workshop* de sensibilização para a igualdade de género no *Musex*). Constatei que existe um esforço da comunidade em promover a igualdade de género e fiquei surpreendida por ouvir, no *Fórum da Igualdade*, o Ministro da Educação, João Costa, afirmar-se como feminista. Sinto-me concretizada com o estudo desenvolvido, visto que pode funcionar como exemplo para outros/as colegas aplicarem nas suas práticas, contribuindo para a desconstrução dos estereótipos de género.

Quanto à vertente profissional, a PES II contribuiu para o desenvolvimento de competências de gestão curricular, na medida em que geri o currículo com base nas necessidades e interesses dos/as alunos/as, realizando-o numa perspetiva articulada e potenciou o trabalho de equipa, desenvolvido com o meu par de estágio. Leite (2013) defende que um/a docente deve ser capaz de adaptar o currículo em prol das características e necessidades dos/as alunos/as. A gestão curricular deve ainda ser realizada de forma articulada, uma vez que a integração dos saberes permite uma melhor compreensão da realidade pelos/as discentes (Roldão & Almeida, 2018). No que diz respeito ao trabalho de equipa com o meu par de estágio, este foi essencial para desenvolver as minhas competências profissionais. O trabalho entre pares promove o crescimento profissional, na medida em que se aprende com a partilha de diferentes estratégias pedagógicas (Silva, 2002). Por exemplo, aquando da elaboração das atividades, cada uma de nós contribuía com sugestões de estratégias e, assim, as atividades tornavam-se mais enriquecedoras. Também se estabeleceu uma relação de apoio mútuo, que como Silva (2002) sustenta, é essencial para auxiliar nos momentos de maior dificuldade.

Finalmente, no que diz respeito às dimensões a melhorar no exercício da profissão docente, creio que tenho de desenvolver uma postura mais assertiva, nos momentos em que as crianças revelam comportamentos desadequados.

Em suma, a experiência desenvolvida na PES II foi determinante na aquisição de competências profissionais e na aprendizagem de estratégias pedagógicas, preparando-me melhor para futuramente exercer a profissão docente.

## REFERÊNCIAS

| | " | | " |

- Abad, C., & Pruden, S. M. (2013). Do storybooks really break children's gender stereotypes?. *Frontiers in Psychology*, 4(986), 1-3.  
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2013.00986>
- Amado, J., Freire, I., Carvalho, E., & André, M. (2009). O lugar da afectividade na Relação Pedagógica. Contributos para a Formação de Professores. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, (8), 75-86  
<http://sisifo.ie.ulisboa.pt/index.php/sisifo/article/view/135>
- Almeida, M. V. (1995). *Senhores de si. Uma interpretação antropológica da masculinidade*. Fim de Século.
- American Psychological Association. (2014). *What is the difference between sex and gender?*.<https://www.apa.org/topics/lgbtq/transgender>
- Arnold, B. J. (2014). Gamification in Education. *Proceedings of the American Society of Business and Behavioral Sciences*, 21(1), 32-39.  
[http://asbbs.org/files/ASBBS2014/PDF/A/ArnoldB\(P32-39\).pdf](http://asbbs.org/files/ASBBS2014/PDF/A/ArnoldB(P32-39).pdf)
- Assembleia da República. (1976). *Constituição da República Portuguesa*.  
<https://www.parlamento.pt/Legislacao/Paginas/ConstituicaoRepublicaPortuguesa.aspx>
- Associação Portuguesa de Apoio à Vítima (APAV). (2019). *Guia para Famílias – Sensibilizar e Educar para a Igualdade de Género*.  
[https://www.apav.pt/publiproj/images/yootheme/PDF/Guia\\_Familias\\_Sensibilizar\\_Educar\\_Igualdade\\_Genero.pdf](https://www.apav.pt/publiproj/images/yootheme/PDF/Guia_Familias_Sensibilizar_Educar_Igualdade_Genero.pdf)
- Balça, A. (2008). Literatura infantil portuguesa – de temas emergentes a temas consolidados. *EF@bulações – e-journal of children's literature*, 2, 1-9.  
<https://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/4668.pdf>
- Balça, A., & Pires, M. N. (2013). *Literatura Infantil e Juvenil e Formação de Leitores*. Santillana Editores.
- Balça, A., & Costa, P. (2017). Leitura e educação literária: da viagem possível às restrições do mapa. *Ensino em Re-Vista*, 24(1), 201-220.

<https://dspace.uevora.pt/rdpc/bitstream/10174/21928/1/Bal%C3%A7a%20%26%20Costa%202017.pdf>

Barbosa, A. M. P. V. (2009). *Análise das representações de género e seus valores na literatura infanto-juvenil e na formação da criança* [Dissertação de mestrado, Universidade do Minho]. Repositório da Universidade do Minho.

<https://hdl.handle.net/1822/10997>

Barreno, M. I., Horta, M. T., & Velho da Costa, M. (1972). *Novas Cartas Portuguesas*. Dom Quixote.

Baruzzi, A., & Natalini, S. (2007). *A Verdadeira História do Capuchinho Vermelho*. Ambar.

Basow, S. A. (1992). *Gender, stereotypes and roles*. Brooks/Cole Publishing Company.

Basow, S. A. (1986). *Gender stereotypes: Traditions and Alternatives*. Brooks/Cole Publishing Company.

Bastos, G. (1999). *Literatura Infantil e Juvenil*. Universidade Aberta.

Bastos, R. A. S. M., & Nogueira, J. R. (2016). Estereótipos de gênero em contos de fada: uma abordagem histórico-pedagógica. *Dimensões*, 36, 12-30.

<https://periodicos.ufes.br/dimensoes/article/view/13864>

Beauvoir, S. (1949). *O Segundo Sexo: A Experiência Viva*. Nova Fronteira.

Belei, R. A., Gimenez-Paschoal, S. R., Nascimento, E. N., & Matsumoto, P. H. V. R. (2008). O uso de entrevista, observação e videogravação em pesquisa qualitativa. *Cadernos de Educação*, 30, pp. 187-199.

<https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/1770>

Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto Editora.

Bruel, C., & Bozellec, A. (Ilustradora). (2021). *A História da Júlia e da sua sombra de menino*. Orfeu Negro.

- Campos, J. L. A., Albuquerque, U. P., & Silva, T. C. (2021). Observação Participante e Diário de Campo: quando utilizar e como analisar?, *Métodos de Pesquisa Qualitativa para Etnobiologia* (pp. 95-112). NUPEEA.  
[https://www.researchgate.net/publication/351492815\\_Observacao\\_Participante\\_e\\_Diario\\_de\\_Campo\\_quando\\_utilizar\\_e\\_como\\_analisar](https://www.researchgate.net/publication/351492815_Observacao_Participante_e_Diario_de_Campo_quando_utilizar_e_como_analisar)
- Cantalice, L. M. (2004). Ensino de Estratégias de Leitura. *Psicologia Escolar e Educacional*, 8(1), 105-106. <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/pee/v8n1/v8n1a14.pdf>
- Cardona, M. J. (Coord.), Nogueira, C., Vieira, C., Piscalho, I., Uva, M., & Tavares, T. C. (2015). *Guião de educação género e cidadania: 1.º ciclo do ensino básico*. Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género (CIG).[https://www.cig.gov.pt/wp-content/uploads/2013/12/guiao\\_educa\\_1ciclo.pdf](https://www.cig.gov.pt/wp-content/uploads/2013/12/guiao_educa_1ciclo.pdf)
- Cardoso, A. P. P. O. (2014). *Inovar com a investigação-ação: desafios para a formação de professores*. Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Cardoso, A. P., & Rego, B. (2017). Olhares sobre a Educação: em torno da formação de professores. In L. Menezes, A. Cardoso, B. Rego, J. Balula, M. Figueiredo & S. Felizardo (Eds.), *Metodologias de Investigação na Formação de Professores: A Investigação-Ação e o Estudo de Caso* (pp. 21-33). Escola Superior de Educação de Viseu.
- Carvalho, A., Matos, C., Minderico, C., Almeida, C. T., Abrantes, E., Mota, E. A., Nunes, E., Amann, G. P. V., Lopes, I., Bettencourt, J., Ribeiro, J. P., Ladeiras, L., Durval, M., Martins, M., Narigão, M., Frango, P., Leal, P., Graça, P., Melo, R., & Lima, R. M. (2017). *Referencial de Educação para a Saúde*. Ministério da Educação – Direção-Geral da Educação.[https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Esaude/referencial\\_educacao\\_saude\\_novo.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Esaude/referencial_educacao_saude_novo.pdf)
- Coelho, C. F. P. (2017). *A representação da mulher desportista nos media* [Dissertação de mestrado, ISCTE- Instituto Universitário de Lisboa].Repositório do ISCTE. <http://hdl.handle.net/10071/15173>

- Cohen, L., & Manion, L. (1994). *Research Methods in Education*. Routledge.
- Comissão para a Cidadania e a Igualdade de Género (CIG). (s.d.). *Glossário: Igualdade entre Mulheres e Homens*. <https://www.cig.gov.pt/area-igualdade-entre-mulheres-e-homens/glossario/>
- Comissão para a Cidadania e a Igualdade de Género (CIG). (2021). *Igualdade de Género em Portugal 2021: Educação, Formação e Ciência*. [https://www.cig.gov.pt/wp-content/uploads/2021/11/2\\_Educacao-formacao-e-ciencia.pdf](https://www.cig.gov.pt/wp-content/uploads/2021/11/2_Educacao-formacao-e-ciencia.pdf)
- Connell, R. W. (1995). *Masculinities*. University of California Press.
- Contente, M. (1995). *A Leitura e a Escrita – Estratégias de Ensino para todas as disciplinas*. Editorial Presença.
- Correia, M. C. B. (2009). A Observação Participante enquanto Técnica de Observação. *Pensar Enfermagem*, 13(2), pp. 30-36. [https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/23968/1/2009\\_13\\_2\\_30-36.pdf](https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/23968/1/2009_13_2_30-36.pdf)
- Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J., & Vieira, S. (2009). Investigação-Ação: Metodologia Preferencial nas Práticas Educativas. *Psicologia, Educação e Cultura*, 18(2), 455-479. [https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/10148/1/Investiga%C3%A7%C3%A3o\\_Ac%C3%A7%C3%A3o\\_Metodologias.PDF](https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/10148/1/Investiga%C3%A7%C3%A3o_Ac%C3%A7%C3%A3o_Metodologias.PDF)
- Cotton, K. (1988). Classroom Questioning. *School improvement research series*, 5, 1-22. [https://www.academia.edu/es/6034682/Classroom\\_Questioning](https://www.academia.edu/es/6034682/Classroom_Questioning)
- Daros, T. M. V. (2013). Problematizando os Gêneros e as Sexualidades através da Literatura Infantil. *Revista Práticas de Linguagem*, 3(2), 172-186. <https://www.ufjf.br/praticasdelinguagem/files/2014/01/172-%E2%80%93186-Problematizando-os-g%C3%AAneros-e-a-sexualidade-atrav%C3%A9s-da-literatura-infantil.pdf>
- Decreto-Lei nº41/2012, de 21 de fevereiro. Diário da República, 1.ª série — N.º 37.

- Dichev, C., Dicheva, D., Angelova, G., & Agre, G. (2014). From Gamification to Gameful Design and Gameful Experience in Learning. *Cybernetics and Information Technologies*, 14(4), 80-98.  
[https://www.academia.edu/10365007/From\\_Gamification\\_to\\_Gameful\\_Design\\_and\\_Gameful\\_Experience\\_in\\_Learning](https://www.academia.edu/10365007/From_Gamification_to_Gameful_Design_and_Gameful_Experience_in_Learning)
- Direção-Geral de Educação. (s.d.). *Programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária*. <https://www.dge.mec.pt/teip>
- Direção-Geral de Educação. (2018). *Aprendizagens Essenciais de Português do 1.º ciclo: 3.º ano*.  
[https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens\\_Essenciais/1\\_ciclo/portugues\\_1c\\_3a\\_ff.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/portugues_1c_3a_ff.pdf)
- Direção-Geral de Educação. (2018). *Aprendizagens Essenciais de Português do 2.º ciclo: 6.º ano*.  
[https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens\\_Essenciais/2\\_ciclo/6\\_portugues.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/2_ciclo/6_portugues.pdf)
- Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência & Direção de Serviços de Estatísticas da Educação. (2021). *Estatísticas da Educação 2019/2020*. Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência. <https://estatisticas-educacao.dgeec.medu.pt/eef/2020/>
- Estrela, J. (2020). *Menino, Menina*. Planeta Tangerina.
- Filola, A. M. (2004). *La educación literaria: bases para la formación de la competencia lecto-literaria*. Aljibe.
- Fonseca, L., & Magalhães, M. J. (2001). Reflectindo sobre dicotomias na orientação escolar profissional. In AAV (Ed.), *Reconstruir os nossos olhares. O papel da orientação escolar e profissional na promoção da igualdade de oportunidades* (pp. 53-63). Direção Regional de Educação do Centro.
- Fonseca, J. M. R. (2013). Investigação-ação como abordagem ao currículo:

questões metodológicas e éticas. In F. Sousa, L. Alonso & Roldão, M. (Orgs.), *Investigação para um currículo relevante* (pp. 78-86). Almedina.

Gabriel, N. C. (2018). *Literatura infantil sobre príncipes e princesas e a educação da infância: Gênero sob a ótica das crianças* [Dissertação de mestrado, Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Paulo]. Repositório Institucional da Universidade Federal de São Paulo.  
<https://repositorio.unifesp.br/handle/11600/52727>

Gomes, M. H. (2014). *Os Modelos Pedagógicos HighScope e do Movimento da Escola Moderna: Propostas de Pedagogia Diferenciada*. Universidade Aberta.  
[https://www.researchgate.net/publication/301303139\\_Os\\_Modelos\\_Pedagogicos\\_HighScope\\_e\\_do\\_Movimento\\_da\\_Escola\\_Moderna\\_Propostas\\_de\\_Pedagogia\\_Diferenciada](https://www.researchgate.net/publication/301303139_Os_Modelos_Pedagogicos_HighScope_e_do_Movimento_da_Escola_Moderna_Propostas_de_Pedagogia_Diferenciada)

Gomes, P. D. C. (2016). *Educação Literária no 1º Ciclo: Para lá do livro* [Dissertação de mestrado, Universidade do Minho]. Repositório Institucional da Universidade do Minho. <https://hdl.handle.net/1822/43282>

Gonçalves, T. N. R. (2010). Investigar em Educação: Fundamentos e Dimensões da Investigação Qualitativa. In M. Alves & N. Azevedo (Eds.), *Investigar em Educação: Desafios da Construção de Conhecimento e da Formação de Investigadores num campo multi-referenciado* (pp. 39-62). Unidade de Investigação Educação e Desenvolvimento.  
[https://run.unl.pt/bitstream/10362/5287/1/V%c3%a1rios\\_2010.pdf](https://run.unl.pt/bitstream/10362/5287/1/V%c3%a1rios_2010.pdf)

Gonçalves, E. C. (2013). *Estratégias promotoras de capacidades de pensamento crítico nos alunos* [Dissertação de mestrado, Universidade de Aveiro]. Repositório Institucional da Universidade de Aveiro.  
<http://hdl.handle.net/10773/13527>

Hoominfar, E. (2019). Gender Socialization. In: Leal Filho, W., Azul, A., Brandli, L., Özuyar, P., Wall, T. (eds) *Gender Equality. Encyclopedia of the UN Sustainable Development Goals*. Springer, Cham. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-70060-1\\_13-1](https://doi.org/10.1007/978-3-319-70060-1_13-1)

- Instituto Europeu para a Igualdade de Género. (2016). *Glossário: Estereótipo de Género*. <https://eige.europa.eu/pt/taxonomy/term/1222>
- Lara, B., Malaquias, T., Moura, G., Barioni, P., & Rangel, B. (2019). *#NãoMeKahlo, Feminismo Além das Redes*. Através Editora.
- Larrús, P. (2020). *Estereotipos de Género presentes en La Literatura Infantil y Juvenil. Lectura Deconstructiva*. [Dissertação de mestrado, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación]. Repositorio de la Universidad Nacional de la Plata. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/112702>
- Leal, I. (1982). *O Masculino e Feminino em Literatura Infantil*. Comissão da Condição Feminina. <http://cid.cig.gov.pt/Nyron/Library/Catalog/winlibimg.aspx?skey=CE084E0D9FB14B66AF166C0ADD50A22C&doc=2243&img=139258>
- Lei nº 60/2009, de 6 de agosto. *Diário da República*, 1.ª série — N.º 151.
- Leite, T. S. (2013). Adequações curriculares: perspectivas e práticas de planeamento e intervenção. *Da investigação às práticas*, 3(1). 33 – 54. <http://hdl.handle.net/10400.21/2977>
- Liao, J. (s.d.). *O Peixe que Sorria*. Kalandraka.
- Llorens, E., & Palet, J. (2013). A Princesa Desencantada. *O Príncipe sem Princesa*. Edicare.
- Louro, G. L. (2000). *Currículo, Género e Sexualidade*. Porto Editora.
- Love, J. (2020). *O Jaime é uma Sereia*. Fábula.
- Manrique, P. J. V. (2009). La educación literaria a través del dialogismo. *Enunciación*, 14(2), 33-41. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6136774>
- Mante-Estacio, M. J., Dumalay, F. K., & Rentillo, P. (2018). Gender representation in Filipino storybooks for children. *Indonesian Journal of Applied Linguistics*, 8(1), 208-216. <https://pdfs.semanticscholar.org/0afd/8a63e9298fdb39749b33737539c8ff6234bb.pdf>

- Martins, J., & Azevedo, F. (2016). Educação literária e mediadores. In. F. Azevedo & A. Balça (Eds.), *Leitura e Educação Literária* (pp. 49-58). Factor.
- Martins, G. O. (Coord.), Gomes, C. A. S., Brocardo, J. M. L., Pedroso, J. V., Carrillo, J. L. A., Silva, L. M. U., Encarnação, M. M. G. A., Horta, M. J. V. C., Calçada, M. T. C. S., Nery, R. F. V., & Rodrigues, S. M. C. V. (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).  
[https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto\\_Autonomia\\_e\\_Flexibilidade/perfil\\_dos\\_alunos.pdf](https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf)
- Mateus, M. N. E. (2011). Metodologia de trabalho de projecto: Nova relação entre os saberes escolares e os saberes sociais. *EDUSER*, 3(2), 3-15.  
<https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/6582/1/76-276-1-PB.pdf>
- Mendes, T., & Velosa, M. (2016). Literatura para a infância no jardim de infância: contributos para o desenvolvimento da criança em idade pré-escolar. *Pro-Posições*, 27(2), 115-132.  
<https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/14472/1/versao%20publicada%20a%20gosto%202016.pdf>
- Miller, C. (1987). Qualitative differences among gender-stereotyped toys: Implications for cognitive and social development in girls and boys. *Sex Roles*, 16(9), 473-487.
- Miras, M. (2001). Um ponto de partida para a aprendizagem de novos conhecimentos: os conhecimentos prévios. In C. E. Coll (Ed.), *O construtivismo na sala de aula. Novas perspectivas da acção pedagógica* (pp. 54-73). Asa.
- Mónico, L. S., Alferes, V. R., Castro, P. A., & Parreira, P. M. (2017). *A Observação Participante enquanto metodologia de investigação qualitativa*. In Atas: Investigação Qualitativa em Ciências Sociais.  
<https://proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2017/article/view/1447>
- Monteiro, R., Ucha, L., Alvarez, T., Milagre, C., Neves, M. J., Silva, M., Prazeres, V., Diniz, F., Vieira, C., Gonçalves, L. M., Araújo, H. C., Santos, S. A., & Macedo,

- E. (2017). *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania*. Direção-Geral da Educação.  
[https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Projetos\\_Curriculares/Aprendizagens\\_Essenciais/estrategia\\_cidadania\\_original.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Projetos_Curriculares/Aprendizagens_Essenciais/estrategia_cidadania_original.pdf)
- Moreira, C. A. O. (2019). *Estratégias para o desenvolvimento de uma identidade de género positiva e gratificante* [Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação de Lisboa, Instituto Politécnico de Lisboa]. Repositório Científico do Instituto Politécnico de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10400.21/10971>
- Moura, M. R. C. (2019). *Os Estereótipos de Género: um projeto no 1.º CEB e Reflexão sobre as Práticas Educativas no 1.º e 2.º CEB gratificante* [Dissertação de mestrado, Instituto Politécnico de Coimbra]. Repositórios Científicos de Acesso Aberto de Portugal. <http://hdl.handle.net/10400.26/31124>
- Ndungutse, T., Niyungeko, F., Mukasa-Erben, I., & Steiner, A. (2016). *Critical Thinking Toolkit for Facilitators*. Never Again Rwanda. <https://neveragainrwanda.org/wp-content/uploads/2021/11/Critical-Thinking-Toolkit.pdf>
- Nebbia, C. C. (2016). *Gender stereotypes in children's literature* [Dissertação de mestrado, University of Northern Iowa]. Repository of University of Northern Iowa. <https://scholarworks.uni.edu/grp/680>
- Oliveira, C. A. C. (2019). *Ler por prazer: O Caderno de Leituras como estratégia promotora do desenvolvimento da Educação Literária* [Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação de Lisboa, Instituto Politécnico de Lisboa]. Repositório Científico do Instituto Politécnico de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10400.21/12846>
- Organização das Nações Unidas (ONU). (1948). *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. <https://dre.pt/dre/geral/legislacaorelevante/declaracao-universal-direitos-humanos>
- Organização das Nações Unidas (ONU). (1979). *Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Mulheres*.

<https://www.ohchr.org/sites/default/files/Documents/ProfessionalInterest/cedaw.pdf>

Pastor, B. M. (2014). La Literatura Infantil como Espacio Mediador en la Educación de Género. *Raído*, 8(17), 87-104. <https://1library.org/document/yr2gm2oz-literatura-infantil-espacio-mediador-educacion-genero.html>

Paynter, K. C. (2011). *Gender Stereotypes and Representation of Female Characters in Children's Picture Books* [Dissertação de doutoramento, Liberty University]. The Institutional Repository of Liberty University. <https://digitalcommons.liberty.edu/doctoral/464>

Pereira, M. M. (2009). Fazendo Género na Escola: Uma Análise Performativa da Negociação do Género entre Jovens. *Ex æquo*, (20), 113-127. <https://scielo.pt/pdf/aeq/n20/n20a10.pdf>

Pereira, L. A., Cardoso, I., Silva, A. A., Santos, A., Lopes, C., Fonseca, H., Pinto, J., Cortesão, M., Santos, M. M., & Lopes, P. (2013). *Atividades para o ensino da língua. Produção escrita – 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico*. Protexotos. Cadernos PNEP 3. Universidade de Aveiro. <http://hdl.handle.net/10773/12713>

Perez, C. C. (2019). *Mulheres Invisíveis*. Relógio D'Água.

Piaget, J. (1954). *Relações entre a Afetividade e a Inteligência no Desenvolvimento Mental da Criança*. International Universities Press.

Pinho, P. S., & Araújo, T. M. (2012). Associação entre sobrecarga doméstica e transtornos mentais comuns em mulheres. *Revista Brasileira de Epidemiologia*, 15(3), 560-572. <https://www.scielo.br/j/rbepid/a/dxHcftTBL5b8P5YcXmwFwGG/>

Platt, C. (2002). *Babes In Toyland: Gender-specific toys and the gender socialization of children*. Carroll College.

Pomar, C. (Coord.), Balca, A., Conde, A. F., Garcia, A. M., Nogueira, C., Vieira, C., Saavedra, L., Silva, P., Magalhães, O., & Tavares, T-C. (2012). *Guião de educação género e cidadania: 2º ciclo do ensino básico*. Comissão para a

Cidadania e Igualdade de Género (CIG). [https://www.cig.gov.pt/wp-content/uploads/2013/12/guiao\\_educa\\_2ciclo.pdf](https://www.cig.gov.pt/wp-content/uploads/2013/12/guiao_educa_2ciclo.pdf)

Pombo, O. (2004). *Interdisciplinaridade: ambições e limites*. Relógio de Água.

Rabelo, A. O. (2010). Contribuições dos Estudos de Género às Investigações que enfocam a Masculinidade. *Ex æquo*, (21), 161-176.

<https://scielo.pt/pdf/aeq/n21/n21a12.pdf>

Ramos, A. M. (2007). *Livros de Palmo e Meio- Reflexões sobre Literatura para a Infância*. Editorial Caminho.

Resolução do Conselho de Ministros nº 61/2018, de 21 de maio. *Diário da República*, 1.ª série — N.º 97.

Rodrigues, A. L. (2021). Investigação-ação e análise de conteúdo: caso na formação de professores. *Práxis Educacional*, 17(48), pp. 17-39.

<https://doi.org/10.22481/praxisedu.v17i48.8796>

Roldão, M. C., & Almeida, S. (2018). *Gestão Curricular – Para a Autonomia das Escolas e dos Professores*. Direção-Geral da Educação.

Santos, M. H. (2017). Género e (In)Sucesso Escolar: Perspetivas de Professoras/es do Ensino Básico sobre Possíveis Consequências da Feminização do Ensino. *Ex Aequo*, (36), 23-41. <https://exaequo.apem-estudos.org/artigo/genero-e-in-sucesso-escolar>

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%C3%BAdos%20escolares.pdf>

Santos, J. R., & Henriques, S. (2021). *Inquérito por Questionário: contributos de conceção e utilização em contextos educativos*. Universidade Aberta.

<https://doi.org/10.34627/3s9s-k971>

- Sarmiento, M. J. (2011). Conhecer a infância: os desenhos das crianças como produções simbólicas. In A.J. Martins Filho & P.D. Prado (orgs), *Das Pesquisas com Crianças à Complexidade da Infância* (pp. 1-21). Autores Associados.  
<https://hdl.handle.net/1822/79684>
- Simões, L. B. T. (2013). Literatura Infantil: entre a infância, a pedagogia e a arte.  
*Cadernos de Letras da UFF*, 23(46), 219-242.  
<https://periodicos.uff.br/cadernosdeletras/article/view/43768/25008>
- Silva, J. M. C. (2002). *Cooperação entre professores: Realidade(s) e desafios* [Dissertação de mestrado, Instituto Superior de Psicologia Aplicada].  
Repositório do Instituto Superior de Psicologia Aplicada.  
<http://hdl.handle.net/10400.12/935>
- Silva, E., Bastos, G., Duarte, R., & Veloso, R. (2011). *Guião de Implementação do Programa de Português do Ensino Básico: Leitura*. Ministério da Educação/Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.  
<https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Portugues/leituraoriginal.pdf>
- Silva, H., Lopes, J., & Moreira, S. (2018). *Cooperar na Sala de aula para o Sucesso*. Pactor.
- Silveiro, A. M. M. (2012). *Literatura para a Infância e Representações de Género* [Dissertação de mestrado, Instituto Politécnico de Castelo Branco]. Repositório Científico do Instituto Politécnico de Castelo Branco.  
<http://hdl.handle.net/10400.11/2013>
- Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. (2020). *Carta Ética*. Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.  
<https://www.spce.org.pt/assets/files/CARTA-TICA2.EDICAOFINAL-2020-COMPACTADO.pdf>
- Sousa, M. J., & Baptista, C. S. (2011). O Problema de Investigação. *Como Fazer Investigação, Dissertações, Teses e Relatórios?* (pp. 19-29). Lidel.

- UNESCO.(2017). *Educação para os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável: objetivos de aprendizagem*. UNESCO.  
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000252197/PDF/252197por.pdf.multi>
- Valente, J. I. D. R. (2013). Princesas de ontem e de hoje: feminilidade e desconstrução dos estereótipos. *Aprender*, (33), 54-60.  
<http://aprender.esep.pt/index.php/aprender/article/view/91>
- Vasconcelos, T., Rocha, C., Loureiro, C., Castro, J., Menau, J., Sousa, O., Hortas, M. J., Ramos, M., Ferreira, N., Melo, N., Rodrigues, P. F., Mil-Homens, P., Fernandes, S. R., & Alves, S. (2012). *Trabalho por projetos na educação de infância: Mapear aprendizagens e integrar metodologias*. Ministério da Educação e Ciência/DGIDC.
- Viana, F.L., Ribeiro, S. I., Fernandes, I., Ferreira, A., Leitão, C., Gomes, S., Mendonça., & Pereira, L. (2018). *O Ensino da Compreensão Leitora: da Teoria à Prática Pedagógica: um Programa de Intervenção para o 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Edições Almedina. <http://hdl.handle.net/1822/11219>
- Vicente, L. (2019). *Feminismo de A a Ser*. Penguin Random House.
- Vinten, G. (1994). Participant observation: A model for organizational investigation?. *Journal of Managerial Psychology*, 9(2), pp. 30-38.  
<https://doi.org/10.1108/02683949410059299>
- Ward, L. M., & Grower, P. (2020). Media and the Development of Gender Role Stereotypes. *Annual Review of Developmental Psychology*, 2, 177-199.  
<https://doi.org/10.1146/annurev-devpsych-051120-010630>
- Yin, R. K. (2010). *Estudo de caso: planejamento e métodos*. Bookman.
- Zhao, C., Pandian, A., & Singh, M. K. M. (2016). Instructional Strategies for Developing Critical Thinking in EFL Classrooms. *English Language Teaching*, 9(10), 14-21.  
<https://eric.ed.gov/?id=EJ1111989>

ANEXOS

| ' ' | | ' ' |

ANEXO A  
Projeto de intervenção do  
1.º ciclo

| ' ' | | ' ' |

**Tabela A1***Identificação das potencialidades e fragilidades da turma do 1.º ciclo*

Área	Potencialidades	Fragilidades
<b>Português</b>	- Leitura; - Comunicação oral.	- Pouca autonomia na escrita de textos; - Falta de mobilização da revisão.
<b>Matemática</b>	- Cálculo mental; - Resolução de problemas.	- Não foi possível observar.
<b>Estudo do Meio</b>	- Não foi possível observar.	- Não foi possível observar.
<b>Expressão Dramática/Teatro</b>	- Capacidade de improvisar a partir de indutores.	- Não foi possível observar.
<b>Educação Física</b>	- Não foi possível observar.	- Não foi possível observar.
<b>Artes Visuais</b>	- Não foi possível observar.	- Não foi possível observar.
<b>Música</b>	- Não foi possível observar.	- Não foi possível observar.
<b>Competências Sociais</b>	- São participativos/as; - Motivação para a aprendizagem; - Pontualidade e Assiduidade; - Comportamento/Saber ser e saber estar.	- Gestão emocional; - Resolução de conflitos; - Dificuldades no estabelecimento de relações interpessoais entre rapazes e raparigas.

**Tabela A2**

*Problemática, Objetivos Gerais, Indicadores de Avaliação e Estratégias Gerais de Intervenção do 1.º ciclo*

<b>Problemática</b>	<b>Como promover a autorregulação no processo de revisão de textos?</b>
<b>Objetivos Gerais</b>	<b>Indicadores de avaliação</b>
<b>A. Desenvolver competências de escrita tendo em conta diferentes géneros textuais.</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Respeita a estrutura do género textual solicitado.</li> <li>- Redige textos com utilização correta das formas de representação escrita (grafia, pontuação e translineação, configuração gráfica e sinais auxiliares da escrita).</li> </ul>
<b>B. Desenvolver competências de autorregulação e heterorrevisão de textos escritos.</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identifica no texto do par os aspetos a melhorar.</li> <li>- Explica ao par as alterações a introduzir no texto.</li> <li>- Integra as sugestões, do par e do grupo turma, de melhoria do texto escrito.</li> </ul>
<b>Estratégias Gerais</b>	
<b>Português</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Conceção e disponibilização de grelhas autocorretivas de revisão textual.</li> <li>2. Heteroavaliação, entre pares, dos textos escritos.</li> <li>3. Revisão em grande grupo dos textos escritos, integrando o <i>feedback</i> do grupo turma e da heteroavaliação.</li> <li>4. Reescrita após a atribuição de <i>feedback</i>.</li> </ol>

ANEXO B

Avaliações dos objetivos  
do PI do 1.º ciclo

| | " | | " |

**Tabela B1**

*Grelha Avaliação da Atividade 1 do Plano de Intervenção do 1.º ciclo*

Avaliação - PI (Atividade 1)									
Problemática	Como promover a autorregulação no processo de revisão de textos?								
Objetivos Gerais	A. Desenvolver competências de escrita tendo em conta diferentes géneros textuais.					B. Desenvolver competências de autorregulação e heterorrevisão de textos escritos.			Total
Nome	Respeita a estrutura do género textual solicitado.	Redige textos com utilização correta das formas de representação escrita				Identifica no texto do par os aspetos a melhorar.	Explica ao par as alterações a introduzir no texto.	Integra as sugestões, do par e do grupo turma, de melhoria do texto escrito.	
		Grafia	Pontuação	Translineação	Configuração gráfica e sinais auxiliares da escrita).				
1	2	1	0	1	0	0	0	0	4
2	2	2	2	2	2	1	1	2	14
3	2	1	2	2	2	1	1	2	13
4	2	2	2	2	2	1	1	2	14
5	2	2	2	2	2	1	1	2	14
6	2	2	2	2	2	1	1	2	14
7	2	2	2	2	2	2	2	2	16
8	N	N	N	N	N	N	N	N	0
9	2	2	2	2	2	1	1	1	13
10	2	2	2	2	2	2	2	2	16
11	2	2	2	2	1	1	1	2	13
12	2	2	2	2	2	2	2	2	16
13	2	2	2	2	2	2	2	2	16
14	2	2	2	2	2	1	1	2	14
15	2	1	1	2	1	2	2	2	13
16	2	2	1	2	2	2	2	2	15
17	2	1	2	2	2	2	2	2	15
18	2	2	2	2	2	1	1	2	14
19	2	2	2	2	2	1	1	2	14
20	2	2	2	2	2	2	2	2	16
21	2	1	2	2	2	1	1	2	13
22	2	2	2	2	2	2	2	2	16
Total	42	37	38	41	38	29	29	39	293
Pontuação Máxima	44	44	44	44	44	44	44	44	352
Taxa de Sucesso do Indicador	95%	84%	86%	93%	86%	66%	66%	89%	83%
Taxa de Sucesso do objetivo	89%					73%			

Escala	Sim	2
	Com dificuldade	1
	Não	0
	Não Observado	N

**Tabela B2**

*Grelha Avaliação da Atividade 2 do Plano de Intervenção do 1.º ciclo*

Avaliação - PI (Atividade 2)									
Problemática	Como promover a autorregulação no processo de revisão de textos?								
Objetivos Gerais	A. Desenvolver competências de escrita tendo em conta diferentes géneros textuais.					B. Desenvolver competências de autorregulação e heterorrevisão de textos escritos.			
Nome	Respeita a estrutura do género textual solicitado.	Redige textos com utilização correta das formas de representação escrita				Identifica no texto do par os aspetos a melhorar.	Explica ao par as alterações a introduzir no texto.	Integra as sugestões, do par e do grupo turma, de melhoria do texto escrito.	Total
		Grafia	Pontuação	Translineação	Configuração gráfica e sinais auxiliares da escrita).				
1	2	1	1	1	1	0	0	1	7
2	2	2	2	2	2	2	2	2	16
3	2	2	2	2	2	2	2	2	16
4	2	2	2	2	2	1	1	1	13
5	2	2	2	2	2	2	1	2	15
6	2	2	2	2	2	2	2	2	16
7	2	1	2	2	2	2	2	2	15
8	N	N	N	N	N	N	N	N	0
9	N	N	N	N	N	N	N	N	0
10	2	2	2	2	2	2	2	2	16
11	N	N	N	N	N	N	N	N	0
12	2	2	2	2	2	2	2	2	16
13	2	2	2	2	2	2	2	2	16
14	2	2	2	2	2	2	2	2	16
15	2	1	2	1	1	2	2	2	13
16	2	2	2	2	2	2	2	2	16
17	2	2	2	2	1	2	2	1	14
18	2	2	2	2	2	2	2	2	16
19	N	N	N	N	N	N	N	N	0
20	2	1	2	2	2	2	2	2	15
21	2	2	2	2	2	2	2	2	16
22	2	2	2	2	2	2	2	2	16
Total	36	32	35	34	33	33	32	33	268
Pontuação Máxima	44	44	44	44	44	44	44	44	352
Taxa de Sucesso do Indicador	82%	73%	80%	77%	75%	75%	73%	75%	76%
Taxa de Sucesso do objetivo	77%					74%			

Escola	Sim	2
	Com dificuldade	1
	Não	0
	Não Observado	N

**Tabela B3**

*Grelha Avaliação da Atividade 3 do Plano de Intervenção do 1.º ciclo*

Avaliação - PI (Atividade 3)									
Problemática	Como promover a autorregulação no processo de revisão de textos?								
Objetivos Gerais	A. Desenvolver competências de escrita tendo em conta diferentes géneros textuais.					B. Desenvolver competências de autorregulação e heterorrevisão de textos escritos.			Total
Nome	Respeita a estrutura do género textual solicitado.	Redige textos com utilização correta das formas de representação escrita				Identifica no texto do par os aspetos a melhorar.	Explica ao par as alterações a introduzir no texto.	Integra as sugestões, do par e do grupo turma, de melhoria do texto escrito.	
		Grafia	Pontuação	Translineação	Configuração gráfica e sinais auxiliares da escrita).				
1	2	1	1	1	1	0	0	1	7
2	2	2	2	2	2	2	2	2	16
3	2	2	2	2	2	2	2	2	16
4	2	2	2	2	2	2	2	2	16
5	2	2	2	2	2	2	2	2	16
6	2	2	2	2	2	2	2	2	16
7	2	1	2	2	2	2	2	2	15
8	N	N	N	N	N	N	N	N	0
9	2	2	2	2	2	2	2	2	16
10	2	2	2	2	2	2	2	2	16
11	2	2	2	2	2	2	2	2	16
12	2	2	2	2	2	2	2	2	16
13	2	2	2	2	2	2	2	2	16
14	2	2	2	2	2	2	2	2	16
15	2	1	2	2	1	2	2	2	14
16	2	2	2	2	2	2	2	2	16
17	2	2	2	2	1	2	2	2	15
18	2	2	2	2	2	2	1	2	15
19	2	2	2	2	2	2	2	2	16
20	2	2	2	2	2	2	2	2	16
21	2	2	2	2	2	2	2	2	16
22	2	2	2	2	2	2	2	2	16
Total	42	39	41	41	39	40	39	41	322
Pontuação Máxima	44	44	44	44	44	44	44	44	352
Taxa de Sucesso do Indicador	95%	89%	93%	93%	89%	91%	89%	93%	91%
Taxa de Sucesso do objetivo	92%					91%			

Escala	Sim	2
	Com dificuldade	1
	Não	0
	Não Observado	N

**Tabela B4**

*Grelha Avaliação da Atividade 4 do Plano de Intervenção do 1.º ciclo*

Avaliação Português - PI (Atividade 4)									
Problemática	Como promover a autorregulação no processo de revisão de textos?								
Objetivos Gerais	A. Desenvolver competências de escrita tendo em conta diferentes géneros textuais.					B. Desenvolver competências de autorregulação e heterorrevisão de textos escritos.			Total
Indicadores	Respeita a estrutura do género textual solicitado.	Redige textos com utilização correta das formas de representação escrita				Identifica no texto do par os aspetos a melhorar.	Explica ao par as alterações a introduzir no texto.	Integra as sugestões, do par e do grupo turma, de melhoria do texto escrito.	
		Grafia	Pontuação	Translineação	Configuração gráfica e sinais auxiliares da escrita).				
Nome									
1	2	1	1	1	1	0	0	1	7
2	2	2	2	2	2	2	2	2	16
3	2	2	2	2	2	2	1	2	15
4	2	2	2	2	2	2	2	2	16
5	2	2	2	2	2	2	2	2	16
6	2	2	2	2	2	2	2	2	16
7	N	N	N	N	N	N	N	N	0
8	2	2	2	2	2	2	2	2	16
9	2	2	2	2	2	2	2	2	16
10	2	2	2	2	2	2	2	2	16
11	2	2	2	2	2	2	2	2	16
12	2	2	2	2	2	2	2	2	16
13	2	2	2	2	2	2	2	2	16
14	2	2	2	2	2	2	2	2	16
15	2	2	2	2	2	2	2	2	16
16	2	2	2	2	2	2	2	2	16
17	2	2	2	2	2	2	2	2	16
18	2	2	2	2	2	2	1	2	15
19	2	2	2	2	2	2	2	2	16
20	2	2	2	2	2	2	2	2	16
21	2	2	2	2	2	2	2	2	16
22	2	2	2	2	2	2	2	2	16
Total	42	41	41	41	41	40	38	41	325
Pontuação Máxima	44	44	44	44	44	44	44	44	352
Taxa de Sucesso do Indicador	95%	93%	93%	93%	93%	91%	86%	93%	92%
Taxa de Sucesso do objetivo	94%					90%			

Escala	Sim	2
	Com dificuldade	1
	Não	0
	Não Observado	N

**Tabela B5**

*Grelha Avaliação da Atividade final do Plano de Intervenção do 1.º ciclo*

Avaliação - PI (Avaliação geral final)									
Problemática	Como promover a autorregulação no processo de revisão de textos?								
Objetivos Gerais	A. Desenvolver competências de escrita tendo em conta diferentes géneros textuais.					B. Desenvolver competências de autorregulação e heterorvisão de textos escritos.			Total
Nome	Respeita a estrutura do género textual solicitado.	Redige textos com utilização correta das formas de representação escrita				Identifica no texto do par os aspetos a melhorar.	Explica ao par as alterações a introduzir no texto.	Integra as sugestões, do par e do grupo turma, de melhoria do texto escrito.	
		Grafia	Pontuação	Translineação	Configuração gráfica e sinais auxiliares da escrita).				
1	2	1	1	1	1	0	0	1	6
2	2	2	2	2	2	2	2	2	16
3	2	2	2	2	2	2	2	2	15
4	2	2	2	2	2	2	2	2	15
5	2	2	2	2	2	2	2	2	15
6	2	2	2	2	2	2	2	2	16
7	2	1	2	2	2	2	2	2	12
8	1	1	1	1	1	1	1	1	4
9	2	2	2	2	2	1	1	1	11
10	2	2	2	2	2	2	2	2	16
11	2	2	2	2	1	1	1	2	11
12	2	2	2	2	2	2	2	2	16
13	2	2	2	2	2	2	2	2	16
14	2	2	2	2	2	2	2	2	16
15	2	1	2	2	1	2	2	2	14
16	2	2	2	2	2	2	2	2	16
17	2	2	2	2	2	2	2	2	15
18	2	2	2	2	2	2	1	2	15
19	2	2	2	2	2	1	1	2	12
20	2	2	2	2	2	2	2	2	16
21	2	2	2	2	2	2	2	2	15
22	2	2	2	2	2	2	2	2	16
Total	41	37	39	39	38	36	35	39	302
Pontuação Máxima	44	44	44	44	44	44	44	44	352
Taxa de Sucesso do Indicador	92%	85%	88%	89%	86%	81%	78%	88%	86%
Taxa de Sucesso do objetivo	88%					82%			

Escala	Sim	2
	Com dificuldade	1
	Não	0
	Não Observado	N



## ANEXO C

Exemplo de uma grelha de autocorreção

|' '' | | ''

## Tabela C1

### Grelha de correção da carta

 <b>Grelha de Correção da Carta</b> 		
<b>Critérios</b>	<b>Sim</b>	<b>Não</b>
Escreveu a data		
Escreveu o local		
Apresentou a saudação		
Escreveu o parágrafo inicial de introdução		
Explicou as razões ou assuntos por que escreveu (corpo da carta)		
Usou uma fórmula de encerramento (despedida)		
Assinou a carta		
Utilizou adequadamente a pontuação		
Respeitou as regras de translineação		
Respeitou as regras de acentuação		
Detetou erros ortográficos		
<b>Comentário:</b>		

ANEXO D  
Cartão com Missões TOP  
SECRET

| " | | " |

Figura D1

Cartão com Missões TOP SECRET



<p><b>Missão 1</b> Escrever uma carta a uma personagem de um livro.</p>  	<p><b>Missão 2</b> Inventar um final diferente para um livro.</p>  	<p><b>Missão 3</b> Realizar um cartaz publicitário a um livro requisitado na biblioteca.</p>  
<p><b>Missão 4</b> Criar 1 história a pares em que tenham de cruzar os/as protagonistas de 2 livros diferentes.</p>  	<p><b>Missão 5</b> Trazer um livro para o/a amigo/a secreto/a.</p>  	<p><b>Missão 6</b> Ler um género de texto diferente do habitual.</p>  

ANEXO E  
Barras Cuisenaire

|| '' | | ''

**Figura E1**

*Exemplo de uma atividade de matemática com recurso às barras cuisenaire*



ANEXO F  
Técnica do borrão

| | " | | " |

**Figura F1**

*Desenhos resultantes da técnica do borrão*



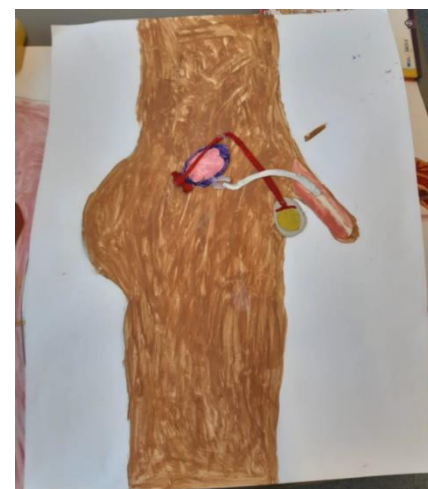
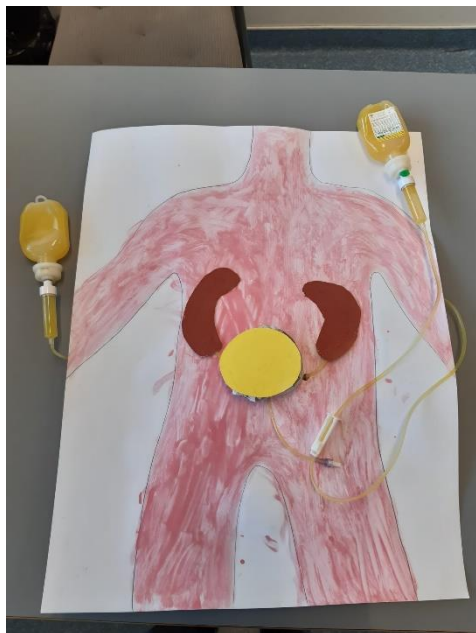
ANEXO G

Sistemas do corpo humano

| " | | " |

**Figura G1**

*Maquetes dos sistemas do corpo humano*



ANEXO H  
Fundo do Mar

| ' ' | ' ' |

**Figura H1**

*O Fundo do Mar no nosso teto*



ANEXO I

Avaliações de Português  
do 1.º ciclo

|' '' | | ''

**Tabela I1**

*Avaliação de Português do 1.º ciclo: Cartas Ilustradas*

<b>Avaliação Português - Cartas Ilustradas</b>							
Nome	Indicadores	Conta uma história de acordo com a carta selecionada.	Apresenta a caligrafia legível.	Respeita as regras de ortografia.	Utiliza adequadamente a pontuação.	Realiza parágrafos.	Total
1		2	1	1	1	0	5
2		2	2	1	2	0	7
3		2	2	2	2	2	10
4		2	2	2	2	0	8
5		2	2	1	2	0	7
6		2	2	1	2	0	7
7		2	2	1	2	0	7
8		0	2	0	0	0	2
9		2	2	1	1	0	6
10		2	2	1	2	1	8
11		2	2	1	2	0	7
12		0	2	0	0	0	2
13		2	2	2	2	0	8
14		2	2	1	2	1	8
15		2	2	1	1	0	6
16		2	2	2	1	0	7
17		2	2	2	2	0	8
18		2	2	1	2	0	7
19		2	2	1	1	0	6
20		2	2	2	2	0	8
21		2	2	1	2	0	7
22		2	2	2	2	2	10
Total		40	43	27	35	6	151
Pontuação Máxima		44	44	44	44	44	220
Taxa de Sucesso do Indicador		91%	98%	61%	80%	14%	69%

Escola	Sim	2
	Com dificuldade	1
	Não	0
	Não Observado	N

**Tabela I2**

*Avaliação de Português do 1.º ciclo: escrever uma carta*

Avaliação Português - Cartas								
Indicadores Nome	Escreve a data.	Escreve o local.	Apresenta a saudação.	Escreve o parágrafo inicial de introdução.	Explica as razões ou assuntos por que escreveu (corpo da carta).	Usa uma fórmula de encerramento (despedida).	Assina a carta.	Total
	1	2	2	2	0	2	2	
2	2	2	2	2	2	2	2	14
3	2	2	2	2	2	2	2	14
4	2	2	2	2	2	2	2	14
5	2	2	2	2	2	2	2	14
6	2	2	2	0	2	2	2	12
7	2	2	2	2	2	0	2	12
8	N	N	N	N	N	N	N	0
9	2	2	2	2	2	2	2	14
10	2	2	2	0	2	2	2	12
11	2	2	2	2	2	2	0	12
12	2	2	2	0	2	2	2	12
13	2	2	2	2	2	2	2	14
14	2	2	2	0	2	2	2	12
15	2	2	2	2	2	2	2	14
16	2	2	2	0	2	2	2	12
17	2	2	2	2	2	2	2	14
18	2	2	2	2	2	2	2	14
19	2	2	2	2	2	2	2	14
20	2	2	0	2	2	2	2	12
21	2	2	2	2	2	2	2	14
22	2	2	2	2	2	2	2	14
Total	38	36	40	30	42	40	40	276
Pontuação	44	44	44	44	44	44	44	308
Taxa de Sucesso do Indicador	86%	82%	91%	68%	95%	91%	91%	90%

Escola	Sim	2
	Com dificuldade	1
	Não	0
	Não Observado	N

**Tabela I3**

*Avaliação de Português do 1.º ciclo: final diferente*

Avaliação Português - Inventar um final diferente					
Indicadores Nome	Inventa um final diferente para o texto selecionado.	Realiza parágrafos.	Respeita as regras de translineação	Respeita as regras de pontuação.	Total
1	2	0	2	2	6
2	2	2	2	2	8
3	2	0	2	2	6
4	2	0	2	2	6
5	2	0	2	2	6
6	2	1	2	2	7
7	2	0	2	2	6
8	N	N	N	N	0
9	N	N	N	N	0
10	2	2	2	2	8
11	N	N	N	N	0
12	2	0	2	2	6
13	2	0	2	2	6
14	2	1	2	2	7
15	2	0	2	2	6
16	2	1	2	2	7
17	2	0	2	2	6
18	2	0	2	2	6
19	N	N	N	N	0
20	2	2	2	2	8
21	2	0	2	2	6
22	2	0	2	2	6
Total	32	7	36	36	117
Pontuação	44	44	44	44	176
Taxa de Sucesso do Indicador	73%	16%	82%	82%	66%

Escola		
	Sim	2
	Com dificuldade	1
	Não	0
	Não Observado	N

**Tabela I4**

*Avaliação de Português do 1.º ciclo: publicidade de um livro*

Avaliação Português - Publicidade de um livro					
Indicadores Nome	Apresenta o título.	Apresenta os/as autores/as do livro.	Apresenta a sinopse do livro.	Explicita as razões pelas quais o público-alvo deveria requisitar o livro.	Total
1	2	2	2	2	8
2	2	2	2	2	8
3	2	0	2	0	4
4	2	2	1	2	7
5	2	2	2	2	8
6	2	2	2	2	8
7	2	2	2	2	8
8	N	N	N	N	0
9	2	2	2	0	6
10	2	2	2	2	8
11	2	0	2	2	6
12	2	0	2	2	6
13	2	2	2	2	8
14	2	2	2	2	8
15	2	2	2	1	7
16	2	2	2	2	8
17	2	2	1	2	7
18	2	2	2	2	8
19	2	2	2	2	8
20	2	2	2	2	8
21	2	2	2	2	8
22	2	2	2	2	8
Total	42	36	40	37	155
Pontuação	44	44	44	44	176
Taxa de Sucesso do Indicador	95%	82%	91%	84%	88%

Escola	Sim	2
	Com dificuldade	1
	Não	0
	Não Observado	N

**Tabela I5**

*Avaliação de Português do 1.º ciclo: cruzar dois protagonistas*

Avaliação Português - Protagonistas										
Indicadores Nome	Apresenta título.	Situa a narrativa no tempo e no espaço.	Apresenta e caracteriza os personagens.	Introduz diálogo entre os personagens.	Utiliza adequadamente a pontuação.	Respeita as regras de translineação.	Respeita as regras de acentuação.	Respeita as regras de ortografia.	Realiza parágrafos.	Total
1	2	1	1	0	2	2	2	2	2	14
2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	18
3	2	2	2	2	2	2	2	2	2	18
4	2	1	1	0	2	2	2	2	2	14
5	2	2	2	2	2	2	2	2	0	16
6	2	2	2	2	2	2	2	2	2	18
7	N	N	N	N	N	N	N	N	N	0
8	2	2	2	2	2	2	2	2	0	16
9	2	2	2	1	2	2	2	2	2	17
10	2	2	2	1	2	2	2	2	2	17
11	2	2	2	2	2	2	2	2	0	16
12	2	2	2	2	2	2	2	2	0	16
13	2	2	2	2	2	2	2	2	0	16
14	2	2	2	2	2	2	2	2	0	16
15	2	2	2	2	2	2	2	2	2	18
16	2	1	1	0	2	2	2	2	2	14
17	2	2	1	2	2	2	2	2	0	15
18	2	2	2	2	2	2	2	2	2	18
19	2	2	2	2	2	2	2	2	2	18
20	2	2	1	2	2	2	2	2	0	15
21	2	2	2	2	2	2	2	2	2	18
22	2	2	2	2	2	2	2	2	2	18
Total	42	39	37	34	42	42	42	42	26	346
Pontuação	44	44	44	44	44	44	44	44	44	396
Taxa de Sucesso do Indicador	95%	89%	84%	77%	95%	95%	95%	95%	59%	87%

Escola	Sim	2
	Com dificuldade	1
	Não	0
	Não Observado	N

ANEXO J  
Avaliações de Matemática  
do 1.º ciclo

|' '' | | ''

**Tabela J1**

*Avaliação de Matemática do 1.º ciclo: frações*

Avaliação Matemática					
Ficha 1: Frações					
Indicadores Nome	Indica o numerador	Indica o denominador	Indica a fração correspondente à parte colorida	Calcula corretamente os resultados da adição e subtração de frações	Total
<b>Cotação Total</b>	<b>10</b>	<b>10</b>	<b>32</b>	<b>48</b>	<b>100</b>
1	10	10	0	18	38
2	10	10	32	48	100
3	10	10	32	48	100
4	10	10	32	42	94
5	10	10	16	36	72
6	10	10	0	48	68
7	10	10	0	48	68
8					0
9	10	10	8	48	76
10	10	10	32	48	100
11	10	10	32	48	100
12	10	10	32	42	94
13	10	10	32	48	100
14	10	10	32	48	100
15	10	10	0	30	50
16	10	10	32	48	100
17	10	10	0	24	44
18	10	10	32	48	100
19	10	10	0	42	62
20	10	10	32	36	88
21	10	10	32	48	100
22	10	10	32	48	100
Total	210	210	440	894	1754
Pontuação Máxima	220	220	704	1056	2200
Taxa de Sucesso do Indicador	95%	95%	63%	85%	80%

Escala	Sim	
	Com dificuldade	
	Não	
	Não Observado	

**Tabela J2**

*Avaliação de Matemática do 1.º ciclo: simetria e diagrama de caule-e-folhas*

Avaliação Matemática						
Ficha 2: Simetria e Diagrama de Caule-e-Folhas						
Indicadores Nome	Completa a simetria de reflexão	Completa a simetria de reflexão	Organiza corretamente os dados num diagrama de caule-e-folhas			Total
			Coloca o algarismo das dezenas do lado esquerdo do caule por ordem crescente	Coloca o algarismo das unidades do lado direito do caule por ordem crescente e correspondendo às dezenas	Apresenta os valores repetidos	
<b>Cotação Total</b>	<b>12,5</b>	<b>12,5</b>	<b>25</b>	<b>25</b>	<b>25</b>	<b>100</b>
1	3	0	0	0	0	3
2	12,5	12,5	25	25	25	100
3	12,5	12,5	25	25	25	100
4	12,5	12,5	25	25	25	100
5	12	12,5	25	25	25	100
6	12	12,5	25	25	25	100
7	12,5	12,5	25	25	25	100
8	12,5	12,5	25	25	25	100
9	12	12,5	12,5	25	25	87
10	12,5	12,5	25	25	25	100
11	12,5	12,5	25	25	25	100
12	12,5	12,5	25	25	25	100
13	12,5	12,5	25	25	25	100
14	12,5	12,5	25	25	25	100
15	3	11,5	25	25	0	65
16	12,5	12,5	25	25	25	100
17	6,25	12,5	25	25	25	94
18	12,5	12,5	25	25	25	100
19	12	12,5	25	25	25	100
20	12,5	12,5	25	25	25	100
21	12,5	12,5	25	25	25	100
22	12,5	12,5	25	25	25	100
Total	247,75	261,5	512,5	525	500	2047
Pontuação	275	275	550	550	550	2200
Taxa de Sucesso do Indicador	90%	95%	93%	95%	91%	93%

Escala	Sim	
	Com dificuldade	
	Não	
	Não Observado	

ANEXO K

Avaliações de Estudo do  
Meio do 1.º ciclo

| ' ' | ' ' |

**Tabela K1**

*Avaliação de Estudo do Meio do 1.º ciclo: heteroavaliação do projeto dos sistemas do corpo humano*

Heteroavaliação Estudo do Meio																
Indicadores	Fase 1: Definição dos sistemas e formulação de perguntas		Fase 2: Planificação do projeto		Fase 3: Pesquisa e seleção de informação				Fase 4: Execução – Cartaz e Maquete			Fase 5: Apresentação e Avaliação Final				Total
	Nome	Formula perguntas sobre os sistemas do corpo humano.	Participa corretamente.	Preenche o plano do projeto em grupo.	Realiza o esboço da maquete.	Pesquisa informação.	Localiza informação explícita.	Seleciona informação pertinente para o tema.	Organiza a informação selecionada.	Apresenta no cartaz um título e as informações sobre o sistema.	Realiza a maquete de acordo com o esboço.	Traz os materiais pelo qual ficou responsável.	Indica o nome do sistema do corpo humano e a sua função.	Explica como funciona o sistema, indicando os órgãos importantes.	Indica os aspetos mais/menos positivos.	
1	0	2	1	1	0	0	1	1	2	2	2	2	2	1	2	19
2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	30
3	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	29
4	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	30
5	0	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	28
6	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	30
7	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	30
8	0	2	1	1	0	0	0	0	2	2	2	2	2	1	0	15
9	2	2	2	2	2	1	1	2	2	2	2	2	2	2	2	28
10	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	30
11	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	30
12	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	2	29
13	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	30
14	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	30
15	0	2	1	2	2	1	1	0	2	2	2	2	2	1	1	21
16	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	1	27
17	2	2	2	2	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	29
18	0	2	1	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	26
19	0	2	1	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	26
20	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	30
21	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	1	27
22	2	2	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	29
Total	32	41	39	39	40	37	39	39	44	44	44	44	44	38	39	603
Pontuação Máxima	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44	660
Taxa de Sucesso do Indicador	73%	93%	89%	89%	91%	84%	89%	89%	100%	100%	100%	100%	100%	86%	89%	91%

Escala		
	Sim	2
	Com dificuldade	1
	Não	0
	Não Observado	N

**Tabela K2**

*Avaliação de Estudo do Meio do 1.º ciclo: autoavaliação do projeto dos sistemas do corpo humano*

Autoavaliação Estudo do Meio							
Indicadores Nome	Partilhei as minhas ideias com os outros.	Respeitei as ideias dos outros.	Esperei a minha vez para falar.	Escutei atentamente os outros.	Partilhei os materiais com os colegas.	Cumpri as minhas tarefas	Total
2	1	1	2	1	2	1	8
3	2	1	1	1	2	1	8
4	2	2	1	2	2	2	11
5	2	2	2	2	2	2	12
6	2	1	1	1	2	1	8
7	N	N	N	N	N	N	0
8	1	2	2	1	2	2	10
9	2	2	0	1	2	0	7
10	2	2	2	2	1	2	11
11	2	2	2	1	2	2	11
12	2	2	1	1	2	2	10
13	1	1	2	1	2	2	9
14	2	1	1	2	2	2	10
15	2	2	2	2	2	2	12
16	2	1	0	1	2	2	8
17	2	1	2	1	2	2	10
18	2	1	1	1	2	1	8
19	1	2	1	1	2	1	8
20	2	2	1	2	2	2	11
21	1	2	1	2	1	2	9
22	2	2	2	2	2	1	11
Total	36	33	28	29	39	33	198
Pontuação Máxima	44	44	44	44	44	44	264
Taxa de Sucesso do Indicador	82%	75%	64%	66%	89%	75%	75%

Escala	Sempre	2
	Às vezes	1
	Nunca	0
	Não Observado	N

ANEXO L

Avaliações de Expressão  
Dramática/Teatro do 1.º  
ciclo

|' '' | | ''

**Tabela L1**

*Avaliação de Teatro/Expressões Dramática do 1.º ciclo: Sessão de Improvisação (Indutores: Palavras)*

Avaliação Teatro- Sessão 1										
Indicadores Nome	Participar na organização do espaço.	Referir as atividades realizadas na aula anterior. (aula de diagnóstico)	Agir em conformidade com as indicações dadas.	Improvisar a partir de palavras.	Utilizar a voz de forma audível e perceptível.	Explorar as potencialidades expressivas do corpo.	Expressar a sua opinião sobre a aula.	Aguardar a sua vez para falar.	Participar na reorganização do espaço.	Total
1	N	N	1	2	1	1	1	2	N	8
2	N	N	2	2	1	2	2	2	N	11
3	2	N	1	2	1	2	2	1	2	13
4	2	2	2	2	1	2	2	2	2	17
5	N	N	2	2	1	1	1	2	N	9
6	N	N	2	2	1	2	2	2	N	11
7	N	N	2	2	2	2	2	2	N	12
8	N	N	1	2	2	2	2	2	N	11
9	N	N	1	2	2	2	2	1	N	10
10	N	N	2	2	1	2	2	2	N	11
11	N	N	2	2	1	2	2	2	N	11
12	N	N	2	2	1	2	2	0	N	9
13	N	N	2	2	1	2	2	2	N	11
14	N	N	2	2	1	2	2	2	N	11
15	N	N	1	2	1	1	1	2	N	8
16	2	2	1	2	2	2	2	0	2	15
17	N	N	1	2	2	1	1	2	N	9
18	N	N	2	2	1	2	2	2	N	11
19	2	N	1	2	1	2	2	2	2	14
20	2	N	2	2	1	2	2	2	2	15
21	N	2	1	2	1	2	2	0	N	10
22	N	N	2	2	1	2	2	2	N	11
Total	10	6	35	44	27	40	40	36	10	248
Pontuação	44	44	44	44	44	44	44	44	44	396
Taxa de Sucesso do Indicador	23%	14%	80%	100%	61%	91%	91%	82%	23%	63%

Escola	Sim	2
	Com dificuldade	1
	Não	0
	Não Observado	N

**Tabela L2**

*Avaliação de Teatro/Expressões Dramática do 1.º ciclo: Sessão de Improvisação (Indutores: Objetos)*

Avaliação Teatro- Sessão 2										
Indicadores Nome	Participar na organização do espaço.	Referir as atividades realizadas na aula anterior.	Agir em conformidade com as indicações dadas.	Improvisar a partir de objetos.	Utilizar a voz de forma audível e perceptível.	Explorar as potencialidades expressivas do corpo.	Expressar a sua opinião sobre a aula.	Aguardar a sua vez para falar.	Participar na reorganização do espaço.	Total
1	2	1	1	2	1	1	1	2	2	13
2	N	N	2	2	1	2	2	2	N	11
3	2	N	2	2	2	2	2	1	2	15
4	2	2	2	2	1	2	2	2	N	15
5	N	N	2	2	1	1	1	2	2	11
6	2	2	2	2	2	2	2	2	2	18
7	N	N	2	2	2	2	2	2	N	12
8	N	N	2	2	2	2	2	2	N	12
9	2	2	2	2	1	2	2	2	2	17
10	N	2	2	2	1	2	2	2	N	13
11	N	N	2	2	1	2	2	2	2	13
12	N	N	2	2	2	2	2	0	N	10
13	N	N	2	2	1	2	2	2	N	11
14	2	2	2	2	2	2	2	2	N	16
15	N	N	2	2	1	1	1	2	N	9
16	2	2	2	2	2	2	2	0	N	14
17	N	N	2	2	1	1	1	2	2	11
18	N	N	2	2	1	2	2	2	N	11
19	2	N	2	2	1	2	2	2	N	13
20	2	N	2	2	1	2	2	2	2	15
21	N	2	1	2	1	2	2	1	2	13
22	N	N	2	2	1	2	2	2	N	11
Total	16	14	42	44	29	40	40	38	18	284
Pontuação Máxima	44	44	44	44	44	44	44	44	44	396
Taxa de Sucesso do Indicador	36%	32%	95%	100%	66%	91%	91%	86%	41%	72%

Escola	Sim	2
	Com dificuldade	1
	Não	0
	Não Observado	N

**Tabela L3**

*Avaliação de Teatro/Expressões Dramática do 1.º ciclo: Sessão de Improvisação (Indutor: História)*

Avaliação Teatro- Sessão 3												
Indicadores Nome	Participar na organização do espaço.	Referir as atividades realizadas na aula anterior.	Agir em conformidade com as indicações dadas.	Antecipar os conteúdos com base no título e nas ilustrações.	Improvisar a partir da história escutada.	Utilizar a voz de forma audível e perceptível.	Explorar as potencialidades expressivas do corpo.	Confrontar as improvisações com a história ouvida.	Expressar a sua opinião sobre a aula.	Aguardar a sua vez para falar.	Participar na reorganização do espaço.	Total
1	2	N	2	1	2	1	1	N	2	2	2	15
2	2	N	2	1	2	2	2	N	2	2	2	17
3	2	2	2	2	2	2	2	N	2	2	2	20
4	2	2	2	2	2	2	2	N	2	2	2	20
5	N	N	2	1	2	1	1	N	2	2	2	13
6	2	2	2	2	2	2	2	N	2	2	2	20
7	2	N	2	2	2	2	2	N	2	2	2	18
8	N	N	2	2	2	2	2	N	2	2	2	16
9	2	2	2	2	2	2	2	N	2	2	2	20
10	2	2	2	1	2	2	2	N	2	2	2	19
11	2	2	2	2	2	2	2	N	2	2	2	20
12	2	2	2	2	2	2	2	N	2	1	2	19
13	2	2	2	2	2	1	2	N	2	2	2	19
14	2	2	2	2	2	2	2	N	2	2	2	20
15	N	N	2	1	2	1	1	N	2	2	2	13
16	2	2	2	2	2	2	2	N	2	1	2	19
17	N	N	2	2	2	2	1	N	2	2	2	15
18	N	N	2	2	2	1	2	N	2	2	2	15
19	2	N	2	2	2	1	2	N	2	2	2	17
20	2	N	2	2	2	2	2	N	2	2	2	18
21	2	2	1	2	2	2	2	N	2	2	2	19
22	2	N	2	2	2	2	2	N	2	2	2	18
Total	30	20	43	39	44	38	40	0	44	42	44	390
Pontuação Máxima	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44	484
Taxa de Sucesso do Indicador	68%	45%	98%	89%	100%	86%	91%	0%	100%	95%	100%	81%

Escola	Sim	2
	Com dificuldade	1
	Não	0
	Não Observado	N

ANEXO M  
Avaliações de Música do  
1.º ciclo

| " | | " |

**Tabela M1**

*Avaliação de Música do 1.º ciclo: Sessão 1 (Audição)*

Avaliação Música					
Planificação da Unidade Didática					
Sessão 1					
Indicadores	Ainda não consigo	Já consigo	E também já consigo	Para além disso consigo	
Nome	Ouvir atentamente a canção	Ouvir atentamente a canção	Ouvir atentamente a canção e expressar a sua opinião, justificando-a	Ouvir atentamente a canção e expressar a sua opinião, justificando-a com base em características da música	
1		X			
2			X		
3				X	
4			X		
5		X			
6				X	
7		X			
8		X			
9			X		
10		X			
11		X			
12			X		
13				X	
14				X	
15		X			
16				X	
17			X		
18		X			
19		X			
20				X	
21				X	
22		X			
Total	<b>0</b>	<b>10</b>	<b>5</b>	<b>7</b>	<b>22</b>
Pontuação Máxima	<b>22</b>	<b>22</b>	<b>22</b>	<b>22</b>	
Percentagem	<b>0%</b>	<b>45%</b>	<b>23%</b>	<b>32%</b>	<b>100%</b>

**Tabela M2**

*Avaliação de Música do 1.º ciclo: Sessão 2 (Aprendizagem da canção)*

Avaliação Música						
Planificação da Unidade Didática						
Sessão 2						
Nome	Indicadores	Ainda não consigo	Já consigo	E também já consigo	Para além disso consigo	
		Cantar do início ao fim mantendo o ritmo ou a afinação	Cantar do início ao fim mantendo o ritmo, mas com algumas falhas de afinação	Cantar do início ao fim mantendo o ritmo e sem falhas de afinação e sem se enganar nas entradas	Cantar do início ao fim mantendo o ritmo e sem falhas de afinação, sem se enganar nas entradas e expressando o carácter da canção	
1			X			
2				X		
3			X			
4				X		
5			X			
6					X	
7				X		
8		X				
9				X		
10				X		
11			X			
12				X		
13					X	
14					X	
15		X				
16				X		
17				X		
18			X			
19		X				
20				X		
21					X	
22				X		
Total		<b>3</b>	<b>5</b>	<b>10</b>	<b>4</b>	<b>22</b>
Pontuação Máxima		<b>22</b>	<b>22</b>	<b>22</b>	<b>22</b>	
Percentagem		<b>14%</b>	<b>23%</b>	<b>45%</b>	<b>18%</b>	<b>100%</b>

**Tabela M3**

*Avaliação de Música do 1.º ciclo: Sessão 3 (Aprendizagem da canção)*

Avaliação Música					
Planificação da Unidade Didática					
Sessão 3					
Ensaio (Skill)					
Indicadores Nome	Ainda não consigo	Já consigo	E também já consigo	Para além disso consigo	
	Cantar do início ao fim mantendo o ritmo ou a afinação	Cantar do início ao fim mantendo o ritmo, mas com algumas falhas de afinação	Cantar do início ao fim mantendo o ritmo e sem falhas de afinação e sem se enganar nas entradas	Cantar do início ao fim mantendo o ritmo e sem falhas de afinação, sem se enganar nas entradas e expressando o carácter da canção	
1		X			
2				X	
3			X		
4			X		
5			X		
6				X	
7				X	
8		X			
9			X		
10				X	
11			X		
12				X	
13				X	
14				X	
15		X			
16			X		
17			X		
18			X		
19			X		
20			X		
21				X	
22				X	
Total	<b>0</b>	<b>3</b>	<b>10</b>	<b>9</b>	<b>Total 22</b>
Pontuação Máxima	<b>22</b>	<b>22</b>	<b>22</b>	<b>22</b>	
Percentagem	<b>0%</b>	<b>14%</b>	<b>45%</b>	<b>41%</b>	<b>100%</b>

## Tabela M4

### Avaliação de Música do 1.º ciclo: Sessão 4 (Ensaio e Percussão)

#### Avaliação Música

Planificação da Unidade Didática									
Sessão 4									
Indicadores	Ensaio (Skill)				Percussão - palmas (Skill)				
	Ainda não consigo	Já consigo	E também já consigo	Para além disso consigo	Ainda não consigo	Já consigo	E também já consigo	Para além disso consigo	
Nome	Cantar do início ao fim mantendo o ritmo ou a afinação	Cantar do início ao fim mantendo o ritmo, mas com algumas falhas de afinação	Cantar do início ao fim mantendo o ritmo e sem falhas de afinação e sem se enganar nas entradas	Cantar do início ao fim mantendo o ritmo e sem falhas de afinação, sem se enganar nas entradas e expressando o carácter da canção	Cantar seguindo a divisão silábica da estrofe	Cantar seguindo a divisão silábica da estrofe, mas com algumas falhas no ritmo	Seguir a divisão silábica da estrofe, sem falhas no ritmo com articulação da estrofe e o acompanhamento das palmas	Seguir a divisão silábica da estrofe, sem falhas no ritmo com o acompanhamento das palmas sem articulação da estrofe	
1			X			X			
2				X				X	
3				X				X	
4			X				X		
5				X				X	
6				X				X	
7				X				X	
8			X				X		
9				X				X	
10				X				X	
11				X				X	
12				X				X	
13				X				X	
14				X				X	
15		X				X			
16			X				X		
17			X				X		
18				X				X	
19				X				X	
20			X				X		
21				X				X	
22				X				X	
Total	0	1	6	15	0	2	5	15	22
Pontuação Máxima	22	22	22	22	22	22	22	22	22
Percentagem	0%	5%	27%	68%	0%	9%	23%	68%	100%

**Tabela M5**

*Avaliação de Música do 1.º ciclo: Sessão 5 (Ensaio e Literatura)*

Avaliação Música									
Planificação da Unidade Didática									
Sessão 5									
Indicadores	Ensaio (Skill)				Literatura				
	Ainda não consigo	Já consigo	E também já consigo	Para além disso consigo	Ainda não consigo	Já consigo	E também já consigo	Para além disso consigo	
Nome	Cantar do início ao fim mantendo o ritmo ou a afinação	Cantar do início ao fim mantendo o ritmo, mas com algumas falhas de afinação	Cantar do início ao fim mantendo o ritmo e sem falhas de afinação e sem me enganar nas entradas	Cantar do início ao fim mantendo o ritmo e sem falhas de afinação, sem me enganar nas entradas e expressando o carácter da canção	Ouvir atentamente as 4 obras	Ouvir atentamente as 4 obras	Ouvir atentamente as 4 obras e expressar a sua opinião	Ouvir atentamente as 4 obras e expressar a sua opinião, justificando-a com base em características comuns com a canção estudada	
1				X		X			
2				X		X			
3				X			X		
4				X			X		
5				X		X			
6				X				X	
7				X		X			
8			X			X			
9				X			X		
10				X		X		X	
11				X		X			
12				X			X		
13				X				X	
14				X				X	
15			X			X			
16				X				X	
17				X				X	
18				X				X	
19				X		X			
20				X				X	
21				X				X	
22				X		X			
Total	0	0	2	20	0	9	4	9	Total
Pontuação Máxima	22	22	22	22	22	22	22	22	22
Porcentagem	0%	0%	9%	91%	0%	41%	18%	41%	100%

ANEXO N

Identificação das  
potencialidades e  
fragilidades das turmas  
do 2.º ciclo

| | " | | " |

**Tabela N1**

*Identificação das potencialidades e fragilidades das turmas do 2.º ciclo*

<b>Turma</b>	<b>Disciplina</b>	<b>Potencialidades</b>	<b>Fragilidades</b>
<b>6.º Y</b>	<b>Português</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Interesse pelo funcionamento da língua;</li> <li>- Interesse pelo treino de velocidade de leitura (lista de 120 palavras).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dificuldades na leitura (p.e.: entoação, ritmo);</li> <li>- Ausência de hábitos de leitura;</li> <li>- Dificuldades na compreensão oral.</li> </ul>
	<b>História e Geografia de Portugal</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Interesse pela relação entre o presente e o passado.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Relacionar factos;</li> <li>- Localizar fenómenos no tempo e no espaço;</li> <li>- Diferenciar fatores económicos de sociais.</li> </ul>
<b>6.º Z</b>	<b>Português</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Alguns alunos/as mostram interesse na leitura.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dificuldades na leitura (p.e.: entoação, ritmo);</li> <li>- Ausência de coesão e coerência textual nas produções escritas;</li> <li>- Erros ortográficos;</li> <li>- Dificuldades na conjugação de tempos verbais;</li> <li>- Dificuldades na análise morfológica e sintática;</li> <li>- Dificuldades na expressão oral.</li> </ul>
	<b>História e Geografia de Portugal</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Interesse pela relação entre o presente e o passado.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Relacionar factos;</li> <li>- Localizar fenómenos no tempo e no espaço;</li> <li>- Diferenciar fatores económicos de sociais.</li> </ul>
<b>Comum</b>	<b>Competências Sociais</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- São participativos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Baixa motivação para a aprendizagem;</li> <li>- Falta de Pontualidade e Assiduidade;</li> <li>- Dificuldades em Saber ser e saber estar.</li> </ul>

**Tabela N2**

*Problemática, Objetivos Gerais, Indicadores de Avaliação e Estratégias Gerais de Intervenção do 2.º ciclo*

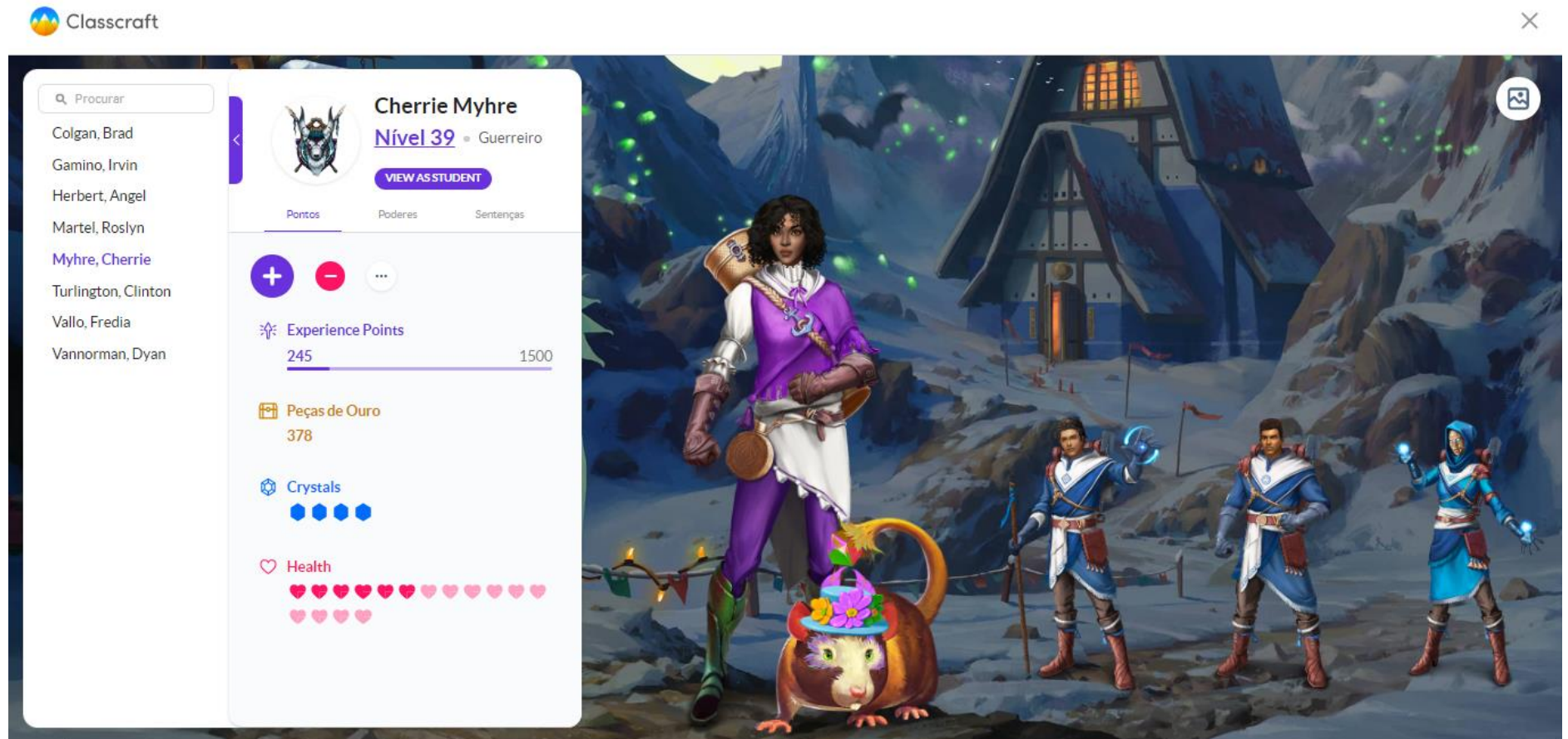
<b>Problemática</b>	A <i>gamificação</i> no ensino e aprendizagem do Português e da História e Geografia de Portugal desenvolve as competências de utilização de diferentes fontes de informação e de comunicação escrita.
<b>Objetivos Gerais</b>	<b>Indicadores de avaliação</b>
<b>A. Desenvolver competências de participação no processo de ensino e aprendizagem.</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Participa nas atividades propostas;</li> <li>- Participa nos momentos de autoavaliação;</li> <li>- Escuta os/as colegas atentamente;</li> <li>- Envolve-se nas dinâmicas de jogo implementadas.</li> </ul>
<b>B. Utilizar diferentes fontes de informação com diversas linguagens.</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Recolhe informação de diversas fontes de informação com diferentes linguagens;</li> <li>- Seleciona a informação necessária;</li> <li>- Analisa a informação recolhida;</li> <li>- Mobiliza a informação selecionada em novas situações.</li> </ul>
<b>C. Desenvolver competências da escrita.</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Recorre a processos de planificação, textualização e revisão de textos;</li> <li>- Recorre a dispositivos de encadeamento lógico, de retoma e de substituição que asseguram a coesão textual (substituições por pronomes; ordenação correlativa dos tempos verbais e uso de conectores discursivos);</li> <li>- Respeita as regras de ortografia e de pontuação.</li> </ul>
<b>Estratégias Gerais</b>	
<b>Transversal</b>	1. Inclusão de elementos de jogos nas atividades (sistema de pontuações, recompensas e sentenças com base em níveis, prémios e vidas).
<b>História e Geografia de Portugal</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>2. Atividades de Simulação/<i>Role-playing</i>;</li> <li>3. Utilização de fontes diversas;</li> <li>4. Construção de frisos cronológicos;</li> <li>5. Elaboração de resumos e sínteses esquemáticas.</li> </ul>
<b>Português</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>6. Introdução do momento de Revisão do Texto, em grande grupo;</li> <li>7. Construção de resumos.</li> </ul>

ANEXO 0  
*Classcraft* personagem

| | ' ' | | ' ' |

Figura O1

Exemplo de perfil de um/a estudante no Classcraft



ANEXO P  
*Classcraft* pontuação  
positiva

| | ' ' | | ' ' |

## Figura P1

*Lista dos comportamentos que davam pontos*

Proteger a si próprio e aos outros usando a máscara corretamente	400 XP	Participar corretamente (mão no ar e aguardar a sua vez)	150 XP
Respeita o/a colega e/ou a professora	150 XP	Cumpriu com os critérios de escrita do resumo homofobia	100 XP
Cumpriu com os critérios de escrita do resumo Plástico	100 XP	Bom desempenho nos Plickers sobre o Liberalismo	100 XP
Chegar a horas	75 XP	+ Quick reward	

ANEXO Q  
*Classcraft* pontuação  
negativa

|' '' | | ''

## Figura Q1

*Lista dos comportamentos que perdiam pontos*

Ser rude para um/a colega e/ou para a professora	-10 ♥	Não usar a máscara corretamente	-7 ♥
Não participar corretamente (mão no ar e aguardar a sua vez)	-5 ♥	Usar chapéu, gorro, carapuço ou óculos de sol dentro da sala de aula	-5 ♥
Estar com fones na sala a não ser quando pedido	-5 ♥	Comer dentro da sala de aula	-3 ♥
Usar o Telemóvel na sala de aula	-3 ♥	Não chegar a horas	-1 ♥

## ANEXO R

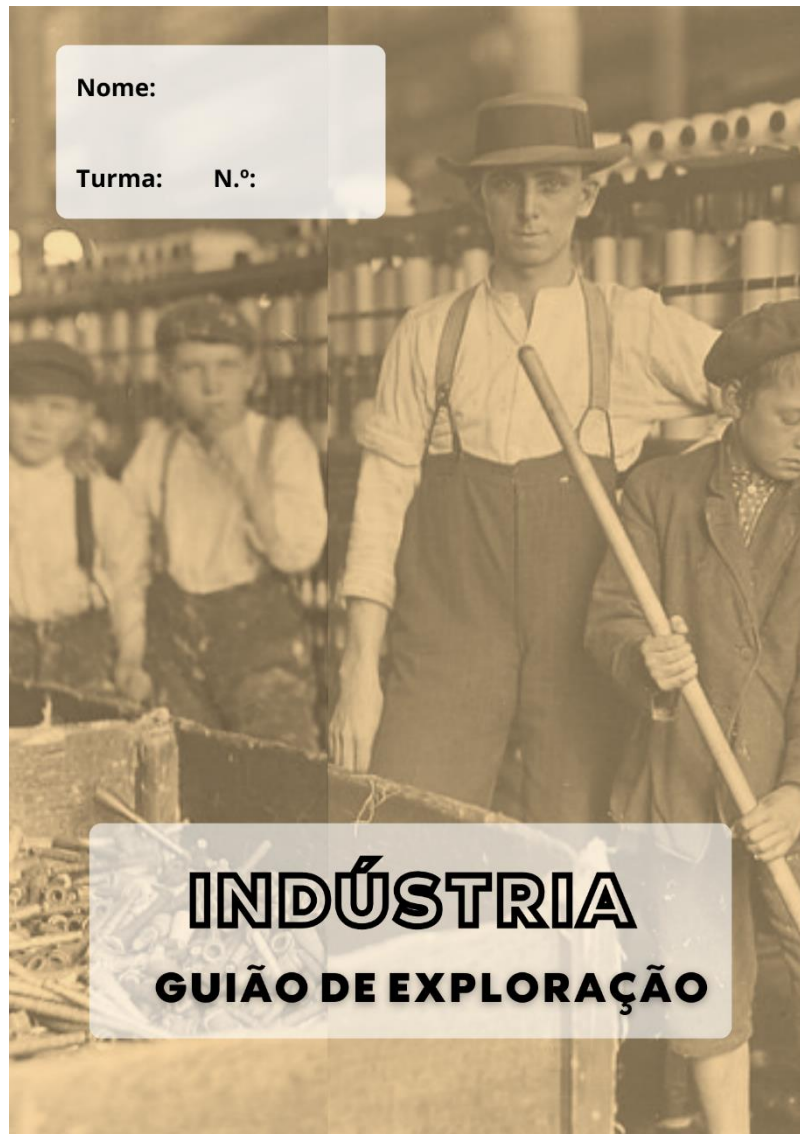
Exemplo de guião de  
exploração de diversas  
fontes (HGP)

| ' ' | | ' ' |

,

Figura R1

Exemplo de guião de exploração HGP



## Glossário

**Este glossário irá ajudar-te na tua pesquisa.**

Ao longo deste guião poderás encontrar palavras cujo significado desconheces. Aqui estão algumas palavras e os seus significados para que possas compreender melhor!

<b>Indústria</b>	Atividade económica que se baseia numa técnica, dominada, em geral, pela presença de máquinas ou maquinismos, para transformar matérias-primas em bens de produção e de consumo
<b>Artesão</b>	Indivíduo que exerce uma arte manual frequentemente por conta própria.
<b>Fábrica</b>	Empresa destinada à transformação ou conservação de matérias-primas ou à transformação de produtos semifinais em produtos finais.
<b>Manufatura</b>	Ato ou efeito de manufaturar, trabalho manual, obra feita à mão.
<b>Mão de Obra</b>	Conjunto de operários necessários para a execução de determinada obra.
<b>Maquinfatura</b>	Produção de artefatos por meio de máquinas, produção industrial.
<b>Matéria-prima</b>	Substância principal ou essencial de que uma coisa é feita
<b>Ofício</b>	Arte manual, atividade especializada ou mecânica, que exija certa especialização, exercida como meio de vida.

Fonte: Infopédia (2022)

## Consulta o teu manual e lê as páginas 64 e 65

Neste guião de exploração irás encontrar diversas fontes.  
Analisa cada uma delas e responde às questões.

### 1) Lê o seguinte documento:

#### Documento 1

"Depois das Invasões Francesas e do período de guerra civil, Portugal atravessou uma crise económica.

Eram muitos os problemas que afetavam a economia portuguesa, mas a indústria era pouco desenvolvida pois havia poucas máquinas e a produção era baixa e de fraca qualidade. Para desenvolver a indústria foram criadas novas fábricas, sobretudo de têxteis, tabaco, cerâmica, cortiça e vidro. Ainda chegaram, a Portugal, máquinas e grande parte destas eram movidas a vapor."

#### 1.1) De que forma se deu o desenvolvimento da Indústria em Portugal?

---

---

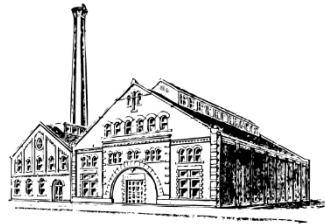
---

---

---

---

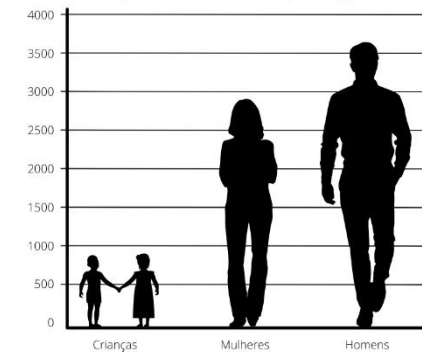
---



## Mão de Obra nas fábricas

### 2) Analisa as seguintes fontes:

Pictograma 1 - Número de operários nas fábricas, na segunda metade do séc. XIX



#### Documento 2

"O salário não era pago na totalidade, mesmo trabalhando 14 ou 16 horas por dia. As fábricas eram muito quentes e húmidas e muitos operários adquiriam doenças respiratórias por causa do ar poluído que saía das máquinas. Passava-se o dia inteiro a fazer movimentos repetitivos e desgastavam as articulações do corpo. Os patrões incentivavam as crianças a trabalharem, muitas a partir dos 6 anos de idade. As mulheres e as crianças recebiam 1/3 do salário de um homem."

#### 2.1) Qual era a mão de obra nas fábricas?

---

---

#### 2.2) Quais eram as condições de trabalho dos operários das fábricas?

---

---

---

---

## A Indústria em Portugal

### 3) Analisa as seguintes fontes:

#### Antes da Indústria



Fig.1 Produção artesanal

Os produtos eram feitos à mão (manufatura), por um artesão, que aprende o ofício desde muito cedo, em pequenas oficinas, com ferramentas simples e com recurso à força humana, vento ou água.

#### Durante o desenvolvimento da indústria



Fig.2 Produção Industrial

Os produtos eram feitos em fábricas com recurso a grandes máquinas a vapor muito rápidas (maquinofatura) que usavam o carvão, onde trabalhavam inúmeros operários que não precisavam de grandes aprendizagens.

### 3.1) Preenche o seguinte quadro:

Manufatura	Maquinofatura
	Local
	Nome dos funcionários
	Quantidade de funcionários
	Ferramentas
	Ritmo de trabalho

## A Indústria em Portugal

### 4) Observa o seguinte mapa e lê o documento 3:

#### Documento 3

"Os principais setores da indústria portuguesa, no séc. XIX, eram têxteis, tabaco, moagens, conservas de peixe, vidros, produtos químicos, e cimento. As fábricas procuravam instalar-se em regiões nas quais existia muita mão de obra e bons portos. Os portos facilitavam a compra das matérias-primas, a venda e ainda o transporte dos produtos."

#### 4.1) A partir da observação do mapa em que regiões se situavam as fábricas?

---



---



---

#### Mapa 1 - Principais zonas industriais em Portugal



#### 4.2) A partir da observação do mapa e a leitura do documento 3, o que podes concluir acerca da localização das fábricas?

---



---



---



---

ANEXO S  
Avaliações do PI do E.0Y

| | ' ' | | ' ' |

**Tabela S1**

Avaliação do PI- 6ºY, semana 7/02

Grelha de Observação - 6.º Y												Semana 07/02
Objetivos Gerais do PI	Objetivo A				Objetivo B				Objetivo C			Total
	Desenvolver competências de participação no processo de ensino e aprendizagem				Utilizar diferentes fontes de informação com diversas linguagens				Desenvolver competências da escrita			
Indicadores de Avaliação	Participa nas atividades propostas	Participa nos momentos de autoavaliação	Escuta os/as colegas atentamente	Envolve-se nas dinâmicas de jogo implementadas	Recolhe informação de diversas fontes de informação com diferentes linguagens	Seleciona a informação necessária	Analisa a informação recolhida	Mobiliza a informação selecionada em novas situações	Recorre a processos de planificação, textualização e revisão de textos	Recorre a dispositivos de encadeamento lógico, de retoma e de substituição que asseguram a coesão textual	Respeita as regras de ortografia e de pontuação	
Alunos/as												44
1	4	4	4	4					/	/	/	16
2	4	4	4	4								16
3	3	3	3	3								12
4	0	0	0	2								2
5	0	0	0	2					/	/	/	2
6	0	0	0	2					/	/	/	2
7	0	0	0	0								0
8	2	2	2	2								8
9	3	3	3	3								12
10	4	4	2	3								13
12	3	4	3	4								14
15	3	3	3	3								12
16	2	2	2	2								8
17	4	4	4	4								16
18	2	3	3	3								11
19	0	0	0	0					/	/	/	0
20	0	0	0	0								0
21	2	2	2	2					/	/	/	8
<b>Pontuação Obtida</b>	<b>36</b>	<b>38</b>	<b>35</b>	<b>43</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>152</b>
<b>Pontuação Máxima</b>	<b>72</b>	<b>72</b>	<b>72</b>	<b>72</b>	<b>72</b>	<b>72</b>	<b>72</b>	<b>72</b>	<b>72</b>	<b>72</b>	<b>72</b>	<b>Média</b>
<b>Taxa de Sucesso - Indicador</b>	<b>50</b>	<b>53</b>	<b>49</b>	<b>60</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>8</b>
<b>Taxa de Sucesso - Objetivo</b>	<b>53</b>				<b>0</b>				<b>0</b>			

Escala		
	Não Inscrito	/
	Não Observado	
	Insuficiente	0
	Suficiente	2
	Bom	3
	Muito bom	4

**Tabela S2**

*Avaliação do PI- 6.ºY, semana 14/02*

Grelha de Observação - 6.º Y											Semana 14/02													
Objetivos Gerais do PI	Objetivo A Desenvolver competências de participação no processo de ensino e aprendizagem				Objetivo B Utilizar diferentes fontes de informação com diversas linguagens				Objetivo C Desenvolver competências da escrita			Total												
	Participa nas atividades propostas	Participa nos momentos de autoavaliação	Escuta os/as colegas atentamente	Envolve-se nas dinâmicas de jogo implementadas	Recolhe informação de diversas fontes de informação com diferentes linguagens	Seleciona a informação necessária	Analisa a informação recolhida	Mobiliza a informação selecionada em novas situações	Recorre a processos de planificação, textualização e revisão de textos	Recorre a dispositivos de encadeamento lógico, de retoma e de substituição que asseguram a coesão textual	Respeita as regras de ortografia e de pontuação													
Alunos/as												44												
1	4	4	4	4					/	/	/	16												
2	4	4	4	4								16												
3	4	4	4	4								16												
4	2	3	2	2								9												
5	2	2	2	2					/	/	/	8												
6	2	2	2	2					/	/	/	8												
7	0	0	0	2								2												
8	2	3	3	3								11												
9	4	4	4	4								16												
10	4	4	3	4								15												
12	3	4	3	3								13												
15	4	4	4	4								16												
16	3	3	3	3								12												
17	4	4	4	4								16												
18	4	4	4	4								16												
19	2	2	2	2					/	/	/	8												
20	3	2	2	3								10												
21	3	3	3	2					/	/	/	11												
<b>Pontuação Obtida</b>	<b>54</b>	<b>56</b>	<b>53</b>	<b>56</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>219</b>												
<b>Pontuação Máxima</b>	<b>72</b>	<b>72</b>	<b>72</b>	<b>72</b>	<b>72</b>	<b>72</b>	<b>72</b>	<b>72</b>	<b>72</b>	<b>72</b>	<b>72</b>	<b>Média</b>												
<b>Taxa de Sucesso - Indicador</b>	<b>75</b>	<b>78</b>	<b>74</b>	<b>78</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>12</b>												
<b>Taxa de Sucesso - Objetivo</b>	76				0				0															
Escala	<table border="1"> <tr><td>Não Inscrito</td><td>/</td></tr> <tr><td>Não Observado</td><td></td></tr> <tr><td>Insuficiente</td><td>0</td></tr> <tr><td>Suficiente</td><td>2</td></tr> <tr><td>Bom</td><td>3</td></tr> <tr><td>Muito bom</td><td>4</td></tr> </table>												Não Inscrito	/	Não Observado		Insuficiente	0	Suficiente	2	Bom	3	Muito bom	4
Não Inscrito	/																							
Não Observado																								
Insuficiente	0																							
Suficiente	2																							
Bom	3																							
Muito bom	4																							

**Tabela S3**

*Avaliação do PI- 6.ºY, semana 21/02*

Grelha de Observação - 6.º Y												Semana 21/02
Objetivos Gerais do PI	Objetivo A				Objetivo B				Objetivo C			Total
	Desenvolver competências de participação no processo de ensino e aprendizagem				Utilizar diferentes fontes de informação com diversas linguagens				Desenvolver competências da escrita			
Indicadores de Avaliação	Participa nas atividades propostas	Participa nos momentos de autoavaliação	Escuta os/as colegas atentamente	Envolve-se nas dinâmicas de jogo implementadas	Recolhe informação de diversas fontes de informação com diferentes linguagens	Seleciona a informação necessária	Analisa a informação recolhida	Mobiliza a informação selecionada em novas situações	Recorre a processos de planificação, textualização e revisão de textos	Recorre a dispositivos de encadeamento lógico, de retoma e de substituição que asseguram a coesão textual	Respeita as regras de ortografia e de pontuação	
Alunos/as												44
1	4	4	4	4					/	/	/	16
2	4	4	4	4					0	2	3	21
3	4	4	4	4					0	2	3	21
4	3	4	3	4					0	2	3	19
5	3	3	2	3					/	/	/	11
6	2	2	2	2					/	/	/	8
7	0	2	2	2					0	2	2	10
8	0	0	0	0					0	2	2	4
9	4	4	4	4					0	2	2	20
10	3	4	2	3					0	2	2	16
12	3	4	2	3					0	2	3	17
15	4	4	4	4					0	2	3	21
16	3	4	4	4					0	2	4	21
17	4	4	4	4					0	2	4	22
18	3	4	4	4					0	2	3	20
19	0	0	0	0					/	/	/	0
20	4	4	3	3					0	0	0	14
21	4	4	4	4					/	/	/	16
<b>Pontuação Obtida</b>	<b>52</b>	<b>59</b>	<b>52</b>	<b>56</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>24</b>	<b>34</b>	<b>277</b>
<b>Pontuação Máxima</b>	<b>72</b>	<b>72</b>	<b>72</b>	<b>72</b>	<b>72</b>	<b>72</b>	<b>72</b>	<b>72</b>	<b>72</b>	<b>72</b>	<b>72</b>	<b>Média</b>
<b>Taxa de Sucesso - Indicador</b>	<b>72</b>	<b>82</b>	<b>72</b>	<b>78</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>33</b>	<b>47</b>	<b>15</b>
<b>Taxa de Sucesso - Objetivo</b>	<b>76</b>				<b>0</b>				<b>27</b>			

Escala	Não Inscrito	/
	Não Observado	
	Insuficiente	0
	Suficiente	2
	Bom	3
Muito bom	4	

**Tabela S4**

*Avaliação do PI- 6.ºY, semana 28/02*

Grelha de Observação - 6.º Y											Semana 28/02	Total
Objetivos Gerais do PI	Objetivo A Desenvolver competências de participação no processo de ensino e aprendizagem				Objetivo B Utilizar diferentes fontes de informação com diversas linguagens				Objetivo C Desenvolver competências da escrita			
Indicadores de Avaliação	Participa nas atividades propostas	Participa nos momentos de autoavaliação	Escuta os/as colegas atentamente	Envolve-se nas dinâmicas de jogo implementadas	Recolhe informação de diversas fontes de informação com diferentes linguagens	Seleciona a informação necessária	Analisa a informação recolhida	Mobiliza a informação selecionada em novas situações	Recorre a processos de planificação, textualização e revisão de textos	Recorre a dispositivos de encadeamento lógico, de retoma e de substituição que asseguram a coesão textual	Respeita as regras de ortografia e de pontuação	
Alunos/as												44
1	4	4	4	4					/	/	/	16
2	4	4	4	4					3	3	4	26
3	4	4	4	4					2	3	4	25
4	4	4	4	4					0	3	3	22
5	4	4	4	4					/	/	/	16
6	4	4	4	4					/	/	/	16
7	2	4	2	2					0	2	3	15
8	2	2	2	2					0	3	3	14
9	4	4	4	4					0	2	3	21
10	3	4	3	4					0	2	2	18
12	2	4	4	4					0	2	3	19
15	4	4	4	4					0	2	3	21
16	4	4	4	4					3	3	4	26
17	4	4	4	4					3	3	4	26
18	4	4	4	4					0	2	3	21
19	4	4	4	4					/	/	/	16
20	2	2	2	2					0	2	2	12
21	4	4	4	4					/	/	/	16
<b>Pontuação Obtida</b>	<b>63</b>	<b>68</b>	<b>65</b>	<b>66</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>11</b>	<b>32</b>	<b>41</b>	<b>346</b>
<b>Pontuação Máxima</b>	<b>72</b>	<b>72</b>	<b>72</b>	<b>72</b>	<b>72</b>	<b>72</b>	<b>72</b>	<b>72</b>	<b>72</b>	<b>72</b>	<b>72</b>	<b>Média</b>
<b>Taxa de Sucesso - Indicador</b>	<b>88</b>	<b>94</b>	<b>90</b>	<b>92</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>15</b>	<b>44</b>	<b>57</b>	<b>19</b>
<b>Taxa de Sucesso - Objetivo</b>	<b>91</b>				<b>0</b>				<b>39</b>			

Escala	Não Inscrito	/
	Não Observado	
	Insuficiente	0
	Suficiente	2
	Bom	3
Muito bom	4	

**Tabela S5**

*Avaliação do PI- 6.ºY, semana 7/03*

Grelha de Observação - 6.º Y												Semana 07/03
Objetivos Gerais do PI	Objetivo A				Objetivo B				Objetivo C			Total
	Desenvolver competências de participação no processo de ensino e aprendizagem				Utilizar diferentes fontes de informação com diversas linguagens				Desenvolver competências da escrita			
Indicadores de Avaliação	Participa nas atividades propostas	Participa nos momentos de autoavaliação	Escuta os/as colegas atentamente	Envolve-se nas dinâmicas de jogo implementadas	Recolhe informação de diversas fontes de informação com diferentes linguagens	Seleciona a informação necessária	Analisa a informação recolhida	Mobiliza a informação selecionada em novas situações	Recorre a processos de planificação, textualização e revisão de textos	Recorre a dispositivos de encadeamento lógico, de retoma e de substituição que asseguram a coesão textual	Respeita as regras de ortografia e de pontuação	
Alunos/as												44
1	4	4	4	4	4	4	3	3	/	/	/	30
2	4	4	4	4	4	4	3	4	4	4	4	43
3	4	4	4	4	3	4	3	4	3	4	4	41
4	4	4	3	4	2	2	0	2	0	4	4	29
5	3	4	3	3	2	2	0	2	/	/	/	19
6	3	4	4	4	2	2	0	2	/	/	/	21
7	4	4	4	3	2	2	0	3	0	2	3	27
8	4	4	2	2	2	2	0	2	0	3	3	24
9	4	4	4	4	3	2	2	2	0	2	3	30
10	2	4	0	3	2	2	0	2	0	2	4	21
12	3	4	2	3	3	2	2	3	4	3	3	32
15	4	4	4	4	2	2	2	2	3	3	3	33
16	4	4	4	4	2	2	2	2	3	4	4	35
17	4	4	4	4	4	4	3	4	4	4	4	43
18	4	4	4	4	2	2	0	2	0	2	3	27
19	3	4	2	3	2	2	2	2	/	/	/	20
20	3	4	2	3	2	2	2	2	0	3	4	27
21	4	4	4	4	3	4	2	3	/	/	/	28
<b>Pontuação Obtida</b>	<b>65</b>	<b>72</b>	<b>58</b>	<b>64</b>	<b>46</b>	<b>46</b>	<b>26</b>	<b>46</b>	<b>21</b>	<b>40</b>	<b>46</b>	<b>530</b>
<b>Pontuação Máxima</b>	<b>72</b>	<b>72</b>	<b>72</b>	<b>72</b>	<b>72</b>	<b>72</b>	<b>72</b>	<b>72</b>	<b>72</b>	<b>72</b>	<b>72</b>	<b>Média</b>
<b>Taxa de Sucesso - Indicador</b>	<b>90</b>	<b>100</b>	<b>81</b>	<b>89</b>	<b>64</b>	<b>64</b>	<b>36</b>	<b>64</b>	<b>29</b>	<b>56</b>	<b>64</b>	<b>29</b>
<b>Taxa de Sucesso - Objetivo</b>	<b>90</b>				<b>57</b>				<b>50</b>			

Escala

Não Inscrito	/
Não Observado	
Insuficiente	0
Suficiente	2
Bom	3
Muito bom	4

**Tabela S6**

*Avaliação do PI- 6.ºY, semana 14/03*

Grelha de Observação - 6.º Y												Semana 14/03
Objetivos Gerais do PI	Objetivo A				Objetivo B				Objetivo C			Total
	Desenvolver competências de participação no processo de ensino e aprendizagem				Utilizar diferentes fontes de informação com diversas linguagens				Desenvolver competências da escrita			
Indicadores de Avaliação	Participa nas atividades propostas	Participa nos momentos de autoavaliação	Escuta os/as colegas atentamente	Envolve-se nas dinâmicas de jogo implementadas	Recolhe informação de diversas fontes de informação com diferentes linguagens	Seleciona a informação necessária	Analisa a informação recolhida	Mobiliza a informação selecionada em novas situações	Recorre a processos de planificação, textualização e revisão de textos	Recorre a dispositivos de encadeamento lógico, de retoma e de substituição que asseguram a coesão textual	Respeita as regras de ortografia e de pontuação	44
Alunos/as												
1	4	4	4	4	4	4	4	3	/	/	/	31
2	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	44
3	4	4	4	4	4	4	4	3	3	4	4	42
4	4	4	4	4	3	3	2	3	0	4	4	35
5	4	4	4	4	2	2	0	2	/	/	/	22
6	4	4	4	4	2	2	0	2	/	/	/	22
7	3	4	3	3	2	2	0	3	0	2	3	25
8	3	3	3	3	2	2	2	2	0	3	3	26
9	4	4	4	4	3	3	3	3	0	2	3	33
10	3	4	3	4	2	2	0	2	0	2	4	26
12	3	4	4	4	3	3	2	3	4	3	3	36
15	4	4	4	4	2	2	2	2	3	3	3	33
16	4	4	4	4	2	2	2	2	3	4	4	35
17	4	4	4	4	4	4	3	4	4	4	4	43
18	4	4	4	4	3	2	2	3	0	0	3	29
19	4	4	4	4	2	2	2	2	/	/	/	24
20	2	2	2	2	3	2	2	3	0	3	4	25
21	4	4	4	4	4	4	3	3	/	/	/	30
<b>Pontuação Obtida</b>	<b>66</b>	<b>69</b>	<b>67</b>	<b>68</b>	<b>51</b>	<b>49</b>	<b>37</b>	<b>49</b>	<b>21</b>	<b>38</b>	<b>46</b>	<b>561</b>
<b>Pontuação Máxima</b>	<b>72</b>	<b>72</b>	<b>72</b>	<b>72</b>	<b>72</b>	<b>72</b>	<b>72</b>	<b>72</b>	<b>72</b>	<b>72</b>	<b>72</b>	<b>Média</b>
<b>Taxa de Sucesso - Indicador</b>	<b>92</b>	<b>96</b>	<b>93</b>	<b>94</b>	<b>71</b>	<b>68</b>	<b>51</b>	<b>68</b>	<b>29</b>	<b>53</b>	<b>64</b>	<b>31</b>
<b>Taxa de Sucesso - Objetivo</b>	<b>94</b>				<b>65</b>				<b>49</b>			

Escala	Não Inscrito	/
	Não Observado	
	Insuficiente	0
	Suficiente	2
	Bom	3
	Muito bom	4

**Tabela S7**

Avaliação do PI- 6.ºY, semana 21/03

Grelha de Observação - 6.º Y												Semana 21/03
Objetivos Gerais do PI	Objetivo A				Objetivo B				Objetivo C			Total
	Desenvolver competências de participação no processo de ensino e aprendizagem				Utilizar diferentes fontes de informação com diversas linguagens				Desenvolver competências da escrita			
Indicadores de Avaliação	Participa nas atividades propostas	Participa nos momentos de autoavaliação	Escuta os/as colegas atentamente	Envolve-se nas dinâmicas de jogo implementadas	Recolhe informação de diversas fontes de informação com diferentes linguagens	Seleciona a informação necessária	Analisa a informação recolhida	Mobiliza a informação selecionada em novas situações	Recorre a processos de planificação, textualização e revisão de textos	Recorre a dispositivos de encadeamento lógico, de retoma e de substituição que asseguram a coesão textual	Respeita as regras de ortografia e de pontuação	
Alunos/as												44
1	4	4	4	4	4	4	4	4	/	/	/	32
2	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	44
3	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	4	43
4	3	4	3	3	4	4	3	4	3	4	4	39
5	3	3	3	3	2	2	2	2	/	/	/	20
6	3	3	3	3	2	2	2	2	/	/	/	20
7	4	4	4	4	2	2	2	3	0	2	3	30
8	3	4	3	3	2	2	2	2	0	3	3	27
9	4	4	4	4	3	3	3	3	0	2	3	33
10	3	4	4	4	2	2	2	2	0	2	4	29
12	4	4	4	4	3	3	2	3	4	4	4	39
15	4	4	4	4	3	3	2	2	3	3	3	35
16	4	4	4	4	3	3	2	2	3	4	4	37
17	4	4	4	4	4	4	3	4	4	4	4	43
18	4	4	4	4	3	3	2	3	0	0	3	30
19	2	4	3	3	3	3	2	2	/	/	/	22
20	2	3	2	2	3	3	3	3	0	3	4	28
21	4	4	4	4	4	4	4	4	/	/	/	32
<b>Pontuação Obtida</b>	<b>63</b>	<b>69</b>	<b>65</b>	<b>65</b>	<b>55</b>	<b>55</b>	<b>48</b>	<b>53</b>	<b>24</b>	<b>39</b>	<b>47</b>	<b>583</b>
<b>Pontuação Máxima</b>	<b>72</b>	<b>72</b>	<b>72</b>	<b>72</b>	<b>72</b>	<b>72</b>	<b>72</b>	<b>72</b>	<b>72</b>	<b>72</b>	<b>72</b>	<b>Média</b>
<b>Taxa de Sucesso - Indicador</b>	88	96	90	90	76	76	67	74	33	54	65	32
<b>Taxa de Sucesso - Objetivo</b>	91				73				51			

Escala	Não Inscrito	/
	Não Observado	
	Insuficiente	0
	Suficiente	2
	Bom	3
Muito bom	4	

**Tabela S8**

Avaliação do PI- 6ºY, semana 28/03

Grelha de Observação - 6.º Y												Semana 28/03
Objetivos Gerais do PI	Objetivo A				Objetivo B				Objetivo C			Total
	Desenvolver competências de participação no processo de ensino e aprendizagem				Utilizar diferentes fontes de informação com diversas linguagens				Desenvolver competências da escrita			
Indicadores de Avaliação	Participa nas atividades propostas	Participa nos momentos de autoavaliação	Escuta os/as colegas atentamente	Envolve-se nas dinâmicas de jogo implementadas	Recolhe informação de diversas fontes de informação com diferentes linguagens	Seleciona a informação necessária	Analisa a informação recolhida	Mobiliza a informação selecionada em novas situações	Recorre a processos de planificação, textualização e revisão de textos	Recorre a dispositivos de encadeamento lógico, de retoma e de substituição que asseguram a coesão textual	Respeita as regras de ortografia e de pontuação	
Alunos/as												44
1	4	4	4	4					/	/	/	16
2	4	4	4	4					4	4	3	27
3	4	4	4	4					4	4	3	27
4	2	4	4	4					0	0	2	16
5	4	4	2	4					/	/	/	14
6	4	4	2	4					/	/	/	14
7	0	0	0	0					0	0	3	3
8	2	2	2	2					0	0	3	11
9	4	4	4	4					0	0	4	20
10	2	2	2	4					0	0	2	12
12	4	4	4	4					0	0	3	19
15	4	4	4	4					0	0	3	19
16	4	4	4	4					0	0	4	20
17	4	4	4	4					4	4	4	28
18	4	4	4	4					0	0	2	18
19	2	4	4	4					/	/	/	14
20	4	4	4	4					0	0	3	19
21	4	4	4	4					/	/	/	16
<b>Pontuação Obtida</b>	<b>60</b>	<b>64</b>	<b>60</b>	<b>66</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>12</b>	<b>12</b>	<b>39</b>	<b>313</b>
<b>Pontuação Máxima</b>	<b>72</b>	<b>72</b>	<b>72</b>	<b>72</b>	<b>72</b>	<b>72</b>	<b>72</b>	<b>72</b>	<b>72</b>	<b>72</b>	<b>72</b>	<b>Média</b>
<b>Taxa de Sucesso - Indicador</b>	<b>83</b>	<b>89</b>	<b>83</b>	<b>92</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>17</b>	<b>17</b>	<b>54</b>	<b>17</b>
<b>Taxa de Sucesso - Objetivo</b>	<b>87</b>				<b>0</b>				<b>29</b>			
Escala	Não Inscrito	/										
	Não Observado											
	Insuficiente	0										
	Suficiente	2										
	Bom	3										
	Muito bom	4										

**Tabela S9**

*Avaliação do PI- 6.ºY, semana 4/04*

Grelha de Observação - 6.º Y												Semana 04/04												
Objetivos Gerais do PI	Objetivo A				Objetivo B				Objetivo C			Total												
	Desenvolver competências de participação no processo de ensino e aprendizagem				Utilizar diferentes fontes de informação com diversas linguagens				Desenvolver competências da escrita															
Indicadores de Avaliação	Participa nas atividades propostas	Participa nos momentos de autoavaliação	Escuta os/as colegas atentamente	Envolve-se nas dinâmicas de jogo implementadas	Recolhe informação de diversas fontes de informação com diferentes linguagens	Seleciona a informação necessária	Analisa a informação recolhida	Mobiliza a informação selecionada em novas situações	Recorre a processos de planificação, textualização e revisão de textos	Recorre a dispositivos de encadeamento lógico, de retoma e de substituição que asseguram a coesão textual	Respeita as regras de ortografia e de pontuação													
Alunos/as												44												
1	4	4	4	4					/	/	/	16												
2	4	4	4	4								16												
3	4	4	4	4								16												
4	4	4	4	4								16												
5	4	4	4	4					/	/	/	16												
6	4	4	4	4					/	/	/	16												
7	4	4	4	4								16												
8	3	4	3	3								13												
9	4	4	4	4								16												
10	4	4	4	4								16												
12	4	4	4	4								16												
15	4	4	4	4								16												
16	4	4	4	4								16												
17	4	4	4	4								16												
18	4	4	4	4								16												
19	4	4	4	4					/	/	/	16												
20												0												
21	4	4	4	4					/	/	/	16												
<b>Pontuação Obtida</b>	<b>67</b>	<b>68</b>	<b>67</b>	<b>67</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>269</b>												
<b>Pontuação Máxima</b>	<b>72</b>	<b>72</b>	<b>72</b>	<b>72</b>	<b>72</b>	<b>72</b>	<b>72</b>	<b>72</b>	<b>72</b>	<b>72</b>	<b>72</b>	<b>Média</b>												
<b>Taxa de Sucesso - Indicador</b>	<b>93</b>	<b>94</b>	<b>93</b>	<b>93</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>15</b>												
<b>Taxa de Sucesso - Objetivo</b>	<b>93</b>				<b>0</b>				<b>0</b>															
Escala	<table border="1"> <tr><td>Não Inscrito</td><td>/</td></tr> <tr><td>Não Observado</td><td></td></tr> <tr><td>Insuficiente</td><td>0</td></tr> <tr><td>Suficiente</td><td>2</td></tr> <tr><td>Bom</td><td>3</td></tr> <tr><td>Muito bom</td><td>4</td></tr> </table>												Não Inscrito	/	Não Observado		Insuficiente	0	Suficiente	2	Bom	3	Muito bom	4
Não Inscrito	/																							
Não Observado																								
Insuficiente	0																							
Suficiente	2																							
Bom	3																							
Muito bom	4																							

**Tabela S10**

*Avaliação do PI- 6ºY, semana final*

Grelha de Observação - 6.º Y													Total	NOTA
AVALIAÇÃO FINAL: Soma final das semanas														
Objetivos Gerais do PI	Objetivo A Desenvolver competências de participação no processo de ensino e aprendizagem				Objetivo B Utilizar diferentes fontes de informação com diversas linguagens				Objetivo C Desenvolver competências da escrita					
Indicadores de Avaliação	Participa nas atividades propostas	Participa nos momentos de autoavaliação	Escuta os/as colegas atentamente	Envolve-se nas dinâmicas de jogo implementadas	Recolhe informação de diversas fontes de informação com diferentes linguagens	Seleciona a informação necessária	Analisa a informação recolhida	Mobiliza a informação selecionada em novas situações	Recorre a processos de planificação, textualização e revisão de textos	Recorre a dispositivos de encadeamento lógico, de retoma e de substituição que asseguram a coesão textual	Respeita as regras de ortografia e de pontuação	44	100%	
Alunos/as														
1	4	4	4	4	4	4	4	3	/	/	/	31	97	
2	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	4	42	95	
3	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	4	40	91	
4	3	3	3	3	3	3	2	3	1	3	3	30	68	
5	3	3	3	3	2	2	1	2	/	/	/	19	58	
6	3	3	3	3	2	2	1	2	/	/	/	19	58	
7	2	2	2	2	2	2	1	3	0	2	3	21	47	
8	2	3	2	2	2	2	1	2	0	2	3	22	50	
9	4	4	4	4	3	3	3	3	0	2	3	31	71	
10	3	4	3	4	2	2	1	2	0	2	3	25	56	
12	3	4	3	4	3	3	2	3	2	2	3	32	74	
15	4	4	4	4	2	2	2	2	2	2	3	31	70	
16	4	4	4	4	2	2	2	2	2	3	4	32	73	
17	4	4	4	4	4	4	3	4	3	4	4	42	95	
18	4	4	4	4	3	2	1	3	0	1	3	28	64	
19	2	3	3	3	2	2	2	2	/	/	/	19	60	
20	2	2	2	2	3	2	2	3	0	2	3	23	53	
21	4	4	4	4	4	4	3	3	/	/	/	29	89	
<b>Pontuação Obtida</b>	<b>59</b>	<b>63</b>	<b>58</b>	<b>61</b>	<b>51</b>	<b>50</b>	<b>37</b>	<b>49</b>	<b>15</b>	<b>31</b>	<b>42</b>	<b>515</b>	<b>1171</b>	
<b>Pontuação Máxima</b>	<b>72</b>	<b>72</b>	<b>72</b>	<b>72</b>	<b>72</b>	<b>72</b>	<b>72</b>	<b>72</b>	<b>72</b>	<b>72</b>	<b>72</b>	<b>Média</b>	<b>Média</b>	
<b>Taxa de Sucesso - Indicador</b>	<b>81</b>	<b>87</b>	<b>81</b>	<b>85</b>	<b>70</b>	<b>69</b>	<b>51</b>	<b>69</b>	<b>21</b>	<b>43</b>	<b>59</b>	<b>29</b>	<b>71</b>	
<b>Taxa de Sucesso - Objetivo</b>	<b>83</b>				<b>65</b>				<b>41</b>					

Escala		
Não Inscrito	/	
Não Observado		
Insuficiente	1	
Suficiente	2	
Bom	3	
Muito bom	4	

ANEXO T  
Avaliações do PI do L.ºZ

| | ' ' | | ' ' |

**Tabela T1**

*Avaliação do PI- 6.ºZ, semana 7/02*

Grelha de Observação - 6.º Z											Semana 07/02	
Objetivos Gerais do PI	Objetivo A				Objetivo B				Objetivo C			Total
	Desenvolver competências de participação no processo de ensino e aprendizagem				Utilizar diferentes fontes de informação com diversas linguagens				Desenvolver competências da escrita			
Indicadores de Avaliação	Participa nas atividades propostas	Participa nos momentos de autoavaliação	Escuta os/as colegas atentamente	Envolve-se nas dinâmicas de jogo implementadas	Recolhe informação de diversas fontes de informação com diferentes linguagens	Seleciona a informação necessária	Analisa a informação recolhida	Mobiliza a informação selecionada em novas situações	Recorre a processos de planificação, textualização e revisão de textos	Recorre a dispositivos de encadeamento lógico, de retoma e de substituição que asseguram a coesão textual	Respeita as regras de ortografia e de pontuação	
Alunos/as												44
1	4	4	4	4								16
2	3	4	3	4								14
4	0	3	0	3								6
6	3	2	0	3								8
7	2	2	3	4								11
8	0	0	0	0								0
9	0	0	0	0								0
10	0	0	0	0								0
11	4	4	4	4								16
12	0	2	0	0								2
13	4	4	4	4								16
14	0	0	0	0								0
15	2	2	0	2								6
16	0	0	0	0								0
17	2	2	0	2								6
18	0	2	0	3								5
19	2	2	0	2								6
20	4	4	4	3								15
21	2	2	0	3								7
22	3	2	2	2								9
23	3	4	2	2								11
24	3	4	4	4								15
25	0	0	0	0								0
26	2	2	2	3								9
27	0	0	0	2								2
28	0	0	0	0								0
29	3	2	4	3								12
30	0	0	0	0								0
<b>Pontuação Obtida</b>	<b>46</b>	<b>53</b>	<b>36</b>	<b>57</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>192,0</b>
<b>Pontuação Máxima</b>	<b>112</b>	<b>112</b>	<b>112</b>	<b>112</b>	<b>112</b>	<b>112</b>	<b>112</b>	<b>112</b>	<b>112</b>	<b>112</b>	<b>112</b>	<b>Média</b>
<b>Taxa de Sucesso - Indicador</b>	<b>41</b>	<b>47</b>	<b>32</b>	<b>51</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>7</b>
<b>Taxa de Sucesso - Objetivo</b>	<b>43</b>				<b>0</b>				<b>0</b>			

Escala	Não Observado
Insuficiente	0
Suficiente	2
Bom	3
Muito bom	4

**Tabela T2**

*Avaliação do PI- 6.ºZ, semana 14/02*

Grelha de Observação - 6.º Z												Semana 14/02
Objetivos Gerais do PI	Objetivo A Desenvolver competências de participação no processo de ensino e aprendizagem				Objetivo B Utilizar diferentes fontes de informação com diversas linguagens				Objetivo C Desenvolver competências da escrita			Total
	Participa nas atividades propostas	Participa nos momentos de autoavaliação	Escuta os/as colegas atentamente	Envolve-se nas dinâmicas de jogo implementadas	Recolhe informação de diversas fontes de informação com diferentes linguagens	Seleciona a informação necessária	Analisa a informação recolhida	Mobiliza a informação selecionada em novas situações	Recorre a processos de planificação, textualização e revisão de textos	Recorre a dispositivos de encadeamento lógico, de retoma e de substituição que asseguram a coesão textual	Respeita as regras de ortografia e de pontuação	
Indicadores de Avaliação												
Alunos/as												
1	4	4	4	4					0	3	4	23
2	4	4	4	4					0	3	4	23
4	3	2	0	3					0	2	4	14
6	4	3	0	4					0	0	4	15
7	4	3	3	3					0	0		13
8	2	2	2	2					0	0	0	8
9	0	0	0	0					0	0		0
10	0	0	0	0					0	0	0	0
11	4	4	4	4					0	0	4	20
12	0	0	0	0					0	0		0
13	4	4	4	4					0	0	0	16
14	4	4	0	4					0	0	4	16
15	2	2	2	2					0	2	0	10
16	2	2	0	2					0	0		6
17	2	3	3	3					0	0		11
18	2	3	3	2					0	0	0	10
19	2	2	2	2					0	0	0	8
20	4	4	4	4					0	4	4	24
21	2	3	2	2					0	0	4	13
22	3	3	3	3					0	0	0	12
23	4	4	4	4					0	0	4	20
24	4	4	4	4					0	0	4	20
25	0	0	0	0					0	3	4	7
26	3	0	0	0					0	0	4	7
27	4	2	0	4					0	0	4	14
28	3	2	4	3					0	0	4	16
29	2	2	2	2					0	0	0	8
30	0	0	0	0					0	0	4	4
<b>Pontuação Obtida</b>	<b>72</b>	<b>66</b>	<b>54</b>	<b>69</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>17</b>	<b>60</b>	<b>338</b>
<b>Pontuação Máxima</b>	<b>112</b>	<b>112</b>	<b>112</b>	<b>112</b>	<b>112</b>	<b>112</b>	<b>112</b>	<b>112</b>	<b>112</b>	<b>112</b>	<b>112</b>	<b>Média</b>
<b>Taxa de Sucesso - Indicador</b>	<b>64</b>	<b>59</b>	<b>48</b>	<b>62</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>15</b>	<b>54</b>	<b>12</b>
<b>Taxa de Sucesso - Objetivo</b>	<b>58</b>				<b>0</b>				<b>33</b>			

Escola	Não Observado	
	Insuficiente	0
	Suficiente	2
	Bom	3
	Muito bom	4

**Tabela T3**

*Avaliação do PI-6.ºZ, semana 21/02*

Grelha de Observação - 6.º Z											Semana 21/02	Total
Objetivos Gerais do PI	Objetivo A				Objetivo B				Objetivo C			
	Desenvolver competências de participação no processo de ensino e aprendizagem				Utilizar diferentes fontes de informação com diversas linguagens				Desenvolver competências da escrita			
Indicadores de Avaliação	Participa nas atividades propostas	Participa nos momentos de autoavaliação	Escuta os/as colegas atentamente	Envolve-se nas dinâmicas de jogo implementadas	Recolhe informação de diversas fontes de informação com diferentes linguagens	Seleciona a informação necessária	Analisa a informação recolhida	Mobiliza a informação selecionada em novas situações	Recorre a processos de planificação, textualização e revisão de textos	Recorre a dispositivos de encadeamento lógico, de retoma e de substituição que asseguram a coesão textual	Respeita as regras de ortografia e de pontuação	
Alunos/as												44
1	4	4	4	4					2	2	4	24
2	4	4	3	4					0	2	4	21
4	0	0	0	0					0	2	3	5
6	4	4	3	4					0	2	4	21
7	3	3	3	3								12
8	3	3	3	3					0	2	0	14
9	0	0	0	0								0
10	3	3	0	4					0	2	0	12
11	4	4	4	4					2	2	4	24
12	0	2	0	0								2
13	4	4	4	4					0	2	2	20
14	4	4	3	4					0	2	3	20
15	3	4	2	4					0	2	2	17
16	2	2	2	2								8
17	4	4	4	4								16
18	3	4	3	4					0	2	2	18
19	3	4	3	4					0	2	2	18
20	4	4	4	4					2	3	4	25
21	4	2	3	4					0	2	4	19
22	4	4	4	4					0	2	2	20
23	3	4	4	4					0	2	3	20
24	4	4	4	4					0	2	2	20
25	0	0	0	0					0	2	3	5
26	3	4	4	4					0	2	4	21
27	3	4	0	3					0	2	3	15
28	3	4	4	4					0	2	4	21
29	4	4	4	4								16
30	4	4	4	4					0	2	4	22
<b>Pontuação Obtida</b>	<b>84</b>	<b>91</b>	<b>76</b>	<b>91</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>6</b>	<b>45</b>	<b>63</b>	<b>456</b>
<b>Pontuação Máxima</b>	<b>112</b>	<b>112</b>	<b>112</b>	<b>112</b>	<b>112</b>	<b>112</b>	<b>112</b>	<b>112</b>	<b>112</b>	<b>112</b>	<b>112</b>	<b>Média</b>
<b>Taxa de Sucesso - Indicador</b>	<b>75</b>	<b>81</b>	<b>68</b>	<b>81</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>5</b>	<b>40</b>	<b>56</b>	<b>16</b>
<b>Taxa de Sucesso - Objetivo</b>	<b>76</b>				<b>0</b>				<b>34</b>			

Escala	Não Observado	
	Insuficiente	0
	Suficiente	2
	Bom	3
	Muito bom	4

**Tabela T4**

*Avaliação do PI- 6.ºZ, semana de 28/02*

Grelha de Observação - 6.º Z											Semana 28/02	
Objetivos Gerais do PI	Objetivo A Desenvolver competências de participação no processo de ensino e aprendizagem				Objetivo B Utilizar diferentes fontes de informação com diversas linguagens				Objetivo C Desenvolver competências da escrita			Total
	Indicadores de Avaliação	Participa nas atividades propostas	Participa nos momentos de autoavaliação	Escuta os/as colegas atentamente	Envolve-se nas dinâmicas de jogo implementadas	Recolhe informação de diversas fontes de informação com diferentes linguagens	Seleciona a informação necessária	Analisa a informação recolhida	Mobiliza a informação selecionada em novas situações	Recorre a processos de planificação, textualização e revisão de textos	Recorre a dispositivos de encadeamento lógico, de retoma e de substituição que asseguram a coesão textual	
Alunos/as												44
1	4	4	4	4					3	4	4	27
2	4	4	4	4					2	4	4	26
4	4	4	4	4								16
6	4	4	4	4					2	4	3	25
7	3	4	3	4					2	4	4	24
8	3	4	4	4					2	4	3	24
9	2	4	3	4								13
10	4	4	2	4					2	3	3	22
11	4	4	4	4					2	3	4	25
12	3	4	0	4								11
13	4	4	4	4					2	4	4	26
14	3	4	4	4					2	4	3	24
15	3	4	4	4					2	3	3	23
16	2	4	4	4					2	3	4	23
17	3	4	4	4					2	3	3	23
18	3	4	4	4					2	3	4	24
19	3	4	4	4					2	3	4	24
20	4	4	4	4					4	4	4	28
21	3	4	4	4					2	3	4	24
22	3	4	4	4					2	4	4	25
23	3	4	4	4					2	3	3	23
24	4	4	4	4								16
25	2	4	0	4					2	4	3	19
26	2	4	0	4					2	4	3	19
27	4	4	4	4								16
28	4	4	4	4					2	4	4	26
29	4	4	4	4					2	2	2	22
30	3	4	4	4								15
<b>Pontuação Obtida</b>	<b>92</b>	<b>112</b>	<b>96</b>	<b>112</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>47</b>	<b>77</b>	<b>77</b>	<b>613</b>
<b>Pontuação Máxima</b>	<b>112</b>	<b>112</b>	<b>112</b>	<b>112</b>	<b>112</b>	<b>112</b>	<b>112</b>	<b>112</b>	<b>112</b>	<b>112</b>	<b>112</b>	<b>Média</b>
<b>Taxa de Sucesso - Indicador</b>	<b>82</b>	<b>100</b>	<b>86</b>	<b>100</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>42</b>	<b>69</b>	<b>69</b>	<b>22</b>
<b>Taxa de Sucesso - Objetivo</b>	<b>92</b>				<b>0</b>				<b>60</b>			

Escala	Não Observado
Insuficiente	0
Suficiente	2
Bom	3
Muito bom	4

**Tabela T5**

*Avaliação do PI- 6.ºZ, semana 7/03*

Grelha de Observação - 6.º Z												Semana 07/03
Objetivos Gerais do PI	Objetivo A				Objetivo B				Objetivo C			Total
	Desenvolver competências de participação no processo de ensino e aprendizagem				Utilizar diferentes fontes de informação com diversas linguagens				Desenvolver competências da escrita			
Indicadores de Avaliação	Participa nas atividades propostas	Participa nos momentos de autoavaliação	Escuta os/as colegas atentamente	Envolve-se nas dinâmicas de jogo implementadas	Recolhe informação de diversas fontes de informação com diferentes linguagens	Seleciona a informação necessária	Analisa a informação recolhida	Mobiliza a informação selecionada em novas situações	Recorre a processos de planificação, textualização e revisão de textos	Recorre a dispositivos de encadeamento lógico, de retoma e de substituição que asseguram a coesão textual	Respeita as regras de ortografia e de pontuação	44
Alunos/as												
1	4	4	4	4	4	4	3	4	4	4	4	43
2	4	4	4	4	4	4	3	4	3	3	4	41
4	4	4	4	4	2	2	0	0	0	0	0	20
6	4	4	2	4	3	2	0	4	2	2	4	31
7	4	4	3	4	3	3	2	3	0	0	0	26
8	3	4	2	4	3	3	2	2	2	2	2	29
9	2	4	3	4	2	0	0	0				15
10	4	4	4	4	2	0	0	0	0	0	2	20
11	4	4	4	4	4	3	3	4	4	4	4	42
12	4	4	4	4	2	2	0	2				22
13	4	4	4	4	4	4	3	4	4	2	2	39
14	4	4	4	4	2	2	2	2				24
15	4	4	4	4	4	4	3	4	0	2	2	35
16	3	4	4	4	4	4	3	4	4	2	4	40
17	4	4	4	4	3	3	2	3	0	2	4	33
18	4	4	2	4	3	2	0	3	0	2	3	27
19	4	4	2	4	2	2	0	2	4	2	2	28
20	4	4	4	4	4	4	3	4				31
21	4	4	4	4	2	2	0	2	0	2	2	26
22	4	4	4	4	3	3	2	2	0	2	4	32
23	4	4	4	4	2	2	0	0	0	2	2	24
24	4	4	4	4	0	0	0	0	0	0	2	18
25	2	4	4	4	0	0	0	0				14
26	4	4	4	4	2	2	0	2				22
27	4	4	4	4	0	0	0	0				16
28	4	4	4	4	2	2	0	2				22
29	4	4	4	4	2	2	0	2	0	0	2	24
30	4	4	4	4	2	2	0	2				22
<b>Pontuação Obtida</b>	<b>106</b>	<b>112</b>	<b>102</b>	<b>112</b>	<b>70</b>	<b>63</b>	<b>31</b>	<b>61</b>	<b>27</b>	<b>33</b>	<b>49</b>	<b>766</b>
<b>Pontuação Máxima</b>	<b>112</b>	<b>112</b>	<b>112</b>	<b>112</b>	<b>112</b>	<b>112</b>	<b>112</b>	<b>112</b>	<b>112</b>	<b>112</b>	<b>112</b>	<b>Média</b>
<b>Taxa de Sucesso - Indicador</b>	<b>95</b>	<b>100</b>	<b>91</b>	<b>100</b>	<b>63</b>	<b>56</b>	<b>28</b>	<b>54</b>	<b>24</b>	<b>29</b>	<b>44</b>	<b>27</b>
<b>Taxa de Sucesso - Objetivo</b>			<b>96</b>				<b>50</b>			<b>32</b>		

Escala	Não Observado	
	Insuficiente	0
	Suficiente	2
	Bom	3
	Muito bom	4

**Tabela T6**

*Avaliação do PI- 6.ºZ, semana 14/03*

Grelha de Observação - 6.º Z												Semana 14/03
Objetivos Gerais do PI	Objetivo A				Objetivo B				Objetivo C			Total
	Desenvolver competências de participação no processo de ensino e aprendizagem				Utilizar diferentes fontes de informação com diversas linguagens				Desenvolver competências da escrita			
Indicadores de Avaliação	Participa nas atividades propostas	Participa nos momentos de autoavaliação	Escuta os/as colegas atentamente	Envolve-se nas dinâmicas de jogo implementadas	Recolhe informação de diversas fontes de informação com diferentes linguagens	Seleciona a informação necessária	Analisa a informação recolhida	Mobiliza a informação selecionada em novas situações	Recorre a processos de planificação, textualização e revisão de textos	Recorre a dispositivos de encadeamento lógico, de retoma e de substituição que asseguram a coesão textual	Respeita as regras de ortografia e de pontuação	
Alunos/as												44
1	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	44
2	2	4	4	4	4	4	4	4	3	3	3	39
4	4	4	3	4	2	2	0	0	3	3	2	27
6	4	4	3	4	3	2	2	4	3	3	3	35
7	4	4	3	4	3	3	3	3	3	3	2	35
8	4	4	3	4	3	3	3	2	2	2	2	32
9	2	4	3	4	2	0	0	0				15
10	4	4	3	4	2	0	0	0	2	2	2	23
11	4	4	4	4	4	3	4	4				31
12	4	4	3	4	2	2	2	2				23
13	4	4	4	4	4	4	4	4	3	3	2	40
14	4	4	2	4	2	2	2	2				22
15	4	4	3	4	4	4	4	4	2	2	2	37
16	4	4	4	4	4	4	4	4	3	3	3	41
17	4	4	3	4	3	3	3	3	2	2	4	35
18	4	4	3	4	3	2	2	3	2	2	2	31
19	4	4	3	4	2	2	2	2	3	3	2	31
20	4	4	4	4	4	4	4	4				32
21	4	4	4	4	2	2	2	2	2	2	2	30
22	4	4	4	4	3	3	3	2	3	3	3	36
23	2	4	3	4	2	2	2	0	2	2	2	25
24	4	4	4	4	0	0	0	0	2	2	2	22
25	0	2	2	2	0	0	0	0				6
26	4	4	2	4	3	2	2	2				23
27	4	4	3	4	0	0	0	0				15
28	4	4	3	4	2	2	2	2				23
29	4	4	4	4	2	2	2	2	2	2	2	30
30	4	4	3	4	2	2	2	2				23
<b>Pontuação Obtida</b>	<b>102</b>	<b>110</b>	<b>91</b>	<b>110</b>	<b>71</b>	<b>63</b>	<b>62</b>	<b>61</b>	<b>46</b>	<b>46</b>	<b>44</b>	<b>806</b>
<b>Pontuação Máxima</b>	<b>112</b>	<b>112</b>	<b>112</b>	<b>112</b>	<b>112</b>	<b>112</b>	<b>112</b>	<b>112</b>	<b>112</b>	<b>112</b>	<b>112</b>	<b>Média</b>
<b>Taxa de Sucesso - Indicador</b>	<b>91</b>	<b>98</b>	<b>81</b>	<b>98</b>	<b>63</b>	<b>56</b>	<b>55</b>	<b>54</b>	<b>41</b>	<b>41</b>	<b>39</b>	<b>29</b>
<b>Taxa de Sucesso - Objetivo</b>	<b>92</b>				<b>57</b>				<b>40</b>			

Escola	Não Observado	
	Insuficiente	0
	Suficiente	2
	Bom	3
	Muito bom	4

**Tabela T7**

*Avaliação do PI- 6.ºZ, semana 21/03*

Grelha de Observação - 6.º Z												Semana 21/03
Objetivos Gerais do PI	Objetivo A Desenvolver competências de participação no processo de ensino e aprendizagem				Objetivo B Utilizar diferentes fontes de informação com diversas linguagens				Objetivo C Desenvolver competências da escrita			Total
	Participa nas atividades propostas	Participa nos momentos de autoavaliação	Escuta os/as colegas atentamente	Envolve-se nas dinâmicas de jogo implementadas	Recolhe informação de diversas fontes de informação com diferentes linguagens	Seleciona a informação necessária	Analisa a informação recolhida	Mobiliza a informação selecionada em novas situações	Recorre a processos de planificação, textualização e revisão de textos	Recorre a dispositivos de encadeamento lógico, de retoma e de substituição que asseguram a coesão textual	Respeita as regras de ortografia e de pontuação	
Indicadores de Avaliação												
Alunos/as												44
1	4	4	4	4	4	4	3	4	4	4	3	42
2	3	4	4	4	4	4	3	4	4	4	4	42
4	0	4	2	0	2	2	0	2	0	4	2	18
6	2	4	2	0	3	2	0	4	4	3	3	27
7	3	4	2	4	3	3	2	3	0	3	3	30
8	4	4	3	4	3	3	2	2	0	2	3	30
9	2	4	3	4	2	0	0	0	0	0	3	18
10	3	4	3	4	2	0	0	2	2	2	3	25
11	4	4	4	4	4	3	2	4	3	3	4	39
12	0	4	4	4	2	2	0	2	3	3	4	28
13	4	4	4	4	4	4	2	4	3	3	4	40
14	2	4	2	4	2	2	2	2	2	2	2	26
15	4	4	4	4	4	4	2	4	3	3	3	39
16	4	4	4	4	4	4	2	4	3	3	3	39
17	4	4	3	4	3	3	3	3	2	3	2	34
18	3	4	3	4	3	2	2	3	2	3	2	31
19	4	4	3	4	2	2	2	2	2	3	2	30
20	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	43
21	4	4	4	4	2	2	2	2	2	2	2	30
22	4	4	4	4	3	3	3	2	2	3	3	35
23	2	4	2	4	2	2	2	0	2	3	3	26
24					0	0	0	0	2	2	3	7
25	0	2	2	2	0	0	0	0	0	3	3	12
26	3	4	2	4	3	2	2	2	2	2	3	29
27	0	2	3	4	2	2	0	0	2	2	3	20
28	4	4	3	4	3	3	3	3	2	2	3	34
29	4	4	4	4	2	2	2	2	2	2	2	30
30	4	4	3	4	2	2	2	2	0	0	3	26
<b>Pontuação Obtida</b>	<b>79</b>	<b>104</b>	<b>85</b>	<b>98</b>	<b>74</b>	<b>66</b>	<b>47</b>	<b>66</b>	<b>57</b>	<b>73</b>	<b>81</b>	<b>830</b>
<b>Pontuação Máxima</b>	<b>112</b>	<b>112</b>	<b>112</b>	<b>112</b>	<b>112</b>	<b>112</b>	<b>112</b>	<b>112</b>	<b>112</b>	<b>112</b>	<b>112</b>	<b>Média</b>
<b>Taxa de Sucesso - Indicador</b>	<b>71</b>	<b>93</b>	<b>76</b>	<b>88</b>	<b>66</b>	<b>59</b>	<b>42</b>	<b>59</b>	<b>51</b>	<b>65</b>	<b>72</b>	<b>30</b>
<b>Taxa de Sucesso - Objetivo</b>	<b>82</b>				<b>56</b>				<b>63</b>			

Escala	Não Observado	
	Insuficiente	0
	Suficiente	2
	Bom	3
	Muito bom	4

**Tabela T8**

*Avaliação do PI- 6.ºZ, semana 28/03*

Grelha de Observação - 6.º Z												Semana 28/03
Objetivos Gerais do PI	Objetivo A Desenvolver competências de participação no processo de ensino e aprendizagem				Objetivo B Utilizar diferentes fontes de informação com diversas linguagens				Objetivo C Desenvolver competências da escrita			Total
	Participa nas atividades propostas	Participa nos momentos de autoavaliação	Escuta os/as colegas atentamente	Envolve-se nas dinâmicas de jogo implementadas	Recolhe informação de diversas fontes de informação com diferentes linguagens	Seleciona a informação necessária	Analisa a informação recolhida	Mobiliza a informação selecionada em novas situações	Recorre a processos de planificação, textualização e revisão de textos	Recorre a dispositivos de encadeamento lógico, de retoma e de substituição que asseguram a coesão textual	Respeita as regras de ortografia e de pontuação	
Indicadores de Avaliação												
Alunos/as												44
1	4	4	4	4	4	4	4	4				32
2	4	4	4	4	4	3	4	4				31
4	0	0	0	2	2	2	2	2				10
6	2	2	2	2	3	3	3	3				20
7	4	4	2	4	3	3	3	2				25
8	2	2	2	2	2	2	0	0				12
9	0	0	0	0	0	0	0	0				0
10	0	0	0	0	3	3	2	2				10
11	4	4	4	4	4	4	4	4				32
12	2	4	2	2	4	4	3	2				23
13	4	4	4	4	4	4	4	2				30
14	2	3	2	2	3	2	0	0				14
15	4	4	3	3	4	4	4	4				30
16	4	4	3	3	3	3	3	3				26
17	4	4	3	3	4	4	4	4				30
18	4	4	3	3	4	4	3	4				29
19	4	4	3	3	4	4	4	4				30
20	4	4	4	4	4	4	4	4				32
21	4	4	4	4	4	4	3	4				31
22	4	4	4	4	3	3	3	3				28
23	4	4	4	4	4	4	3	4				31
24	2	4	4	4	3	3	0	2				22
25	0	0	0	0	4	4	3	4				15
26	2	2	2	2	3	3	2	2				18
27	0	0	0	0	3	3	2	3				11
28	4	4	4	4	2	0	0	0				18
29	4	4	4	4	3	3	2	2				26
30	2	4	2	2	0	0	0	0				10
<b>Pontuação Obtida</b>	<b>78</b>	<b>85</b>	<b>73</b>	<b>77</b>	<b>88</b>	<b>84</b>	<b>69</b>	<b>72</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>626</b>
<b>Pontuação Máxima</b>	<b>112</b>	<b>112</b>	<b>112</b>	<b>112</b>	<b>112</b>	<b>112</b>	<b>112</b>	<b>112</b>	<b>112</b>	<b>112</b>	<b>112</b>	<b>Média</b>
<b>Taxa de Sucesso - Indicador</b>	<b>70</b>	<b>76</b>	<b>65</b>	<b>69</b>	<b>79</b>	<b>75</b>	<b>62</b>	<b>64</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>22</b>
<b>Taxa de Sucesso - Objetivo</b>	<b>70</b>				<b>70</b>				<b>0</b>			

Escala	Não Observado	
	Insuficiente	0
	Suficiente	2
	Bom	3
	Muito bom	4

**Tabela T9**

Avaliação do PI- 6.ºZ, semana 4/04

Grelha de Observação - 6.º Z											Semana 04/04	
Objetivos Gerais do PI	Objetivo A Desenvolver competências de participação no processo de ensino e aprendizagem				Objetivo B Utilizar diferentes fontes de informação com diversas linguagens				Objetivo C Desenvolver competências da escrita			Total
	Participa nas atividades propostas	Participa nos momentos de autoavaliação	Escuta os/as colegas atentamente	Envolve-se nas dinâmicas de jogo implementadas	Recolhe informação de diversas fontes de informação com diferentes linguagens	Seleciona a informação necessária	Analisa a informação recolhida	Mobiliza a informação selecionada em novas situações	Recorre a processos de planificação, textualização e revisão de textos	Recorre a dispositivos de encadeamento lógico, de retoma e de substituição que asseguram a coesão textual	Respeita as regras de ortografia e de pontuação	
Indicadores de Avaliação												
Alunos/as												
1	4	4	4	4								16
2	2	4	4	4								14
4	4	4	2	4								14
6	4	4	3	4								15
7	4	4	4	4								16
8	4	4	4	4								16
9	2	2	0	2								6
10	2	2	0	2								6
11	4	4	4	4								16
12	2	2	0	2								6
13	4	4	4	4								16
14	4	4	4	4								16
15	3	4	2	3								12
16	4	4	3	4								15
17	4	4	4	4								16
18	4	4	4	4								16
19	4	4	4	4								16
20	4	4	4	4								16
21	4	4	4	4								16
22	4	4	4	4								16
23	4	4	4	4								16
24	4	4	4	4								16
25	3	4	0	3								10
26	4	4	4	4								16
27	4	4	4	4								16
28	4	4	4	4								16
29	4	4	4	4								16
30	4	4	4	4								16
<b>Pontuação Obtida</b>	<b>102</b>	<b>106</b>	<b>90</b>	<b>104</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>402</b>
<b>Pontuação Máxima</b>	<b>112</b>	<b>112</b>	<b>112</b>	<b>112</b>	<b>112</b>	<b>112</b>	<b>112</b>	<b>112</b>	<b>112</b>	<b>112</b>	<b>112</b>	<b>Média</b>
<b>Taxa de Sucesso - Indicador</b>	<b>91</b>	<b>95</b>	<b>80</b>	<b>93</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>14</b>
<b>Taxa de Sucesso - Objetivo</b>	<b>90</b>				<b>0</b>				<b>0</b>			

Escola	Não Observado	
	Insuficiente	0
	Suficiente	2
	Bom	3
	Muito bom	4

**Tabela T10**

*Avaliação do PI- 6.ºZ, semana final*

Grelha de Observação - 6.º Z												Total	NOTA	
AVALIAÇÃO FINAL: Soma final das semanas														
Objetivos Gerais do PI	Objetivo A Desenvolver competências de participação no processo de ensino e aprendizagem				Objetivo B Utilizar diferentes fontes de informação com diversas linguagens				Objetivo C Desenvolver competências da escrita					
Indicadores de Avaliação	Participa nas atividades propostas	Participa nos momentos de autoavaliação	Escuta os/as colegas atentamente	Envolve-se nas dinâmicas de jogo implementadas	Recolhe informação de diversas fontes de informação com diferentes linguagens	Seleciona a informação necessária	Analisa a informação recolhida	Mobiliza a informação selecionada em novas situações	Recorre a processos de planificação, textualização e revisão de textos	Recorre a dispositivos de encadeamento lógico, de retoma e de substituição que asseguram a coesão textual	Respeita as regras de ortografia e de pontuação	44	100%	
Alunos/as														
1	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	4	42	95	
2	3	4	4	4	4	4	4	4	2	3	3	39	88	
4	2	3	2	3	2	2	1	1	1	2	3	20	44	
6	3	3	2	3	3	2	1	4	2	2	3	29	67	
7	3	4	3	4	3	3	3	3	1	2	2	29	66	
8	3	3	3	3	3	3	2	2	1	2	1	24	55	
9	1	2	1	2	2	0	0	0	0	0	1	9	20	
10	2	2	1	2	2	1	1	1	1	2	2	17	39	
11	4	4	4	4	4	3	3	4	2	2	3	37	84	
12	2	3	1	2	3	3	1	2	1	1	1	18	42	
13	4	4	4	4	4	4	3	4	2	2	2	37	84	
14	3	3	2	3	2	2	2	2	1	1	2	24	54	
15	3	4	3	3	4	4	3	4	1	2	2	34	77	
16	3	3	3	3	4	4	3	4	2	2	2	32	73	
17	3	4	3	4	3	3	3	3	1	2	2	31	71	
18	3	4	3	4	3	3	2	3	1	2	2	29	65	
19	3	4	3	3	3	3	2	3	2	2	2	28	64	
20	4	4	4	4	4	4	4	4	2	3	3	39	88	
21	3	3	3	4	3	3	2	3	1	2	3	29	66	
22	4	4	4	4	3	3	3	2	1	2	2	32	72	
23	3	4	3	4	3	3	2	1	1	2	3	28	64	
24	3	4	4	4	1	1	0	1	1	1	2	19	44	
25	1	2	1	2	1	1	1	1	0	2	2	13	30	
26	3	3	2	3	3	2	2	2	1	1	2	24	55	
27	3	3	2	3	1	1	1	1	0	1	2	17	38	
28	3	3	3	3	2	2	1	2	1	1	3	25	57	
29	4	4	4	4	2	2	2	2	1	1	1	26	58	
30	3	3	3	3	2	2	1	2	0	0	2	19	43	
<b>Pontuação Obtida</b>	<b>85</b>	<b>93</b>	<b>78</b>	<b>92</b>	<b>76</b>	<b>69</b>	<b>52</b>	<b>65</b>	<b>31</b>	<b>49</b>	<b>62</b>	<b>751</b>	<b>61</b>	
<b>Pontuação Máxima</b>	<b>112</b>	<b>112</b>	<b>112</b>	<b>112</b>	<b>112</b>	<b>112</b>	<b>112</b>	<b>112</b>	<b>112</b>	<b>112</b>	<b>112</b>	<b>Média</b>	<b>Média</b>	
<b>Taxa de Sucesso - Indicador</b>	<b>75</b>	<b>83</b>	<b>70</b>	<b>82</b>	<b>68</b>	<b>62</b>	<b>47</b>	<b>58</b>	<b>27</b>	<b>43</b>	<b>55</b>	<b>26,81</b>	<b>61</b>	
<b>Taxa de Sucesso - Objetivo</b>	<b>78</b>				<b>58</b>				<b>42</b>					

Escala	Não Observado	0
	Insuficiente	1
	Suficiente	2
	Bom	3
	Muito bom	4

ANEXO U  
Autoavaliação do PI do  
E.0Y e E.0Z

|' '' | | ''

**Tabela U1***Autoavaliação dos objetivos do PI- 6.ºY e 6.ºZ*

<b>Questionário sobre o PI - 6.ºY e 6.ºZ</b>						
<b>Total de alunas/os = 46 elementos</b>						
Questões	Consideras que o classcraft te motivou a melhorares o teu comportamento?		Consideras que o classcraft te motivou a melhorares o teu empenho nas atividades de Português e História?		Qual o teu grau de confiança a escrever um resumo, depois das atividades realizadas?	
	N.º de alunas/os	Percentagem (%)	N.º de alunas/os	Percentagem (%)	N.º de alunas/os	Percentagem (%)
Concordo totalmente	24	52	17	37	9	20
Concordo	9	20	14	30	16	35
Discordo	3	7	1	2	11	24
Discordo totalmente	0	0	4	9	0	0
Total de respostas	36	78	36	78	36	78
Questão	Quando fizeste os guiões de HGP:					
	N.º de alunas/os	Percentagem (%)				
Fui autónomo/a e respondi às questões com facilidade	25	54				
Fui autónomo/a, mas respondi às questões com dificuldade	7	15				
Pedi ajuda às professoras muitas vezes	3	7				
Não entendi o que era pedido	1	2				
Total de respostas	36	78				

ANEXO V

Subida de níveis guilões

HGP

| ' ' | ' ' |

**Figura V1**

*Exemplo de proposta de realização dos guiões de HGP com subida de níveis*

**Vamos explorar e investigar!**

Cada um/a irá receber um guião de exploração.  
Neste guião, irás encontrar diversas fontes.  
Analisa cada uma delas e responde às questões.

Está em jogo a subida de  
**10 níveis**  
no ClassCraft!

A magnifying glass with a wooden handle and a circular lens. Inside the lens, the number '10' is written in a bold, red, sans-serif font. The magnifying glass is positioned over a large, light-colored hexagon. In the background, there are several smaller, faint hexagons of varying shades of gray and orange, creating a honeycomb pattern.

ANEXO W  
Exposição do Dia da  
Mulher

| ' ' | | ' ' |

Figura W1

Foto Exposição Dia da Mulher



ANEXO X

Modelo para o cartão do  
Dia da Mulher

| ' ' | | ' ' |

Figura X1

Modelo para o cartão do Dia da Mulher



# Mulheres importantes na História

**COLAR  
FOTOGRAFIA**

**NOME:**

**DATA DE NASCIMENTO:**


**DESCRIÇÃO:**

ANEXO Y


Exemplo de cartão do Dia  
da Mulher

Figura Y1

Exemplo de cartão de uma mulher



## Mulheres importantes na História



**NOME:**  
Marsha P. Johnson

**DATA DE NASCIMENTO:**  
Marsha nasceu em 1945 dia 24 de agosto

**DESCRIÇÃO:**  
Marsha nasceu numa pequena cidade dos EUA, a ~~apesar~~ apesar de lhe ter sido atribuído o sexo masculino nunca se viu como um rapaz e sempre adorou vestidos o que lhe causou grandes problemas com a família e a vizinhança. Aos vinte e um anos, Marsha decidiu viajar para Nova Iorque e assumir de vez a sua identidade transgénero.

ANEXO Z  
Avaliações de HGP do L.ºY

| | ' ' | | ' ' |

**Tabela Z1**

*Avaliação de História e Geografia de Portugal - 6.ºY, "Rápido e bem" 1*

<b>Grelha de Avaliação - HGP - 6.º Y</b>					
<b>"Rápido e Bem... Será que há quem?" 1</b>					
<b>Indicadores de Avaliação</b>	Identifica as principais razões do descontentamento da população portuguesa	Identifica as diferenças entre a Monarquia Absoluta e a Monarquia Constitucional	Identifica a separação dos poderes	<b>Total</b>	<b>NOTA FINAL</b>
Alunos/as				<b>6</b>	<b>100%</b>
1	2	2	2	<b>6</b>	<b>100%</b>
2	2	2	2	<b>6</b>	<b>100%</b>
3	1	2	1	<b>4</b>	<b>67%</b>
4	2	2	2	<b>6</b>	<b>100%</b>
5	2	2	1	<b>5</b>	<b>83%</b>
6	2	2	1	<b>5</b>	<b>83%</b>
7	2	2	1	<b>5</b>	<b>83%</b>
8	1	2	2	<b>5</b>	<b>83%</b>
9	1	2	2	<b>5</b>	<b>83%</b>
10	2	2	1	<b>5</b>	<b>83%</b>
12	2	2	2	<b>6</b>	<b>100%</b>
15	1	2	2	<b>5</b>	<b>83%</b>
16	2	2	2	<b>6</b>	<b>100%</b>
17	2	2	2	<b>6</b>	<b>100%</b>
18	2	1	1	<b>4</b>	<b>67%</b>
19	1	2	2	<b>5</b>	<b>83%</b>
20	1	2	2	<b>5</b>	<b>83%</b>
21	2	2	2	<b>6</b>	<b>100%</b>
<b>Pontuação Obtida</b>	<b>30,0</b>	<b>35,0</b>	<b>30,0</b>	<b>95,0</b>	<b>1583%</b>
<b>Pontuação Máxima</b>	<b>36,0</b>	<b>36,0</b>	<b>36,0</b>	<b>Média</b>	<b>Média</b>
<b>Taxa de Sucesso - Indicador</b>	<b>83</b>	<b>97</b>	<b>83</b>		<b>88%</b>

Escola	
Não Observado	NO
Não	0
Incompleto	1
Sim	2

Nota final		
Não Observado		0%
Insuficiente		1% a 49%
Suficiente		50% a 69%
Bom		70% a 89%
Muito bom		90% a 100%

**Tabela Z2**

*Avaliação de História e Geografia de Portugal - 6.ºY, "Rápido e bem" 2*

<b>Grelha de Avaliação - HGP - 6.º Y</b>									
<b>"Rápido e Bem... Será que há quem?" 2</b>									
<b>Indicadores de Avaliação</b>	Reconhece o fim do Regime Absolutista com a Revolução Liberal.	Identifica as Cortes Constituintes como redatoras da Constituição de 1822	Identifica os membros das Cortes Constituintes	Associa o poder executivo a "quem faz cumprir as leis	Associa o poder legislativo a "quem faz as leis"	Associa o poder judicial a "quem julga quem não cumpre as leis"	Identificar a Liberdade como o princípio no qual se baseou a Constituição de 1822	<b>Total</b>	<b>NOTA FINAL</b>
Alunos/as									
1	2	2	2	2	2	2	0	14	100%
2	2	2	2	2	2	2	2	14	100%
3	2	2	2	2	2	2	2	14	100%
4	2	2	2	2	2	2	2	14	100%
5	2	2	2	0	2	2	2	12	86%
6	2	2	2	2	2	2	2	14	100%
7	2	2	0	0	2	0	2	8	57%
8	2	2	2	2	2	2	2	14	100%
9	0	0	2	0	0	0	0	2	14%
10	2	2	2	2	2	2	2	14	100%
12	2	2	2	2	2	2	2	14	100%
15	2	2	0	0	2	0	2	8	57%
16	2	2	2	2	2	2	2	14	100%
17	2	2	2	2	2	2	2	14	100%
18	0	0	2	0	2	2	2	8	57%
19	2	2	0	2	0	2	2	10	71%
20	2	2	2	0	2	2	2	12	86%
21	2	2	2	2	2	2	2	14	100%
<b>Pontuação Obtida</b>	<b>32,0</b>	<b>32,0</b>	<b>30,0</b>	<b>24,0</b>	<b>32,0</b>	<b>30,0</b>	<b>32,0</b>	<b>212,0</b>	<b>1514%</b>
<b>Pontuação Máxima</b>	<b>36,0</b>	<b>36,0</b>	<b>36,0</b>	<b>36,0</b>	<b>36,0</b>	<b>36,0</b>	<b>36,0</b>	<b>Média</b>	<b>Média</b>
<b>Taxa de Sucesso - Indicador</b>	<b>89</b>	<b>89</b>	<b>83</b>	<b>67</b>	<b>89</b>	<b>83</b>	<b>89</b>		<b>84%</b>

Escala	
Não Observado	NO
Não	0
Sim	2

Nota final	Não Observado	0%
	Insuficiente	1% a 49%
	Suficiente	50% a 69%
	Bom	70% a 89%
	Muito bom	90% a 100%

**Tabela Z3**

*Avaliação de História e Geografia de Portugal - 6.ºY, Grelha de correção do teste*

Grelha de Avaliação - HGP - 6.º Y														Total	NOTA
Teste de Avaliação															
Objetivos Gerais	Compreender o contexto da Revolução Liberal portuguesa de 1820				Conhecer o longo processo de afirmação da Monarquia Liberal e compreender o contexto da Guerra Civil Portuguesa de 1832-1834			Conhecer e compreender o processo de modernização das atividades produtivas portuguesas na segunda metade do século XIX							
	45%				30%			25%							
Objetivos Específicos	Reconhecer acontecimentos que alteraram a sociedade portuguesa a partir de 1820			Identificar as diferenças entre Monarquia Absoluta e Monarquia Liberal	Descrever a solução encontrada por D. Pedro para resolver o problema de sucessão ao trono, após a morte de D. João VI	Reconhecer a divisão da sociedade portuguesa entre absolutistas e liberais	Descrever sucintamente a guerra civil de 1832-1834, salientando episódios marcantes do triunfo de D. Pedro e da Monarquia Constitucional	Identificar as áreas económicas que sofreram com a crise económica na segunda metade do séc. XIX e as soluções indicadas	Identifica as diferenças trazidas pela modernização nas áreas da indústria e agricultura	Identifica a mão de obra e condições de trabalho relativas à exploração mineira					
	Pergunta	1.1.	2.	4.	3.	1.	2.	3.	1.1.	1.2.	2.1.	3.1.	3.2.		
Cotação	15	16	7	7	9	15	6	5	7	5	3	5			
Alunos/as														100	100%
1	10	16	7	4	9	15	4	5	7	5	3	5		90	90%
2	15	16	2	7	9	15	5	5	7	4	3	5		93	93%
3	15	16	1	7	9	13	1	5	7	5	3	5		87	87%
4	15	14	2	1	4	13	4	3	4	5	3	5		73	73%
5	0	4	2	0	4	8	1	0	0	0	0	0		19	19%
6	0	8	1	6	9	0	0	2	0	3	3	0		32	32%
7	0	4	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0		4	4%
8	15	4	0	0	0	0	0	0	0	5	3	0		27	27%
9	15	13	1	1	9	0	0	2	7	3	2	0		53	53%
10	5	6	1	3	3	0	0	3	0	2	3	0		26	26%
12	5	12	5	3	9	12	1	5	7	5	3	3		70	70%
15	10	2	2	6	3	12	1	4	2	4	3	5		54	54%
16	0	16	2	6	3	15	3	5	6	0	3	0		59	59%
17	15	16	7	7	9	13	4	5	7	5	3	5		96	96%
18	15	14	0	1	0	0	1	5	7	4	2	3		52	52%
19	15	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0		17	17%
20	15	10	3	0	0	13	0	5	6	4	3	5		64	64%
21	15	16	3	4	7	15	4	5	6	5	3	5		88	88%
Pontuação Obtida	180,0	189,0	39,0	56,0	87,0	144,0	29,0	59,0	73,0	59,0	43,0	46,0		1004,0	1004%
Pontuação Máxima	270,0	288,0	126,0	126,0	162,0	270,0	108,0	90,0	126,0	90,0	54,0	90,0		Média	Média
Taxa de Sucesso - Indicador	67			44	69	89	11	55		47	51			55,8	56%
Taxa de Sucesso - Grupo	56				56				51						

Nota final	Não Observado	0%
	Insuficiente	1% a 49%
	Suficiente	50% a 69%
	Bom	70% a 89%
	Muito bom	90% a 100%

ANEXO AA  
Avaliações de HGP do L.OZ

| | ' ' | | ' ' |

**Tabela AA1**

*Avaliação de História e Geografia de Portugal - 6.ºZ, "Rápido e bem" 1*

Grelha de avaliação - HGP - 6.º Z					
"Rápido e Bem... Será que há quem?" 1					
Indicadores de Avaliação	Identifica as principais razões do descontentamento da população portuguesa	Identifica as diferenças entre a Monarquia Absoluta e a Monarquia Constitucional	Identifica a separação dos poderes	Total	NOTA
Alunos/as				6	100%
1	2	2	2	6	100%
2	2	2	2	6	100%
4	NO	NO	NO	0	-
6	2	2	2	6	100%
7	1	2	2	5	83%
8	2	2	1	5	83%
9	NO	NO	NO	0	-
10	1	1	2	4	67%
11	2	2	2	6	100%
12	2	2	2	6	100%
13	2	2	2	6	100%
14	0	0	0	0	0%
15	2	2	2	6	100%
16	NO	NO	NO	0	-
17	0	0	0	0	0%
18	1	2	2	5	83%
19	1	2	2	5	83%
20	2	2	2	6	100%
21	0	0	0	0	0%
22	2	2	2	6	100%
23	2	2	2	6	100%
24	1	0	0	1	17%
25	2	2	2	6	100%
26	2	2	1	5	83%
27	1	2	1	4	67%
28	2	2	2	6	100%
29	0	2	2	4	67%
30	1	2	2	5	83%
<b>Pontuação Obtida</b>	<b>35</b>	<b>41</b>	<b>39</b>	<b>115,00</b>	<b>1917%</b>
<b>Pontuação Máxima</b>	<b>56</b>	<b>56</b>	<b>56</b>	<b>Média</b>	<b>Média</b>
<b>Taxa de Sucesso - Indicador</b>	<b>63</b>	<b>73</b>	<b>70</b>	<b>4,11</b>	<b>68%</b>

Escala	
Não Observado	NO
Não	0
Incompleto	1
Sim	2

Nota Final	
Não Observado	-
Insuficiente	0% a 49%
Suficiente	50% a 69%
Bom	70% a 89%
Muito bom	90% a 100%

**Tabela AA2**

*Avaliação de História e Geografia de Portugal - 6.ºZ, "Rápido e bem" 2*

Grelha de Avaliação - HGP - 6.º Z									
"Rápido e Bem... Será que há quem?" 2									
Indicadores de Avaliação	Reconhece o fim do Regime Absolutista com a Revolução Liberal.	Identifica as Cortes Constituintes como redatoras da Constituição de 1822	Identifica os membros das Cortes Constituintes	Associa o poder executivo a "quem faz cumprir as leis"	Associa o poder legislativo a "quem faz as leis"	Associa o poder judicial a "quem julga quem não cumpre as leis"	Identificar a Liberdade como o princípio no qual se baseou a Constituição de 1822	Total	NOTA
Alunos/as								14	100%
1	2	2	2	2	2	2	2	14	100%
2	2	2	2	2	2	2	2	14	64%
4	2	0	2	0	0	2	2	8	36%
6	2	2	2	2	2	2	2	14	64%
7	2	2	2	2	2	0	2	12	55%
8	2	2	2	2	2	2	2	14	64%
9	2	2	2	0	0	2	2	10	45%
10	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	0	0%
11	2	2	2	2	2	2	2	14	64%
12	2	2	2	2	2	2	2	14	64%
13	2	2	2	2	2	2	2	14	64%
14	2	2	0	0	0	0	0	4	18%
15	2	2	2	2	2	2	2	14	64%
16	2	2	2	2	2	2	2	14	64%
17	2	0	0	0	0	0	2	4	18%
18	2	2	2	0	2	2	2	12	55%
19	2	2	2	2	2	2	2	14	64%
20	2	2	2	2	2	2	2	14	64%
21	2	2	2	2	2	2	2	14	64%
22	2	2	2	0	0	0	0	6	27%
23	2	2	2	2	2	2	2	14	64%
24	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	0	0%
25	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	0	0%
26	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	0	0%
27	2	2	2	2	2	2	0	12	55%
28	2	0	2	0	0	0	2	6	27%
29	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	0	0%
30	2	2	2	2	2	2	2	14	64%
<b>Pontuação Obtida</b>	<b>46</b>	<b>40</b>	<b>42</b>	<b>32</b>	<b>34</b>	<b>36</b>	<b>40</b>	<b>270,00</b>	
<b>Pontuação Máxima</b>	<b>56</b>	<b>56</b>	<b>56</b>	<b>56</b>	<b>56</b>	<b>56</b>	<b>56</b>	<b>Média</b>	<b>Média</b>
<b>Taxa de Sucesso - Indicador</b>	<b>82</b>	<b>71</b>	<b>75</b>	<b>57</b>	<b>61</b>	<b>64</b>	<b>71</b>	<b>9,64</b>	<b>45%</b>

Nota final	Nota final	Nota final
Não Observado	0%	
Insuficiente	1% a 49%	
Suficiente	50% a 69%	
Bom	70% a 89%	
Muito bom	90% a 100%	

Escala	Nota
Não Observado	NO
Não	0
Sim	2

## Tabela AA3

### Avaliação de História e Geografia de Portugal - 6.ºZ, Grelha de correção do teste

Grelha de Avaliação - HGP - 6.º Z														Total	NOTA
Teste de Avaliação															
Objetivos Gerais	Compreender o contexto da Revolução Liberal portuguesa de 1820				Conhecer o longo processo de afirmação da Monarquia Liberal e compreender o contexto da Guerra Civil Portuguesa de 1832-1834			Conhecer e compreender o processo de modernização das atividades produtivas portuguesas na segunda metade do século XIX							
Objetivos Específicos	45%				30%			25%					Total	NOTA	
	Reconhecer acontecimentos que alteraram a sociedade portuguesa a partir de 1820	Identificar as diferenças entre Monarquia Absoluta e Monarquia Liberal	Descrever a solução encontrada por D. Pedro para resolver o problema de sucessão ao trono, após a morte de D. João VI.	Reconhecer a divisão da sociedade portuguesa entre absolutistas (apoiantes de D. Miguel) e liberais (apoiantes de D. Pedro)	Descrever sucintamente a guerra civil de 1832-1834, salientando episódios marcantes do triunfo de D. Pedro e da Monarquia Constitucional.	Identificar as áreas económicas que sofreram com a crise económica na segunda metade do séc. XIX e as soluções indicadas	Identificar as diferenças trazidas pela modernização nas áreas da indústria e agricultura	Identificar a mão de obra e condições de trabalho relativas à exploração mineira							
Pergunta	1.1.	2.	4.	3.	1.	2.	3.	1.1.	1.2.	2.1.	3.1.	3.2.	Total	NOTA	
Cotação	15	16	7	7	9	15	6	5	7	5	3	5			
Alunos/as	15	16	7	7	9	15	6	5	7	5	3	5	100	100%	
1	15	14	5	7	9	15	6	2	6	5	3	5	92	92%	
2	15	14	5	7	9	15	5	2	6	5	3	0	86	86%	
4	10	10	0	0	0	3	0	0	0	0	0	0	23	23%	
6	15	10	5	6	3	15	2	4	4	2	3	3	72	72%	
7	15	10	1	3	3	0	1	2	2	5	0	0	42	42%	
8	15	10	0	5	0	6	1	0	0	0	0	0	37	37%	
9	0	0	0	5	0	3	2	0	0	0	0	0	10	10%	
10	15	16	0	5	3	3	2	0	0	4	3	0	51	51%	
11	10	16	5	5	4	15	3	4	6	5	3	5	81	81%	
12	15	14	1	4	0	0	2	5	3	0	3	5	52	52%	
13	15	16	1	7	3	15	5	5	7	5	3	0	82	82%	
14	5	16	1	2	0	0	1	0	0	5	3	5	38	38%	
15	15	16	0	7	3	12	4	5	7	3	3	3	78	78%	
16	0	14	1	5	3	15	5	4	7	3	3	5	65	65%	
17	10	12	4	5	0	15	1	5	7	3	3	0	65	65%	
18	15	16	4	7	3	15	2	5	5	3	0	0	75	75%	
19	15	8	4	6	3	15	1	5	6	5	3	0	71	71%	
20	10	14	3	2	7	15	6	5	6	3	3	3	77	77%	
21	10	12	0	4	0	9	0	2	4	3	3	5	52	52%	
22	7	10	1	2	7	0	1	5	0	3	0	0	36	36%	
23	15	12	1	2	5	0	3	2	2	5	3	3	53	53%	
24	5	4	0	1	9	3	1	5	7	0	3	3	41	41%	
25	15	16	2	4	3	12	2	5	7	3	3	0	72	72%	
26	15	12	3	1	5	0	1	0	0	2	3	0	42	42%	
27	15	16	1	4	7	3	1	0	2	5	3	0	57	57%	
28	5	2	2	1	3	0	1	2	2	5	0	5	28	28%	
29	10	8	0	0	7	6	2	0	0	5	3	5	46	46%	
30	0	6	0	3	0	12	1	2	0	5	0	0	29	29%	
Pontuação Obtida	307	324	50	110	99	222	62	76	96	92	57	58	1553	1553%	
Pontuação Máxima	420	448	196	196	252	420	168	140	196	140	84	140	Média	Média	
Taxa de Sucesso - Indicador	64				39			51		66		51		55,46	55%
Taxa de Sucesso - Grupo	60				43			56					55,46	55%	
Nota final	Não Observado	0%													
	Insuficiente	1% a 49%													
	Suficiente	50% a 69%													
	Bom	70% a 89%													
	Muito bom	90% a 100%													

ANEXO BB

Avaliações de Português  
do E.OY

|' '' | | ''

**Tabela BB1**

*Avaliação de Português - 6.ºY, Apresentações Orais*

<b>Grelha de avaliação - 6.ºY</b>							<b>Total</b>	<b>NOTA FINAL</b>
<b>Apresentações Orais</b>								
<b>Indicadores de Avaliação</b>	Usa a voz de forma audível e articulada	Estabelece contacto visual com o público	Apresenta informação adequada sobre o assunto	Realça os aspetos principais	Explica de forma clara	Cumpr o tempo limite		
Alunos/as							<b>12</b>	<b>100%</b>
1	-	-	-	-	-	-		
2	2	0	2	2	2	2	<b>10</b>	<b>83%</b>
3	2	0	2	2	2	2	<b>10</b>	<b>83%</b>
4	2	2	2	2	2	2	<b>12</b>	<b>100%</b>
5	-	-	-	-	-	-		
6	-	-	-	-	-	-		
7	2	0	2	2	2	2	<b>10</b>	<b>83%</b>
8	0	2	0	0	0	2	<b>4</b>	<b>33%</b>
9	0	0	2	2	2	2	<b>8</b>	<b>67%</b>
10	2	2	2	0	2	2	<b>10</b>	<b>83%</b>
12	2	0	0	2	2	2	<b>8</b>	<b>67%</b>
15	2	2	2	0	2	2	<b>10</b>	<b>83%</b>
16	2	0	2	2	2	2	<b>10</b>	<b>83%</b>
17	2	2	2	2	2	2	<b>12</b>	<b>100%</b>
18	2	0	2	0	2	2	<b>8</b>	<b>67%</b>
19	-	-	-	-	-	-		
20	2	0	2	2	2	2	<b>10</b>	<b>83%</b>
21	-	-	-	-	-	-		
<b>Pontuação Obtida</b>	<b>22</b>	<b>10</b>	<b>22</b>	<b>18</b>	<b>24</b>	<b>26</b>	<b>122</b>	<b>1017%</b>
<b>Pontuação Máxima</b>	<b>26</b>	<b>26</b>	<b>26</b>	<b>26</b>	<b>26</b>	<b>26</b>	<b>Média</b>	<b>Média</b>
<b>Taxa de Sucesso - Indicador</b>	<b>85</b>	<b>38</b>	<b>85</b>	<b>69</b>	<b>92</b>	<b>100</b>	<b>4</b>	<b>78%</b>

Escola	Não Observado	NO
	Não	0
	Sim	2

Nota final	Não Observado	0%
	Insuficiente	1% a 49%
	Suficiente	50% a 69%
	Bom	70% a 89%
	Muito bom	90% a 100%

**Tabela BB2**

*Avaliação de Português - 6.ºY, Grelha de correção do teste*

Teste de Avaliação													Total	NOTA
GRUPOS	GRUPO I				GRUPO II				GRUPO III					
Objetivos Específicos	Explicar o significado do título	Realizar a correspondência correta entre o nome do milionário e as afirmações.	Classificar corretamente as afirmações em V/F.	Corrigir as falsas.	Numerar as frases corretamente.	Transcrever três exemplos de expressões temporais.	Associar corretamente as expressões do texto às sensações.	Transcrever uma onomatopeia e justificar a sua utilização.	Resumir o episódio.	Transcrever a expressão que desempenha a função sintática de modificador.	Transformar a frase ativa em frase passiva.			
Pergunta	1.1.	2	3	3.1	1.1.	2.	3.	4.	5.	1.	2.			
Alunos/as	15	10	3	2	10	7	7	6	15	13	12	100	100%	
1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
2	15	9	1,5	2	7	7	7	6	15	0	8	77,5	78%	
3	15	10	3	2	10	7	7	6	10	13	12	95	95%	
4	15	9	2,25	2	0	6	4	6	5	6	4	59,25	59%	
5	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
6	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
7	7,5	7	0,75	0	1,4	7	7	3	0	8	0	41,65	42%	
8	5	2	2,25	1	10	0	0	0	0	8	0	28,25	28%	
9	13	2	1,5	1	10	7	2	0	10	8	0	54,5	55%	
10	5	6	1,5	0	0	7	6	3	1	13	0	42,5	43%	
12	5	3	1,5	0	10	7	5	0	0	13	0	44,5	45%	
15	7,5	6	2,25	1	1,4	7	6	3	0	0	0	34,15	34%	
16	4	9	2,25	1	0	0	6	3	5	13	4	47,25	47%	
17	15	10	2,25	1	10	7	7	6	11	13	12	94,25	94%	
18	0	5	2,25	1	1,4	0	6	5	15	12	4	51,65	52%	
19	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
20	7,5	10	1,5	0	7	3	7	6	15	13	12	82	82%	
21	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
Pontuação Obtida	114,5	88,0	24,8	12,0	68,2	65,0	70,0	47,0	87,0	120,0	56,0	752,5		
Pontuação Máxima	195,0	130,0	39,0	26,0	130,0	91,0	91,0	78,0	195,0	169,0	156,0	Média	Média	
Taxa de Sucesso - Indicador	58,7	67,7	63,5	46,2	52,5	71,4	76,9	60,3	44,6	71,0	35,9	57,9	58%	
Taxa de Sucesso - Grupo	59,0				61,1				53,5				51,0	

Nota final	Não Observado	0%
	Insuficiente	1% a 49%
	Suficiente	50% a 69%
	Bom	70% a 89%
	Muito bom	90% a 100%

**Tabela BB3**

*Avaliação de Português- 6.ºY, Grelha de correção do resumo final*

Grelha de avaliação - 6.ºY														Total	NOTA FINAL									
Resumo Final: Hibernação																								
Indicadores de Avaliação	Refere as ideias principais do texto-fonte	Respeita a ordem das ideias do texto-fonte	Exclui informação desnecessária	Usa palavras próprias, evitando copiar frases do texto	Utiliza conectores para ligar as frases e parágrafos do texto	Mantém o vocabulário relativo ao tema do texto-fonte	Mantém a pessoa gramatical do texto-fonte.	Não exprime opiniões	Outros aspetos															
									Erros Ortográficos	Utiliza adequadamente a pontuação	Faz parágrafos	Apresenta caligrafia legível												
Alunos/as	15	15	7	15	7	7	7	5	7	5	5	5	100	100%										
1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-										
2	13	15	7	15	7	7	7	5	6	4	5	5	96	96%										
3	13	15	7	10	7	7	7	5	6	5	2,5	5	89,5	90%										
4	13	15	7	2	1	7	7	5	3	4	5	5	74	74%										
5	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-										
6	-	-	-	-7	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-										
7	1	1	1	1	1	3	7	5	5	2,5	5	5	37,5	38%										
8	7,5	15	3	1	1	7	7	5	6	1	1	5	59,5	60%										
9	7,5	15	3	1	1	7	7	5	7	5	1	5	64,5	65%										
10	7,5	15	3	1	1	7	7	5	2	2,5	1	5	57	57%										
12	7,5	15	7	10	1	3	7	5	5	5	5	5	75,5	76%										
15	7,5	15	3	1	1	7	7	5	5	4	5	5	65,5	66%										
16	7,5	15	3	1	1	7	7	5	7	5	2,5	5	66	66%										
17	15	15	7	15	7	7	7	5	7	4	5	5	99	99%										
18	7,5	15	3	1	1	6	7	5	6	2,5	2,5	5	61,5	62%										
19	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-										
20	7,5	15	3	2	1	7	7	5	6	5	1	5	64,5	65%										
21	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-										
<b>Pontuação Obtida</b>	<b>115</b>	<b>181</b>	<b>57</b>	<b>54</b>	<b>31</b>	<b>82</b>	<b>91</b>	<b>65</b>	<b>71</b>	<b>50</b>	<b>42</b>	<b>65</b>	<b>910</b>	<b>910%</b>										
<b>Pontuação Máxima</b>	<b>195</b>	<b>195</b>	<b>91</b>	<b>195</b>	<b>91</b>	<b>91</b>	<b>91</b>	<b>65</b>	<b>91</b>	<b>65</b>	<b>65</b>	<b>65</b>	<b>Média</b>	<b>Média</b>										
<b>Taxa de Sucesso - Indicador</b>	<b>59</b>	<b>93</b>	<b>63</b>	<b>28</b>	<b>34</b>	<b>90</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>78</b>	<b>76</b>	<b>64</b>	<b>100</b>	<b>33</b>	<b>70%</b>										
Nota final	<table border="1"> <tr> <td>Não Observado</td> <td>0%</td> </tr> <tr> <td>Insuficiente</td> <td>1% a 49%</td> </tr> <tr> <td>Suficiente</td> <td>50% a 69%</td> </tr> <tr> <td>Bom</td> <td>70% a 89%</td> </tr> <tr> <td>Muito bom</td> <td>90% a 100%</td> </tr> </table>		Não Observado	0%	Insuficiente	1% a 49%	Suficiente	50% a 69%	Bom	70% a 89%	Muito bom	90% a 100%												
Não Observado	0%																							
Insuficiente	1% a 49%																							
Suficiente	50% a 69%																							
Bom	70% a 89%																							
Muito bom	90% a 100%																							

ANEXO CC

Avaliações de Português  
do E.OZ

| | ' ' | | ' ' |

## Tabela CC1

### Avaliação de Português- 6.ºZ, Apresentações Oraís

Grelha de avaliação - 6.º Z							Total	NOTA
Apresenta								
Indicadores de Avaliação	Usa a voz de forma audível e articulada	Estabelece contacto visual com o público	Apresenta informação adequada sobre o assunto	Realça os aspetos principais	Explica de forma clara	Cumprir o tempo limite		
Alunos/as							12	100%
1	2	2	2	2	2	2	12	100%
2	2	2	2	2	2	2	12	100%
4	2	2	2	2	2	2	12	100%
6	2	0	2	2	2	2	10	83%
7	2	0	2	2	2	2	10	83%
8	0	2	2	2	2	2	10	83%
9	0	2	2	0	2	2	8	67%
10	2	0	2	0	2	0	6	50%
11	2	2	2	2	2	2	12	100%
12	2	2	2	2	2	2	12	100%
13	2	2	2	2	2	2	12	100%
14	2	2	2	0	2	2	10	83%
15	2	2	2	2	2	2	12	100%
16	2	2	2	2	2	2	12	100%
17	0	2	0	2	2	2	8	67%
18	2	2	2	2	2	2	12	100%
19	2	0	2	2	2	2	10	83%
20	2	2	2	2	2	2	12	100%
21	2	0	2	0	0	2	6	50%
22	2	0	2	2	2	2	10	83%
23	2	2	2	0	2	2	10	83%
24	NO	NO	NO	2	2	2	6	50%
25	0	0	2	2	2	2	8	67%
26	0	0	2	2	2	2	8	67%
27	0	2	2	2	0	2	8	67%
28	2	0	2	2	2	2	10	83%
29	2	2	2	2	2	2	12	100%
30	0	0	2	2	2	2	8	67%
<b>Pontuação Obtida</b>	<b>40</b>	<b>34</b>	<b>52</b>	<b>46</b>	<b>52</b>	<b>54</b>	<b>278,00</b>	
<b>Pontuação Máxima</b>	<b>56</b>	<b>56</b>	<b>56</b>	<b>56</b>	<b>56</b>	<b>56</b>	<b>Média</b>	<b>Média</b>
<b>Taxa de Sucesso - Indicador</b>	<b>71</b>	<b>61</b>	<b>93</b>	<b>82</b>	<b>93</b>	<b>96</b>	<b>9,93</b>	<b>83%</b>

Escala	Não Observado	NO
	Não	0
	Sim	2

Nota final	Não Observado	0%
	Insuficiente	1% a 49%
	Suficiente	50% a 69%
	Bom	70% a 89%
	Muito bom	90% a 100%

## Tabela CC2

### Avaliação de Português - 6.ºZ, Grelha de correção do teste

Grelha de Avaliação - PT - 6.º Z												Total	NOTA	
Teste de Avaliação														
GRUPOS	GRUPO I				GRUPO II				GRUPO III					
Objetivos Específicos	Explicar o significado do título	Realizar a correspondência correta entre o nome do milionário e as afirmações.	Classificar corretamente as afirmações em V/F.	Corrigir as falsas.	Numerar as frases corretamente.	Transcrever três exemplos de expressões temporais.	Associar corretamente as expressões do texto às sensações.	Transcrever uma onomatopeia e justificar a sua utilização.	Resumir o episódio.	Transcrever a expressão que desempenha a função sintática de modificador.	Transformar a frase ativa em frase passiva.			
Pergunta	1.1.	2	3	3.1	1.1.	2.	3.	4.	5.	1.	2.			
Alunos/as	15	10	3	2	10	7	7	6	15	13	12	100	100%	
1	7,5	9	2,25	2	10	7	7	6	14	13	4	81,75	82%	
2	7,5	10	2,25	1	5,6	3	7	0	0	8	6	50,35	50%	
4	7,5	7	1,5	1	10	7	6	3	0	13	4	60	60%	
6	7,5	9	1,5	0	1,4	7	7	0	0	13	0	46,4	46%	
7	7,5	5	1,5	0	1,4	0	6	0	7,5	0	0	28,9	29%	
8	7,5	6	1,5	1	0	0	6	0	0	6	0	28	28%	
9	7,5	3	1,5	0	2,8	0	5	0	0	6	0	25,8	26%	
10	7,5	5	0,75	0	1,4	7	6	3	7,5	13	0	51,15	51%	
11	15	6	1,5	0	1,4	7	7	3	7,5	4	4	56,4	56%	
12	7,5	2	2,25	1	10	7	7	6	15	13	0	70,75	71%	
13	10	9	3	1	10	7	7	0	15	13	12	87	87%	
14	10	2	2,25	1	5,6	3	7	6	7,5	13	8	65,35	65%	
15	7,5	10	1,5	1	5,6	7	5	6	1	4	0	48,6	49%	
16	7,5	10	3	2	10	7	7	3	15	4	2	70,5	71%	
17	7,5	6	2,25	1	5,6	0	4	3	7,5	0	0	36,85	37%	
18	7,5	6	2,25	1	2,8	0	7	3	14	13	0	56,55	57%	
19	7,5	6	1,5	0	1,4	6	3	0	7,5	0	0	32,9	33%	
20	15	9	1,5	1	5,6	7	7	6	15	13	12	92,1	92%	
21	7,5	3	0,75	0	5,6	0	5	0	0	13	0	34,85	35%	
22	7,5	3	0,75	0	5,6	7	7	6	7,5	13	0	57,35	57%	
23	10	3	1,5	1	0	3	6	6	15	0	8	53,5	54%	
24	0	2	3	0	0	3	3	3	0	13	0	27	27%	
25	7,5	9	2,25	1	1,4	3	4	6	7,5	13	4	58,65	59%	
26	0	10	0,75	1	1,4	0	1	3	0	0	0	17,15	17%	
27	7,5	6	0,75	0	0	0	6	3	7,5	13	0	43,75	44%	
28	7,5	5	1,5	1	0	0	7	0	0	6	0	28	28%	
29	7,5	4	1,5	1	4,2	0	6	0	0	0	0	24,2	24%	
30	0	5	1,5	0	2,8	7	4	0	0	0	4	24,3	24%	
Pontuação Obtida	210	170	48	19	112	105	160	75	172	220	68	858,6		
Pontuação Máxima	420	280	84	56	280	196	196	168	420	364	336	Média		
Taxa de Sucesso - Indicador	50	61	57	34	40	54	82	45	41	60	20	66,0	49%	
Taxa de Sucesso - Grupo	50				52				40					49%

Nota final	Não Observado	0%
	Insuficiente	1% a 49%
	Suficiente	50% a 69%
	Bom	70% a 89%
	Muito bom	90% a 100%

**Tabela CC3**

*Avaliação Português - 6.ºZ, Grelha de correção do resumo final*

Grelha de avaliação - RESUMO - 6.º Z															
Resumo Final: Hibernação															
Indicadores de Avaliação	Refere as ideias principais do texto-fonte	Respeita a ordem das ideias do texto-fonte	Exclui informação desnecessária	Usa palavras próprias, evitando copiar frases do texto	Utiliza conectores para ligar as frases e parágrafos do texto	Mantém o vocabulário relativo ao tema do texto-fonte	Mantém a pessoa gramatical do texto-fonte.	Não exprime opiniões	Outros aspetos				Total	NOTA	
									Erros Ortográficos	Utiliza adequadamente a pontuação	Faz parágrafos	Apresenta caligrafia legível			
Alunos/as	Cotação	15	15	7	15	7	7	7	5	7	5	5	5	100	100%
1		13	15	7	15	7	7	7	5	5	4	3	5	92,5	93%
2		15	15	7	15	7	7	7	5	7	5	0	2	92	92%
4		13	15	5	15	6	7	7	5	0	4	0	5	82	82%
6		15	15	2	1	0	7	7	5	6	5	0	5	68	68%
7		13	15	3	0	1	7	7	5	3	4	5	5	68	68%
8		13	15	5	0	0	7	0	5	3	1	0	5	54	54%
9		2	15	5	0	0	7	0	5	6	3	0	4	47	47%
10		13	15	5	0	0	7	6	5	6	3	0	5	65	65%
11		13	15	5	0	1	7	7	5	7	5	0	5	70	70%
12		13	15	6	0	1	7	7	5	7	5	1	5	72	72%
13		13	15	7	0	1	7	7	5	7	5	0	5	72	72%
14		13	15	2	0	0	7	7	5	3	0	0	5	57	57%
15		13	15	7	2	6	7	7	5	6	1	0	5	74	74%
16		13	15	6	2	1	7	7	5	3	5	0	5	69	69%
17		13	15	6	0	1	7	7	5	5	1	0	5	65	65%
18		15	15	5	2	2	7	7	5	0	5	0	5	68	68%
19		13	15	6	1	0	7	7	5	2	1	0	5	62	62%
20		13	15	6	2	2	7	7	5	5	5	0	5	72	72%
21		13	15	7	1	0	7	0	5	5	1	0	5	59	59%
22		13	15	6	0	0	7	7	5	6	5	5	5	74	74%
23		13	15	3	0	0	7	7	5	5	5	0	5	65	65%
24		13	15	6	0	2	7	7	5	5	5	0	5	70	70%
25		13	15	6	1	6	7	7	5	4	1	0	5	70	70%
26		13	15	6	0	1	7	7	5	6	5	5	5	75	75%
27		2	15	4	0	1	7	7	5	4	5	0	5	55	55%
28		13	15	6	0	1	7	7	5	0	4	0	5	63	63%
29		13	15	6	0	0	7	7	5	5	0	0	5	63	63%
30		13	15	6	0	1	7	7	5	4	5	0	5	68	68%
<b>Pontuação Obtida</b>	<b>348</b>	<b>420</b>	<b>151</b>	<b>57</b>	<b>48</b>	<b>196</b>	<b>174</b>	<b>140</b>	<b>125</b>	<b>98</b>	<b>19</b>	<b>136</b>	<b>1911,50</b>		
<b>Pontuação Máxima</b>	<b>420</b>	<b>420</b>	<b>196</b>	<b>420</b>	<b>196</b>	<b>196</b>	<b>196</b>	<b>140</b>	<b>196</b>	<b>140</b>	<b>140</b>	<b>140</b>	<b>Média</b>	<b>Média</b>	
<b>Taxa de Sucesso - Indicador</b>	<b>83</b>	<b>100</b>	<b>77</b>	<b>14</b>	<b>24</b>	<b>100</b>	<b>89</b>	<b>100</b>	<b>64</b>	<b>70</b>	<b>13</b>	<b>97</b>	<b>68,27</b>	<b>68%</b>	

Escala	Não Observado	NO
	Não	0
	Sim	2

Nota final	Não Observado	0%
	Insuficiente	1% a 49%
	Suficiente	50% a 69%
	Bom	70% a 89%
	Muito bom	90% a 100%

ANEXO DD  
Notas de Campo da  
Professora Estagiária

| " | | " |

**Tabela DD1**

*Notas de Campo da Professora Estagiária*

<b>Data</b>	<b>Descrição</b>	<b>Inferências</b>
<b>19.04.2022</b>	No recreio, os rapazes jogam cartas <i>Pokémon</i> e as raparigas brincam com os nenucos.	Existe separação de brincadeiras por género.
	Na sala de aula têm cabides com etiquetas com monstros diferentes: laranja (com os nomes dos rapazes) e rosa com um laço (com os nomes das raparigas).	Apesar da sala de aula não ter espaços estereotipados, nem imagens estereotipadas de meninas e meninos, apresenta estas etiquetas que diferenciam os meninos e as meninas.
<b>20.04.2022</b>	Algumas raparigas da turma chegam à sala e trazem carrinhos de bebés. Deixam-nos num canto para depois levarem na hora do recreio. Dizem à Orientadora Cooperante que gostariam que houvesse uma creche dentro da sala para deixarem os/as bebés.	
<b>22.04.2022</b>	A Professora Estagiária realiza uma análise dos livros que as crianças trouxeram para a rotina "Leio às sextas". A aluna L.P. tem um livro sobre uma bailarina que tem um irmão que diz que ser bailarina é coisa de meninas e desvaloriza o <i>Ballet</i> , porque considera que não exige esforço físico. No final, o irmão reconhece o valor do <i>Ballet</i> e a disciplina que requer ser bailarina. Muitos rapazes têm livros do <i>Naruto</i> .	
<b>26.04.2022</b>	A aluna C organiza um "Baby Shower", usando um termo inventado "Chá de Revelação", no qual convida as Professoras Estagiárias e alguns membros da turma para revelar o sexo do seu bebé. De realçar que inicialmente ia só convidar raparigas e depois no dia mudou de ideias e convidou também rapazes.	As crianças reproduzem os comportamentos dos adultos nas suas brincadeiras. Tendo em conta que o "Baby Shower" não é uma tradição comum em Portugal, provavelmente, viu esta celebração numa série ou filme norte-americano. O facto de só ter convidado, inicialmente raparigas, revela que no seu entender, só as raparigas é que estariam interessadas. Depois, reconsiderou a sua opção, porque talvez fosse injusto não convidar os rapazes para participar.

<b>28.04.2022</b>	Aluno I.J: “- As meninas só servem para limpar o chão.” Aluna C: “- E os meninos só servem para sujar a casa.”	Creio que o aluno não tem ideia do caráter depreciativo do seu comentário e está simplesmente a reproduzir os estereótipos que a sociedade impõe. A aluna responde de forma provocatória, como que para “responder na mesma moeda”.
<b>29.04.2022</b>	Durante o Conselho de turma, as raparigas queixam-se que os rapazes, no jogo de futebol, quando fizeram as equipas, não as deixaram ser capitães de equipa, porque só deixavam se fossem rapazes. Os rapazes dizem que da próxima vez, vão considerar essa opção.	Como o futebol que passa nos <i>media</i> é masculino, as crianças ficam com a ideia de que este desporto é do domínio dos homens e por isso, não faria sentido existirem raparigas como “capitães de equipa”, se as crianças nunca viram essa situação. Assim, as representações sociais têm um grande impacto nas pessoas.
<b>3.05.2022</b>	Aluno I.J: “As meninas vão ter azar, porque têm de tomar conta do bebé enquanto o pai vê TV.”  Durante a aula de Teatro, quando a Professora Estagiária divide as crianças em grupos, o aluno M.V. começa a chorar e diz que é a segunda vez que calha num grupo só com raparigas e que gostava de estar com os seus amigos, rapazes.  Quando a professora estagiária dividiu os grupos de trabalho sobre os sistemas do corpo humano e colocou rapazes no sistema reprodutor feminino, a aluna C. disse: - “Mas o feminino só devia ser raparigas, porque feminino é rapariga.”	As crianças têm enraizados os papéis de género atribuídos pela sociedade e reconhecem que a mulher apresenta desvantagens em relação ao homem, por ter de estar a tomar conta do bebé, ao passo que ao homem não lhe é exigido essas tarefas e pode ter direito ao seu tempo de lazer.  Por um lado, o aluno M. quer estar com pessoas do mesmo sexo, uma vez que se identifica mais com elas. Por outro lado, quer estar com os seus amigos, por gostar mais da sua companhia.  A aluna C sente a necessidade de reforçar que o feminino é sinónimo de rapariga e que por isso, o trabalho deveria ser apenas constituído por raparigas.
<b>4.05.2022</b>	No CAAF foram distribuídas cadernetas às crianças: às raparigas deram uma rosa com cães e aos rapazes uma azul do <i>Dragon Ball</i> .	Decidiram pelas crianças que cadernetas deveriam distribuir.



	<i>Spider-Man</i> M	
	<p>Enquanto os grupos preparam a improvisação, a Professora Estagiária circula por cada grupo. No grupo que selecionou o/a bebê como objeto, desenvolve-se a seguinte conversa:</p> <p>Aluna I.R: “- Não sei se o bebê é menino ou menina, porque tem pilinha e mamas!”</p> <p>Aluna C: “- Tem roupa de menina, mas é menino.”</p>	<p>As crianças tentam estabelecer um critério para identificar o gênero do/a bebê.</p> <p>A aluna C considera que as características biológicas determinam o sexo e o gênero da criança, porque apesar de ter roupa estereotipada como feminina, o bebê tem um pênis.</p>
	<p>Durante a Chuva de Ideias sobre os termos associados a “Rapaz” e a “Rapariga”, surge a seguinte conversa:</p> <p>Aluna E: “- Enquanto as raparigas têm cuidado com o cabelo, os rapazes não se penteiam.”</p> <p>Aluno I.J: “- Sabes por que é que os rapazes não se arranjam? Porque nós olhamos ao espelho e pensamos: “Somos giros”. As raparigas acham que estão sempre feias e por isso, arranjam-se.”</p>	<p>A aluna C e o aluno I.J reconhecem que as raparigas se preocupam com a aparência.</p> <p>O aluno I.J realça que enquanto os rapazes aceitam o seu aspeto e apresentam alta autoestima, as raparigas precisam de fazer um esforço constante para se sentirem bem com a sua aparência.</p>
<b>31.05.2022</b>	<p>Na aula de Educação Física, o professor pede para se espalharem pelo campo, porque vão fazer o aquecimento.</p> <p>Os rapazes vão para um lado e raparigas vão para o outro. Contudo, o aluno M.B estava do lado das raparigas e assim que se apercebeu, foi para o lado dos rapazes.</p>	<p>Assim como nas brincadeiras, as crianças ocupam espaços de acordo com o sexo, também o fazem na ocupação de um espaço noutra situação.</p>
	<p>Na troca de livros organizada pelas Professoras Estagiárias, o aluno J.V disse que trouxe dois livros, um para rapaz e outro para rapariga.</p>	<p>O aluno J.V sentiu a necessidade de agradar tanto os rapazes como as raparigas, porque acredita que têm gostos literários diferentes.</p>
<b>1.06.2022</b>	<p>Aluna C: “- Vou fazer coisas de mulher.”</p> <p>Professora Estagiária: “- O quê?”</p> <p>Aluna C: “- Pentear. Os homens não se penteiam.”</p>	<p>A aluna C considera que o ato de pentear é exclusivo das mulheres.</p>

ANEXO EE

*Atividades 0 Jaime é uma  
sereia*

| | ' ' | | ' ' |

## Tabela EE1

### Planificação das atividades sobre o livro *O Jaime é uma Sereia*

<b>Atividade 1: O Jaime é uma Sereia</b>			
<b>Objetivos Específicos</b>	<b>Atividades</b>	<b>Recursos</b>	<b>Indicadores</b>
- Manifestar ideias, sentimentos e pontos de vista suscitados pelo título do texto.	Escreve-se no quadro: _ _ _ _ _ é uma sereia. Os/As alunos/as terão de adivinhar as palavras dos espaços em branco, dizendo uma letra de cada vez. Depois de adivinharem as palavras, afirma-se que corresponde ao título da história que irão ler. Reações ao título.	- Quadro. - Canetas do quadro.	- Manifesta ideias, sentimentos e pontos de vista suscitados pelo título do texto.
- Antecipar os conteúdos com base no título e nas ilustrações.	Mostra-se a capa do livro e é solicitado que coloquem hipóteses sobre os conteúdos da história a partir do título e das ilustrações da capa, em grande grupo.	Love, J. (2020). <i>O Jaime é uma Sereia</i> . Fábula.	- Antecipa os conteúdos com base no título e nas ilustrações.
- Escutar atentamente a história.	A história é introduzida com uma lengalenga: “Com cauda de sereia, na história, vamos mergulhar... Atenção, muita atenção, vamos todos e todas escutar”. À medida que acaba de ler uma página, deve mostrar as ilustrações do livro.		- Escuta atentamente a história.
	Interrompe-se a leitura na parte em que a avó irá reagir ao facto do Jaime estar vestido de sereia.		
- Colocar hipóteses sobre a reação da avó. - Utilizar adequadamente a pontuação. - Respeitar as regras de translineação. - Respeitar as regras de acentuação. - Respeitar as regras de ortografia. - Realizar parágrafos.	É solicitado que escrevam um texto sobre a reação da avó e um possível final da história, começando o texto com: “A avó saiu da casa de banho e ao ver o Jaime vestido de sereia, disse:...”	- Folhas Brancas.	- Coloca hipóteses sobre a reação da avó. - Utiliza adequadamente a pontuação. - Respeita as regras de translineação. - Respeita as regras de acentuação. - Respeita as regras de ortografia. - Realiza parágrafos.

<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificar no texto do par os aspetos a melhorar.</li> <li>- Explicar ao par as alterações a introduzir no texto.</li> </ul>	<p>Os/As alunos/as trocam os textos para efetuar a revisão a pares, a partir de grelhas de revisão. Partilha dos textos, em grande grupo. De seguida, retoma-se a leitura.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Grelhas de Revisão (cf. <a href="#">Tabela FF1</a>).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identifica no texto do par os aspetos a melhorar.</li> <li>- Explica ao par as alterações a introduzir no texto.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Confrontar as hipóteses prévias com a história ouvida.</li> </ul>	<p>Promove-se o confronto entre as hipóteses formuladas previamente e a história ouvida. Realizam-se as seguintes questões:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- “O que pensaram da reação da avó?”.</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Confronta as hipóteses prévias com a história ouvida.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Expressar uma opinião crítica sobre a ação da personagem.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- “E se fosse um rapaz da escola, que vinha mascarado de sereia no Carnaval? Como reagiriam?”</li> <li>- “E se fosse uma rapariga mascarada de sereia? Como seriam as reações?”</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Exprime uma opinião crítica sobre a ação da personagem.</li> </ul>

ANEXO FF

Grelhas de Revisão da  
atividade escrita sobre o  
livro *O Jaime é uma  
sereia*

| | " | | "

**Tabela FF1**

*Grelha de revisão da atividade O Jaime é uma sereia*

<b>Grelhas de Revisão</b>		
<b>Crêrios</b>	<b>Sim</b>	<b>Não</b>
Utilizou adequadamente a pontuação		
Respeitou as regras de translineação		
Respeitou as regras de acentuação		
Respeitou as regras de ortografia		
Realizou parágrafos		
<b>Comentário:</b>		

ANEXO GG

Atividades *A História da  
Júlia e da sua sombra de  
menino*

| ' ' | | ' ' |

**Tabela GG1**

*Planificação das atividades sobre o livro A História da Júlia e da sua sombra de menino*

<b>Atividade 2: A História da Júlia e da sua sombra de menino</b>			
<b>Objetivos Específicos</b>	<b>Atividades</b>	<b>Recursos</b>	<b>Indicadores</b>
- Antecipar os conteúdos com base no título e nas ilustrações.	Mostra-se a capa do livro e é solicitado que coloquem hipóteses sobre os conteúdos da história a partir do título e das ilustrações da capa, em grande grupo.	Bruel, C., & Bozellec, A. (Ilustradora). (2021). <i>A História da Júlia e da sua sombra de menino</i> . Orfeu Negro.	- Antecipa os conteúdos com base no título e nas ilustrações.
- Escutar atentamente a história.	A história é introduzida com uma lengalenga: “Na casa da Júlia vamos entrar...atenção muita atenção, que a história vai começar!”. À medida que acaba de ler uma página, deve mostrar as ilustrações do livro.		- Escuta atentamente a história.
- Expressar a sua opinião sobre a afirmação do colega.	Interrompe-se a leitura na ilustração que apresenta a sequência do cabelo da Júlia (primeiro despenteado e no final penteado). Relembra-se as frases ditas pela aluna E. e o aluno H., na atividade da Chuva de Ideias sobre a definição de rapaz e rapariga: Aluna E.: “Enquanto as raparigas têm cuidado com o cabelo, os rapazes não se penteiam”. Aluno H.: “Sabes por que é que os rapazes não se arranjam? Porque nós olhamos ao espelho e pensamos: “Somos giros”. As raparigas acham que estão sempre feias e por isso, arranjam-se”. Pergunta-se o que pensam da afirmação do aluno H. A leitura é retomada. <b>Nota:</b> <i>Perguntar se conhecem os seguintes conceitos:</i> <i>“manha” (que apresenta maldade)</i> <i>“gentil” (que é amável, delicado)</i> <i>“arregalados” (muito aberto)</i>	Ilustração cabelo Júlia (cf. <a href="#">Figura HH1</a> )	- Espera pela sua vez para intervir. - Justifica a sua opinião.

	Termina-se a história com “Vitória, vitória...” e os/as alunos/as completam com “...acabou-se a história”.		
- Confrontar as hipóteses prévias com a história ouvida.	No final da história, promove-se o confronto entre as hipóteses formuladas previamente e a história ouvida.		- Confronta as hipóteses prévias com a história ouvida.
- Respeitar os critérios de escrita da carta.	A professora retoma uma das páginas do texto. Pede-se que escrevam uma carta à Júlia: “A Júlia está desanimada, porque já não sabe quem é e triste, uma vez que para ser amada tem de mudar o seu comportamento. Escreve-lhe uma carta, imaginando, que ela era tua amiga. O que é que lhe poderias dizer para a tranquilizares?”. Distribuem-se folhas brancas e as grelhas de revisão.	Texto (cf. <a href="#">Figura II1</a> ) Folhas Brancas. Grelhas de Revisão (cf. <a href="#">Tabela JJ1</a> )	- Escreve a data. - Escreve o local. - Apresenta a saudação. - Escreve o parágrafo inicial de introdução. - Explica as razões ou assuntos por que escreveu (corpo da carta). - Usa uma fórmula de encerramento (despedida). - Assina a carta.
- Identificar no texto do par os aspetos a melhorar. - Explicar ao par as alterações a introduzir no texto.	Os/As alunos/as trocam os textos para efetuar a revisão a pares, a partir das grelhas. Partilha dos textos, em grande grupo.		- Identifica no texto do par os aspetos a melhorar. - Explica ao par as alterações a introduzir no texto.
	No final, realizam-se as seguintes questões: - O que significa “Maria-Rapaz”? - Consideram que a Júlia é “Maria-Rapaz”? Questiona-se às raparigas, se já foram apelidadas de “Maria-Rapaz” e em que situações. Aos restantes pergunta-se se já testemunharam essas situações. - Já ouviram a expressão “chorar como uma menina”? Qual é o seu significado? Que outras expressões parecidas conhecem? - Também concordam que as pessoas querem que as meninas se comportem como meninas e vice-versa? O que pensam sobre isso?		

ANEXO HH  
Ilustração da Júlia

| " | | " |

**Figura HH1**

*Ilustração do livro A História da Júlia e da sua sombra de menino*



ANEXO II

Excerto do livro *A  
História da Júlia*

| ' ' | ' ' |

## Figura II1

Foto do excerto do livro *A História da Júlia e da sua sombra de menino*

Gostam muito dela quando não se penteia como a Júlia.  
Gostam muito dela quando ela se senta melhor que a Júlia.  
Gostam muito dela quando ela fala menos que a Júlia.

Agora, nem ela sabe com quem se parece.  
Já nem o espelho a reconhece.

Esta noite, a Júlia está desanimada. E se a sombra tivesse razão?  
Talvez ela não passe de um rapaz... pior, de uma maria-razapaz,  
com algo entre as pernas que a torna diferente.

A Júlia já não sabe quem é, pois, para ser amada,  
deve portar-se sempre como os outros.



ANEXO JJ  
Grelha de revisão da  
carta à Júlia

| | " | | " |

## Tabela JJ1

*Grelha de revisão da carta à Júlia*

<b>Grelha de Correção da Carta à Júlia</b>		
<b>CrITÉRIOS</b>	<b>Sim</b>	<b>Não</b>
Escreveu a data		
Escreveu o local		
Apresentou a saudação		
Escreveu o parágrafo inicial de introdução		
Explicou as razões ou assuntos por que escreveu (corpo da carta)		
Usou uma fórmula de encerramento (despedida)		
Assinou a carta		
Utilizou adequadamente a pontuação		
Respeitou as regras de translineação		
Respeitou as regras de acentuação		
Detetou erros ortográficos		
<b>Comentário:</b>		

ANEXO KK

*Atividades sobre o livro  
A Princesa Desencantada*

| " | | " |

## Tabela KK1

### Planificação das atividades sobre o livro *A Princesa Desencantada*

Atividade 3: <i>A Princesa Desencantada</i>			
Objetivos Específicos	Atividades	Recursos	Indicadores
- Realizar o resumo da história da Branca de Neve.	Pergunta-se às crianças se conhecem a história da Branca de Neve. Pede-se que realizem o resumo oral da mesma. Pergunta-se se sabem há quanto tempo esta história foi escrita. Afirma-se que foi compilada pelos irmãos Grimm, no século XIX.		- Realiza o resumo da história da Branca de Neve.
- Escutar atentamente a história.	Procede-se à leitura da história da <i>Branca de Neve e os Sete Anões</i> . A história é introduzida com uma lengalenga: “A história da Branca de Neve vamos lembrar... Atenção, muita atenção, vamos todos e todas escutar”. Durante a leitura, devem-se mostrar as ilustrações. Termina-se a história com “Vitória, vitória...” e os/as alunos/as completam com “...acabou-se a história”.	Disney, W.(s.d.). <i>Branca de Neve: Histórias Multieducativas</i> . Everest.	- Escuta atentamente a história.
	Afirma-se que se irá ler uma versão adaptada da <i>Branca de Neve</i> . Pergunta-se se conhecem versões adaptadas de contos tradicionais. Exemplifica-se com os seguintes filmes adaptados: <i>Os Entrelaçados (2010)</i> ; <i>Alice no País das Maravilhas (2010)</i> ; <i>Maléfica (2014)</i> ; <i>A Cinderela (2015)</i> ; <i>Pan, Viagem à Terra do Nunca (2015)</i> ; <i>A Bela e o Monstro (2017)</i> ; <i>O Quebra-Nozes e os Quatro Reinos (2018)</i> ; <i>O Aladino (filme 2019)</i> ; <i>Mulan (2020)</i> .	Llorens, E. & Palet, J. (2013). <i>A Princesa Desencantada. O Príncipe sem Princesa</i> . Edicare.	

<p>- Escutar atentamente a história.</p>	<p>Introduz-se a história como uma lengalenga:  “Uma nova versão da <i>Branca de Neve</i> vou apresentar...  Atenção, muita atenção, vamos todos e todas escutar”.  Durante a leitura, devem-se mostrar as ilustrações.</p> <p><b>Nota:</b> Perguntar se conhecem as seguintes palavras:  “aturdido”: espantado, perturbado  “tenebroso”: assustador  “clareira”: espaço sem vegetação num bosque  “assomar”: surgir, exhibir  “espavorido”: assustado</p> <p>Termina-se a história com “Vitória, vitória...” e os/as alunos/as completam com “...acabou-se a história”</p>		<p>- Escuta atentamente a história.</p>
<p>- Recontar a história escutada.</p>	<p>É pedido que realizem o reconto da história escutada.</p>		<p>- Reconta a história escutada.</p>
<p>- Identificar as semelhanças e as diferenças entre as duas versões escritas da história.</p> <p>- Indicar as características psicológicas das personagens.</p> <p>- Descrever os comportamentos das personagens.</p>	<p>Distribui-se pelos grupos (na planta da sala de aula estão sentados/as por grupos) um guião orientador com uma tabela na qual preenchem as semelhanças e as diferenças entre as duas versões escutadas.</p> <p>No final, elegem um/a porta-voz para realizar a partilha.</p> <p>A professora regista no quadro as semelhanças e as diferenças apontadas pelos grupos.</p> <p>A professora deve orientar os/as alunos/as para os seguintes aspetos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Características psicológicas da Branca de Neve e do Príncipe</li> <li>- Comportamentos da Branca de Neve e do Príncipe</li> <li>- Na história original, a Branca de Neve realiza as tarefas domésticas na casa dos sete anões. Porque não faziam os anões as tarefas?</li> <li>- Quais os elementos da família que pensam que devem participar nas tarefas domésticas?</li> <li>- Há algumas tarefas domésticas mais adequadas para homens ou para mulheres? Porquê?</li> </ul>	<p>- Tabela de semelhanças e diferenças (cf. <a href="#">Tabela KK2</a>)</p>	<p>- Identifica as semelhanças e as diferenças entre as duas versões escritas da história.</p> <p>- Indica as seguintes características psicológicas das personagens:</p> <p>Branca de Neve <b>v1</b>- meiga, encantadora, delicada, dependente, ingénua</p> <p>Branca de Neve <b>v2</b>- curiosa, independente</p> <p>Príncipe <b>v1</b>- corajoso, elegante</p> <p>Príncipe <b>v2</b>- amedrontado</p> <p>- Descreve os comportamentos das personagens:</p> <p>Branca de Neve <b>v1</b>- realiza as tarefas domésticas e apaixonava-se pelo Príncipe</p> <p>Branca de Neve <b>v2</b>- não realiza as tarefas domésticas e fica apenas curiosa por conhecer o Príncipe</p>

			Príncipe <b>v1</b> - revela coragem e no final, apaixonou-se pela Branca de Neve Príncipe <b>v2</b> - tem medo ao caminhar pelo bosque e assusta-se com os sete anões. Não se apaixonou pela Branca de Neve.
- Respeitar os critérios de escrita.	Proposta de escrita de uma nova versão, mantendo as personagens da <i>Branca de Neve</i> , do <i>Príncipe</i> e dos <i>Sete Anões</i> , em pequeno grupo. Distribuem-se folhas brancas e as grelhas de revisão.	- Folhas Brancas. - Grelhas de Revisão (cf. <a href="#">Tabela LL1</a> ).	- Apresenta título. - Situa a narrativa no tempo e no espaço - Introduce diálogo entre as personagens. - Altera as características das personagens. - Altera os acontecimentos.
- Identificar no texto do par os aspetos a melhorar. - Explicar ao par as alterações a introduzir no texto.	Os grupos trocam os textos para efetuar a revisão, a partir das grelhas. No final, realiza-se a partilha dos textos, em grande grupo.		- Identifica no texto do par os aspetos a melhorar. - Explica ao par as alterações a introduzir no texto.



ANEXO LL

Grelha de revisão da  
atividade escrita da  
*Princesa Desencantada*

**Tabela LL1**

*Grelha de Revisão da atividade de escrita da Princesa Desencantada*

<b>Grelhas de Revisão</b>		
<b>Crêterios</b>	<b>Sim</b>	<b>Não</b>
Apresentaram título		
Situaram a narrativa no tempo e no espaço		
Introduziram diálogo entre as personagens		
Alteraram as características das personagens		
Alteraram os acontecimentos		
Utilizaram adequadamente a pontuação		
Respeitaram as regras de translineação		
Respeitaram as regras de acentuação		
Respeitaram as regras de ortografia		
Realizaram parágrafos		
<b>Comentário:</b>		

ANEXO MM

Atividades sobre o livro  
*Menino, Menina*

| ' ' | ' ' |

## Tabela MM1

### Planificação das atividades sobre o livro *Menino, Menina*

<b>Atividade 4: <i>Menino, Menina</i></b>			
<b>Objetivos Específicos</b>	<b>Atividades</b>	<b>Recursos</b>	<b>Indicadores</b>
- Antecipar os conteúdos com base no título e nas ilustrações.	Mostra-se a capa do livro e é solicitado que coloquem hipóteses sobre os conteúdos da história a partir do título e das ilustrações da capa, em grande grupo.	Estrela, J. (2020). <i>Menino, Menina</i> . Planeta Tangerina.	- Antecipa os conteúdos com base no título e nas ilustrações.
- Identificar a forma correta segundo as regras de translineação.	Solicita-se que prestem atenção à disposição das palavras do título: “Men-ino-Men-ina” e pergunta-se se cumpre com as regras da translineação.		- Identifica que a forma correta é: “Me-ni-no” e “Me-ni-na”.
- Escutar atentamente a história.	A história é introduzida com uma lengalenga: “Com pezinhos de lã na história vamos entrar... atenção muita atenção, vamos todos e todas escutar!”. Durante a leitura, devem-se mostrar as ilustrações. Termina-se a história com “Vitória, vitória...” e os/as alunos/as completam com “...acabou-se a história”.		- Escuta atentamente a história.
- Confrontar as hipóteses prévias com a história ouvida.	No final da história, promove-se o confronto entre as hipóteses formuladas previamente e a história ouvida.		- Confronta as hipóteses prévias com a história ouvida.
- Apresentar argumentos que fundamentam a sua opinião. - Escutar os argumentos das outras crianças.	Esta atividade é realizada no exterior. Assim, devem-se dirigir ao recreio da escola, acompanhados/as pela professora. É explicado que serão ditas várias afirmações, baseadas na história escutada, devendo refletir sobre as mesmas e depois,	Afirmações do barómetro de valores (cf. <a href="#">Anexo NN</a> )	- Apresenta argumentos que fundamentam a sua opinião. - Escuta os argumentos das outras crianças.

	<p>posicionar-se no espaço de acordo com a sua opinião, ou seja:</p> <p>Posicionam-se no lado direito se concordarem com a afirmação.</p> <p>Posicionam-se no lado esquerdo se discordarem com a afirmação.</p> <p>Posicionam-se no meio se estiverem indecisos/as.</p> <p>Sublinha-se que não há certo ou errado, porque todas as opiniões são válidas.</p> <p>Esclarecem-se dúvidas.</p> <p>É solicitado que se posicionem no meio e após ouvirem a frase, assumam uma posição (direita, meio ou esquerda).</p> <p>Quando estiverem posicionados, pede-se que justifiquem a sua opinião.</p> <p>De seguida, pergunta-se se alguém quer mudar de posição e solicita-se que apresentem a justificação que motivou a mesma.</p> <p>No final da leitura e discussão de todas as afirmações, regressa-se à sala de aula.</p>		
--	---	--	--

ANEXO NN

Afirmações do Barómetro  
de valores

| ' ' | ' ' |

***Afirmações do Barómetro de valores***

- O cor-de-rosa é uma cor de menina.
- Os meninos são mais traquinas que as meninas.
- O corte de cabelo (curto ou comprido) define se uma pessoa é menino ou menina.
- Só as meninas podem usar vestidos.
- Os meninos têm mais jeito para jogar futebol e as meninas para dançar.
- As meninas gostam mais de dar maminhos que os meninos.
- São as mulheres que devem tomar conta dos bebés.
- Os meninos não pintam as unhas.
- Saltar à corda é para meninas.

***Nota:*** Não foi possível ler todas as afirmações devido ao limite de tempo da aula.

ANEXO 00

Calendarização dos  
momentos de intervenção  
didática investigativa

| | ' ' | | ' ' |

**Tabela OO1**

Calendarização dos momentos de intervenção didática investigativa

<b>Data</b>	<b>Tarefas</b>	<b>Objetivos</b>
9 de maio	Entrega das autorizações da participação do estudo aos Encarregados de Educação.	- Obter a autorização dos Encarregados de Educação para a participação dos/as educandos/as no estudo.
10 de maio	Chuva de ideias “Rapaz” vs “Rapariga”, em grande grupo.	- Identificar e caracterizar os estereótipos de género expressos pelas crianças.
16 de maio	Preenchimento dos inquéritos pelos/as estudantes.	- Identificar a presença de estereótipos de género em relação a ações, profissões, personalidade e brincadeiras.
17 de maio	Realização de um desenho “Rapaz” vs “Rapariga”.	- Identificar e caracterizar os estereótipos de género expressos pelas crianças.
19 de maio	Desenvolvimento de atividades sobre o livro <i>O Jaime é uma sereia</i> .	- Caracterizar a relevância do tópico dos estereótipos de género na Educação Literária no 1.º ciclo;
26 de maio	Desenvolvimento de atividades sobre o livro <i>A História da Júlia e da sua sombra de menino</i> .	- Relacionar as aprendizagens essenciais da Educação Literária com a desconstrução dos estereótipos de género;
2 de junho	Desenvolvimento de atividades sobre o confronto entre a história tradicional da <i>Branca de Neve</i> e uma versão adaptada.	- Identificar estratégias que desenvolvam simultaneamente as aprendizagens essenciais da Educação Literária e a desconstrução de estereótipos de género.
8 de junho	Desenvolvimento de atividades sobre o livro <i>Menino, Menina</i> .	
9 de junho	Preenchimento dos inquéritos pelos/as estudantes.	- Comparar os resultados dos inquéritos iniciais com os finais.
	Chuva de ideias “Rapaz” vs “Rapariga”, em grande grupo.	- Comparar a chuva de ideias inicial com a final.
	Avaliação das atividades.	- Avaliar as atividades implementadas.

ANEXO PP

Autorização para a  
participação do estudo  
investigativo

|| " | | " |

### Autorização para a participação do estudo investigativo

Caro/a Encarregado/a de Educação,

Venho por este meio solicitar a autorização para a participação do seu/sua educando/a num estudo desenvolvido no âmbito de uma dissertação de mestrado da Escola Superior de Educação de Lisboa, para a obtenção do grau de Mestre de 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico. O estudo é sobre estereótipos de género, cujo objetivo é melhorar as práticas docentes de desenvolvimento da cidadania, nomeadamente no que se refere à Educação para a Igualdade de Género, que visa a promoção da igualdade de direitos dos/as estudantes, a partir de uma educação livre de preconceitos, de forma a garantir as mesmas oportunidades educativas e opções profissionais e sociais. Este envolverá o preenchimento de questionários e a gravação (áudio) dos debates das crianças, com o intuito de recolher dados para a investigação.

**Os dados recolhidos são de carácter anónimo**, ou seja, nenhuma criança será identificada.



-----

Eu \_\_\_\_\_, autorizo/não autorizo (riscar o que não interessa) o/a meu/minha educando \_\_\_\_\_ a participar no estudo investigativo.

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

O/A Encarregado/a de Educação \_\_\_\_\_

(Assinatura)

ANEXO QQ

Questionário preenchido  
pelos/as participantes no  
início e no final da  
intervenção

| ' ' | | ' ' |

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

1. Rodeia o sexo que apresentas.

**Sexo:** Feminino (F)/ Masculino (M)

2. Lê cada pergunta com atenção e assinala com um (X) uma única opção para cada situação.

2.1 Quem faz o quê?

<b>ações</b>	<b>homem</b>	<b>mulher</b>	<b>homem e mulher</b>
Preparar as refeições			
Lavar, limpar e arrumar a loiça			
Cuidar dos bebés			
Pôr a mesa			
Lavar, secar e dobrar a roupa			
Fazer as compras no supermercado			
Passar a ferro			
Limpar o pó e aspirar			
Lavar o carro			
Conduzir automóveis			
Chegar tarde a casa			
Ver o Telejornal			
Ter reuniões de negócios			
Praticar desporto			
Usar maquilhagem			
Chorar			
Usar vestidos			
Usar calças			

2.2 Em que áreas trabalham?

<b>áreas</b>	<b>homem</b>	<b>mulher</b>	<b>homem e mulher</b>
Ciência			
Medicina			
Ensino			
Desporto			
Jornalismo			
Política			
Dança			
Enfermagem			
Aviação			
Limpezas			

Justiça			
Moda			

### 2.3 Que características têm?

<b>características</b>	<b>homem</b>	<b>mulher</b>	<b>homem e mulher</b>
Amabilidade			
Coragem			
Ternura			
Romantismo			
Liderança			
Inteligência			
Responsabilidade			
Beleza			
Sinceridade			
Sentido de Humor			
Simpatia			
Agressividade			

### 2.4 Quem brinca ao quê?

<b>brincadeiras</b>	<b>rapaz</b>	<b>rapariga</b>	<b>rapaz e rapariga</b>
Quinze			
Aldeia			
Mata			
O Rei Manda			
Brincar com bebês			
Futebol			
Apanhada			
Among Us			
Escondidas			
Corridas			
Mamã dá licença			
Cabra cega			
Lencinho			
Cartas Pokémon			
Legos			

ANEXO RR  
Chuva de ideias

| " | | " |

**Tabela RR1**

*Chuva de Ideias Inicial*

Rapaz	Ambos	Rapariga
<p>Quando forem crescidos, ficam no sofá a jogar ao telemóvel                      Têm cabelo curto                      São mais rápidos a correr                      Têm barba                      Ficam melhor de cabelo espigado                      Acham que são melhores que as raparigas                      Jogam à bola                      Gostam de <i>Naruto</i>                      Comem o que lhes aparece à frente                      São duros                      Comem comida chinesa                      Usam calções                      Jogam <i>Roblox</i>                      Na praia costumam dar mergulhos                      Jogam cartas <i>Pokémon</i>                      Não têm cuidado com o cabelo                      Usam o boné para trás                      Usam gola no pescoço                      Jogam <i>Minecraft</i>                      Jogam videojogos violentos                      Não gostam de cantar                      Não gostam de sushi                      Gostam de rap de <i>animes</i>                      Gostam de bater                      Vão menos ao baloiço                      Não gostam de bebés                      Gostam de festas e ficam bêbados                      Não gostam de raparigas porque são chatas                      Gostam de <i>animes</i> mais violentos                      Praticam mais desporto                      Gostam de vermelho, preto e laranja</p>	<p>Estragam as brincadeiras dos outros                      Jogam <i>Stumble Guys</i></p>	<p>Quando forem crescidas, ficam mais vezes em casa a tratar da roupa                      Têm cabelo comprido                      São mandonas                      São mais atentas nas aulas                      Usam maquilhagem                      Não gostam de bonés                      Comem comidas chiques                      Usam brincos                      Têm medo de formigas                      Usam o <i>TikTok</i>                      Na praia ficam a apanhar sol                      São organizadas                      Têm medo da água                      Usam tóto                      Usam o boné para a frente                      Não gostam de jogar à bola                      Levam as coisas mais a sério                      São frágeis                      Têm medo de um boneco                      Usam sandálias                      Gostam de dançar                      Usam saia                      Usam top                      Usam calças rotas largas                      Usam vestidos                      Usam <i>collants</i>                      Jogam às escondidas                      Jogam ao “diamante”                      Acham-se mais                      Usam acessórios                      Têm cuidado com o cabelo</p>

<p>Aguentam mais tempo a correr Demoram menos tempo na wc</p>		<p>Demoram muito tempo a arranjar-se Gostam de <i>animes</i> menos violentos Pedem carinhos de pessoas adultas Gostam de unicórnios Gostam de cães Gostam de gatos São friorentas Gostam de redes sociais Gostam de cores pastéis Gostam de colorido Não gostam de <i>Fortnite</i> Gostam de cantar Usam bandoletes Usam laços Demoram mais tempo na wc Guardam o bebé na barriga Dão maminhos Gostam de desenhar e pintar Brincam com as “teias” no recreio Estão sempre a pensar que são feias Gostam de <i>Pop Its</i> Gostam de ir a festas Usam tranças</p>
---	--	--

**Tabela RR2**

*Análise Categorical da Chuva de Ideias Inicial*

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Rapaz</b>	<b>Ambos</b>	<b>Rapariga</b>
<b>Características Biológicas</b>		Têm barba.		Guardam o bebê na barriga.
<b>Personalidade</b>		São duros;		São frágeis; São organizadas; São mais atentas nas aulas; Levam as coisas mais a sério; São mandonas; Acham-se mais; Dão mimos; Pedem carinhos de pessoas adultas.
<b>Aparência</b>	<b>Cabelo</b>	Têm cabelo curto; Não têm cuidado com o cabelo; Ficam melhor de cabelo espigado.		Têm cabelo comprido; Têm cuidado com o cabelo; Usam tranças.
	<b>Vestuário</b>			Usam saia; Usam top; Usam calças rotas largas; Usam vestidos;
	<b>Acessórios</b>	Usam o boné para trás; Usam gola no pescoço.		Usam acessórios; Usam o boné para a frente; Usam brincos; Usam tóto; Usam sandálias; Usam <i>collants</i> ; Usam bandoletes; Usam laços; Não gostam de bonés.
	<b>Outros aspetos</b>			Usam maquilhagem; Demoram muito tempo a arranjar-se;

				Estão sempre a pensar que são feias.
<b>Gostos</b>	<b>Violência</b>	Gostam de bater.		
	<b>Cores</b>	Gostam de vermelho, preto e laranja.		Gostam de cores pastéis; Gostam de colorido.
	<b>Animais</b>			Gostam de cães; Gostam de gatos.
	<b>Comida</b>	Não gostam de sushi; Comem comida chinesa.		Comem comidas chiques.
	<b>Videojogos</b>	Jogam <i>Roblox</i> ; Jogam <i>Minecraft</i> ; Jogam videojogos violentos.	Jogam <i>Stumble Guys</i>	Não gostam de <i>Fortnite</i> .
	<b>Brincadeiras e jogos</b>	Jogam à bola; Jogam cartas <i>Pokémon</i> ; Vão menos ao baloiço;	Estragam as brincadeiras dos outros	Não gostam de jogar à bola; Jogam às escondidas; Jogam ao “diamante”; Brincam com as “teias” no recreio.
	<b>Tempos Livres</b>	Quando forem crescidos, ficam no sofá a jogar ao telemóvel; Não gostam de cantar; Gostam de rap de <i>animes</i> ; Não gostam de bebés; Na praia costumam dar mergulhos; Gostam de festas e ficam bêbados.		Quando forem crescidas, ficam mais vezes em casa a tratar da roupa; Gostam de cantar; Gostam de redes sociais; Usam o <i>TikTok</i> ; Gostam de ir a festas; Gostam de desenhar e pintar; Gostam de <i>Pop Its</i> ; Na praia ficam a apanhar sol; Gostam de dançar.
	<b>Séries</b>	Gostam mais de <i>animes</i> violentos; Gostam de <i>Naruto</i> .		Gostam de <i>animes</i> menos violentos.
<b>Desporto</b>		São mais rápidos a correr; Aguentam mais tempo a correr; Praticam mais desporto.		

<b>Sem categoria</b>		Acham que são melhores que as raparigas; Não gostam de raparigas porque são chatas; Comem o que lhes aparece à frente; Demoram menos tempo na wc.		Têm medo de formigas; Têm medo da água; Têm medo de um boneco; São friorentas; Gostam de unicórnios; Demoram mais tempo na wc;
----------------------	--	--	--	---

**Tabela RR3**

*Chuva de ideias final*

<b>Rapaz</b>	<b>Ambos</b>	<b>Rapariga</b>
Ficam melhor de cabelo espigado Não usam saia porque têm vergonha Usam o cabelo curto porque dá jeito para jogar futebol São mais rápidos Não se penteiam e não gostam de ter penteados Têm barba A maioria gosta de <i>rock</i>	Jogam <i>Stumble Guys</i> Jogam <i>Roblox</i> Usam maquilhagem Jogam Futebol Praticam desporto Jogam <i>Brawl Stars</i> Vivem Têm tatuagens Veem <i>animes</i> Jogam <i>Minecraft</i> Salvam vidas Têm <i>piercings</i> Usam tranças São diferentes Têm cabelo comprido Jogam <i>Fortnite</i> Usam óculos São pessoas Têm um tom de pele Usam a máscara do COVID Têm cor de olhos Gostam de balões Gostam de brincar Compram material escolar Gostam de doces Têm "partes privadas" Usam aparelho dos dentes Têm pai	Usam saia Demoram muito tempo a arranjar-se Têm cabelo comprido Penteiam-se São vaidosas São vedetas A maior parte tem melhores notas Algumas são mandonas Algumas são injustas

**Tabela RR4**

*Análise Categrial da Chuva de ideias final*

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Rapaz</b>	<b>Ambos</b>	<b>Rapariga</b>
<b>Características Biológicas</b>		Têm barba.	Têm “partes privadas”. Têm cor de olhos; Têm um tom de pele.	
<b>Personalidade</b>				São vaidosas; São vedetas; Algumas são mandonas; Algumas são injustas.
<b>Aparência</b>	<b>Cabelo</b>	Ficam melhor de cabelo espigado; Usam o cabelo curto porque dá jeito para jogar futebol; Não se penteiam e não gostam de ter penteados.	Usam tranças; Têm cabelo comprido.	Têm cabelo comprido; Penteiam-se.
	<b>Vestuário</b>	Não usam saia porque têm vergonha.		Usam saia.
	<b>Acessórios</b>		Têm piercings; Usam óculos; Usam a máscara do COVID; Usam aparelho dos dentes.	
	<b>Outros aspetos</b>		Usam maquilhagem; Têm tatuagens.	Demoram muito tempo a arranjar-se.
<b>Gostos</b>	<b>Comida</b>		Gostam de doces.	
	<b>Séries</b>		Veem <i>animes</i> .	
	<b>Música</b>	A maioria gosta de <i>rock</i> .		
	<b>Tempos livres</b>		Gostam de balões; Gostam de brincar.	
	<b>Videojogos</b>		Jogam <i>Stumble Guys</i> ; Jogam <i>Roblox</i> ;	

			Jogam <i>Brawl Stars</i> ; Jogam <i>Minecraft</i> ; Jogam <i>Fortnite</i> .	
<b>Desporto</b>		São mais rápidos.	Praticam desporto.	
<b>Desempenho académico</b>				A maior parte tem melhores notas.
<b>Sem categoria</b>			Vivem; Salvam vidas; São diferentes; São pessoas; Compram material escolar; Têm pai.	

ANEXO SS  
Análise dos desenhos

| | ' ' | | ' ' |

**Tabela SS1***Análise Categorical dos desenhos antes da intervenção*

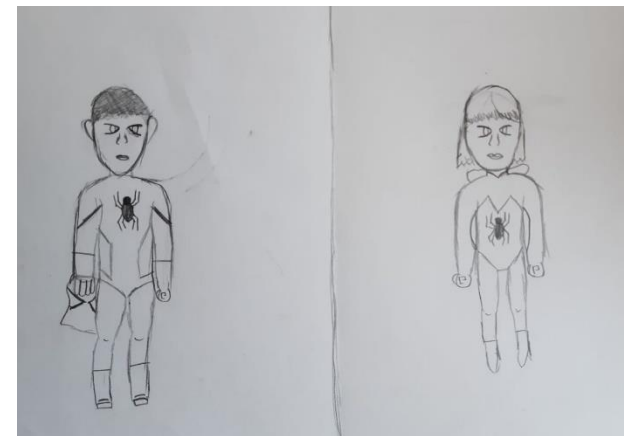
Categorias	Frequência	
	Rapaz	Rapariga
Cabelo Comprido	0	14
Cabelo Curto	22	8
Laços	0	4
Maquilhagem	0	5
Unhas Pintadas	0	2
Vestido	0	6
Saia	0	6
Túnica	3	1
Calças	9	4
Calções	6	2
Fato de Super-Herói	4	4
Sapatos de Salto Alto	0	2
Elementos Desportivos	3	0
Elementos Florais	0	4

ANEXO TT  
Fotos dos desenhos

| | ' ' | | ' ' |

**Figura TT1**

*Exemplos de desenhos feitos pelas crianças*



ANEXO UU  
Análise categorial dos  
áudios

|' '' | | ''

## Tabela UU1

Análise Categorical dos áudios *O Jaime é uma sereia*

<i>O Jaime é uma sereia</i>			
<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Momentos das atividades</b>	<b>Unidades de Registo</b>
<b>Evidências de desconstrução de estereótipos</b>		<b>Antecipação de conteúdos</b>	<b>Aluno I.J:</b> “Era um rapaz que queria ser uma sereia, só que era rapaz e por isso, tentava fazer o máximo para parecer uma rapariga ou era um tritão que queria ficar uma sereia.”
		<b>E se um rapaz viesse mascarado de sereia para a escola?</b>	<p><b>Aluno M.V:</b> “Eu acho que era normal, porque cada um tem os seus gostos. Por exemplo, o aluno X do 4.º ano é assim, escolhe coisas de raparigas.”</p> <p><b>Aluno J.V:</b> “Acho que era normal, porque cada um tem os seus gostos.”</p> <p><b>Aluno J.L:</b> “Acho normal e também diria: “Bela Onda”.”</p> <p><b>Aluno F:</b> “Achava normal, porque cada um gosta do que quer.”</p> <p><b>Aluna M.S:</b> “Achava normal.”</p> <p><b>Aluno I.J:</b> “Achava normal, mas se fosse uma pessoa que não gostava de sereias, eu diria que ele quer atenção.”</p> <p><b>Aluno D.S:</b> “Achava normal e se houvesse um dia na escola podíamos ir mascarados de sereia ou disso tudo.”</p> <p><b>Aluna L.P:</b> “Para mim seria F-E-N: Fixe, Engraçado e Normal.”</p> <p><b>Aluno J.V:</b> “No próximo Carnaval, vou-me mascarar de sereia!”</p>
	<b>Língua</b>	<b>Reação ao título da história</b>	<b>Aluno M.V:</b> “Deveria ser <i>O Jaime é um tritão</i> , porque sereia está no feminino”.

<b>Evidências de presença de estereótipos</b>	<b>Gostos</b>	<b>E se um rapaz viesse mascarado de sereia para a escola?</b>	<p><b>Aluna C:</b> “É estranho porque, normalmente, os rapazes não gostam de sereias.”</p> <p><b>Aluno R:</b> “É estranho porque os rapazes gostam mais de tritões do que sereias e porque os rapazes gostam mais de violência do que coisas de sereias.”</p> <p><b>Aluno M.C:</b> “Eu achava estranho porque quase nenhum rapaz gosta de sereias.”</p>
	<b>Comportamento</b>	<b>E se houvesse uma festa na escola e fosse pedido que as raparigas viessem de tritão e os rapazes de sereia?</b>	<p><b>Aluno R:</b> “Acho que os rapazes e as raparigas iam chorar para a casa de banho. Não, os rapazes não iam chorar, iam para o recreio!”</p> <p><b>Aluno M.V:</b> “Os rapazes iam bater.”</p>

**Tabela UU2**

*Análise Categrical dos áudios: A História da Júlia e da sua sombra de menino*

<b>A História da Júlia e da sua sombra de menino</b>			
<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Momentos das atividades</b>	<b>Unidades de Registro</b>
<b>Evidências de desconstrução de estereótipos</b>	<b>Identidade</b>	<b>Antecipação de conteúdos</b>	<b>Aluna L.R.:</b> “É sobre uma menina que queria ser um rapaz e depois um dia reparou que a sombra dela era um rapaz.”
	<b>Aparência</b>	<b>Comentário da ilustração</b>	<b>Aluno D.:</b> “Também há rapazes que têm o cabelo longo.” <b>Aluno I.J.:</b> “Eu também tenho um cabelo bastante comprido para um rapaz.” <b>Aluno M.V.:</b> “Imensos jogadores têm um cabelo grande.”
	<b>Discriminação</b>	<b>Acham que a Júlia era “Maria-Rapaz”?</b>	<b>Aluno M.V.:</b> “Só se devia chamar “Maria-Rapaz”, se ela deixasse.” <b>Aluna C.:</b> “Não devia ser chamada de “Maria-Rapaz”, porque toda a gente pode fazer aquilo que quiser, menos maltratar as outras pessoas.” <b>Aluno R.:</b> “Eu também não acho que ela deva ser chamada de “Maria-Rapaz”, porque ela tem os gostos que quiser.” <b>Aluno F.:</b> “Se ela quisesse podíamos chamar de “Maria-Rapaz”, mas não acho muito adequado.” <b>Aluna S.:</b> “Acho que ela não devia ser chamada de “Maria-Rapaz”, porque ela tem o direito de fazer aquilo que ela quiser.” <b>Aluna L.P.:</b> “Também acho que ela não devia ser chamada de “Maria-Rapaz”, porque ela tem o direito de fazer aquilo que ela bem entender.” <b>Aluno I.J.:</b> “Chamar “Maria-Rapaz” é ofensivo, mas ela pode ser rapaz se ela quiser.” <b>Aluna L.R.:</b> “Ela é que escolhe se é “Maria-Rapaz” ou não. Ela é que escolhe aquilo que quer ser.” <b>Aluno M.A.:</b> “Toda a gente tem o direito de ser quem é e fazer aquilo que quiser...menos maltratar outras pessoas e assaltar bancos.”
	<b>Personalidade</b>	<b>Por que é que se usa a expressão “chorar como uma menina” e não “chorar como um rapaz”?</b>	<b>Aluno M.V.:</b> “Porque há pessoas que pensam que os rapazes são mais duros.”

	<b>Comportamento</b>	<b>Também concordam que as pessoas querem que as meninas se comportem como meninas e vice-versa? O que pensam sobre isso?</b>	<p><b>Aluno J.L:</b> “Não é verdade, porque as meninas podem agir como os rapazes e os rapazes podem agir como meninas. Cada um age como sabe.”</p> <p><b>Aluna L.R:</b> “Queria dizer mais uma vez que cada um é como é e que os meninos podem comportar-se como meninas e as meninas como meninos, as pessoas é que escolhem!”</p> <p><b>Aluna L.P:</b> “Não concordo, porque as meninas têm todo o direito de fazer coisas de meninos e vice-versa.”</p>
<b>Evidências de presença de estereótipos</b>	<b>Aparência</b>	<b>Comentário da ilustração</b>	<b>Aluna C:</b> “As meninas penteiam-se, porque gostam de estar sempre bonitinhas e arranjadas.”

**Tabela UU3**

*Análise Categrial dos áudios: A Princesa Desencantada*

<b>A Princesa Desencantada</b>			
<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Momentos das atividades</b>	<b>Unidades de Registo</b>
<b>Evidências de desconstrução de estereótipos</b>	<b>Tarefas Domésticas</b>	<b>Há algumas tarefas domésticas mais adequadas para homens ou para mulheres? Porquê?</b>	<p><b>Aluno F:</b> “Antigamente, as mulheres ficavam em casa com os filhos enquanto os homens iam divertir-se e iam aos casinos fazerem apostas. Mas agora, por exemplo, as mulheres e os homens cuidam dos bebés.”</p> <p><b>Aluno I.J:</b> “Eu acho que não.”</p> <p><b>Aluno D.S:</b> “Eu acho que não, eu já vi o meu avô de joelhos a esfregar o chão.”</p> <p><b>Aluno M.V:</b> “Eu acho que não, porque na minha casa o meu pai faz o jantar e a minha mãe aspira.”</p> <p><b>Aluna C:</b> “Eu acho que os dois deviam dividir as tarefas, mas há homens que vão jogar e ficam a beber cerveja e deixam tudo para as mulheres organizarem.”</p> <p><b>Aluno J.L:</b> “Nos desenhos animados, são as mulheres que aparecem a fazer as tarefas domésticas enquanto os homens ficam sentados.”</p>
<b>Evidências de presença de estereótipos</b>	----- ----- --	-----	-----

**Tabela UU4**

*Análise categorial dos áudios: Menino, Menina*

<b>Menino, Menina</b>			
<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Momentos das atividades</b>	<b>Unidades de Registo</b>
<b>Evidências de desconstrução de estereótipos</b>	<b>Diferenças de género</b>	<b>Antecipação de conteúdos</b>	<p><b>Aluna M:</b> “O livro fala sobre as diferenças entre meninos e meninas que as pessoas ainda acham que existem.”</p> <p><b>Aluno MG:</b> “O livro fala sobre as diferenças e no final, conclui-se que o menino e a menina são praticamente iguais.”</p> <p><b>Aluno R:</b> “Acho que fala sobre as diferenças e as injustiças (...) Antigamente havia injustiças.”</p> <p><b>Aluno J:</b> “Uma menina e um menino a gabarem-se que o seu sexo é melhor que o outro.”</p> <p><b>Aluna L:</b> “Acho que é sobre uma menina que queria ser menino e um menino que queria ser uma menina.”</p>
	<b>Gostos</b>	<b>- O cor-de-rosa é uma cor de menina.</b>	<p><b>Aluno R:</b> “Eu acho que não, porque não há coisas de menina, nem há coisas de rapaz.”</p> <p><b>Aluno I.J:</b> “Não concordo, porque a cor rosa pode ser para rapazes e para meninas.”</p> <p><b>Aluna C:</b> “Eu vim para este lado, porque cada pessoa tem o direito de gostar das cores que quer.”</p> <p><b>Aluno M:</b> “Eu já vi um <i>youtuber</i> que tem os carros rosa.”</p>
	<b>Comportamento</b>	<b>- Os meninos são mais traquinas que as meninas.</b>	<p><b>Aluno MG:</b> “As meninas também podem ser traquinas como os rapazes, mas é tipo uma balança, são os dois do mesmo tamanho.”</p> <p><b>Aluna M:</b> “Agora estou indecisa porque há algumas raparigas traquinas...”</p> <p><b>Aluno I.J:</b> “Bem, eu acho que não, porque os rapazes também podem ser traquinas enquanto as meninas e porque cada um tem a sua personalidade de pessoa.”</p>
	<b>Aparência</b>	<b>- O corte de cabelo (curto ou comprido) define se uma pessoa é menino ou menina.</b>	<p><b>Aluno F:</b> “Eu não concordo, porque, por exemplo, a “Zé” dos “Mini Cinco” tem o cabelo rapado e é uma menina.”</p> <p><b>Aluno I.J:</b> “Eu não concordo, porque, acho que eu sou um exemplo, eu tenho um cabelo muito grande e não sou menina.”</p>

			<p><b>Aluna LP:</b> “Eu não concordo, porque já vi meninos com cabelos muito maiores que os meus e meninas carecas.”</p> <p><b>Aluno R:</b> “Eu não concordo, porque isso não define nenhuma pessoa, podem escolher se querem ou se não.”</p> <p><b>Aluno M:</b> “O cabelo não pode definir uma pessoa, era a mesma coisa que eu agora fosse buscar uma peruca... não mudava nada, continuava a ser eu.”</p> <p><b>Aluno MG:</b> “Não concordo porque o “Tatanka” e o “Tarzan” têm o cabelo comprido e o aluno I.J e isso não define, porque há várias pessoas que usam o cabelo comprido. Também já vi raparigas de cabelo curto.”</p> <p><b>Aluna C:</b> “Não concordo, porque a minha mãe tem cabelo pequeno e muitos dos colegas do meu pai, têm cabelo comprido.”</p> <p><b>Aluna M:</b> “Cada um tem os seus gostos e por exemplo, eu agora queria rapar o cabelo, ninguém tinha de ter nada contra.”</p> <p><b>Aluna S:</b> “Eu acho que não há diferença porque eu já vi numa novela, uma menina com cabelo curto.”</p>
	<b>Vestuário</b>	- <b>Só as meninas podem usar vestidos.</b>	<p><b>Aluno F:</b> “Não concordo, porque há um aluno da minha mãe que usa saias.”</p> <p><b>Aluno I.J:</b> “Já vi um vídeo, tipo a professora da escola não deixava os alunos usarem calções e por isso, eles decidiram usar saias.”</p> <p><b>Aluno J:</b> “Eu não concordo, porque já vi rapazes a usarem vestidos.”</p>
	<b>Atividades Desportivas</b>	- <b>Os meninos têm mais jeito para jogar futebol e as meninas para dançar.</b>	<p><b>Aluna S:</b> “Não concordo, porque existem muitos meninos dançarinos e meninas na escola que jogam futebol.”</p> <p><b>Aluna M:</b> “Eu acho que não, porque, primeiro, existe futebol feminino, ou seja, as meninas também gostam de jogar futebol e segundo, eu ando na escola de dança e já vi uma turma só de meninos.”</p> <p><b>Aluno F:</b> “Eu e o Zé já fizemos uma coreografia de <i>hip hop</i>.”</p> <p><b>Aluno M:</b> “Maior parte das pessoas que dançam <i>break dance</i> são os rapazes.”</p>
<b>Evidências de presença de estereótipos</b>	<b>Comportamento</b>	- <b>Os meninos são mais traquinas que as meninas.</b>	<b>Aluna L:</b> “Eu acho que os rapazes são um bocadinho mais traquinas.”
	<b>Vestuário</b>	- <b>Só as meninas podem usar vestidos.</b>	<b>Aluno D:</b> “Concordo, porque não é muito a cena dos rapazes.”

	<b>Atividades Desportivas</b>	<b>- Os meninos têm mais jeito para jogar futebol e as meninas para dançar.</b>	<b>Aluna LO:</b> “Acho que os meninos têm mais jeito para jogar futebol.” <b>Aluno D:</b> “Sinceramente os rapazes jogam melhor que as raparigas.”
--	-------------------------------	---	---

ANEXO VV

Posicionamento das  
crianças na atividade do  
Barómetro de valores

|' '' | | '' |

**Tabela VV1**

*Posicionamento das crianças na atividade do Barômetro de valores*

<b>Barômetro de valores</b>		
<b>Frase 1: "O cor-de-rosa é uma cor de menina."</b>		
<b>Concordo</b>	<b>Indeciso/a</b>	<b>Discordo</b>
		B
		C
		D.S
		D.P
		E
		F.G
		F.V
		G
		I.J
		I.R
		J.L
		J.V
		L.R
		L.P
		L.S
		M.V
		M.S
		M.D
		M.B
		M.A
		R
		S
<b>Frase 2: "Os meninos são mais traquinas que as meninas."</b>		
<b>Concordo</b>	<b>Indeciso/a</b>	<b>Discordo</b>
D.P	L.R*	B

L.S	S*	C
M.S*		D.S
		E
		F.G
		F.V
		G
		I.J
		I.R
		J.L
		J.V
		L.P
		M.V
		M.D
		M.B
		M.A
		R
<b>Frase 3: "O corte de cabelo (curto ou comprido) define se uma pessoa é menino ou menina."</b>		
<b>Concordo</b>	<b>Indeciso/a</b>	<b>Discordo</b>
		B
		C
		D.S
		D.P
		E
		F.G
		F.V
		G
		I.J
		I.R
		J.L
		J.V
		L.R
		L.P
		L.S

		M.V
		M.S
		M.D
		M.B
		M.A
		R
		S
<b>Frase 4: "Só as meninas podem usar vestidos."</b>		
<b>Concordo</b>	<b>Indeciso/a</b>	<b>Discordo</b>
D.P	L.P*	B
	M.B*	C
	L.R*	D.S
	S*	E
		F.G
		F.V
		G
		I.J
		I.R
		J.L
		J.V
		L.S
		M.V
		M.S
		M.D
		M.A
		R
<b>Frase 5: "Os meninos têm mais jeito para jogar futebol e as meninas para dançar."</b>		
<b>Concordo</b>	<b>Indeciso/a</b>	<b>Discordo</b>
D.P		C
L.S		B
		D.S
		E
		F.G

		F.V
		G
		I.J
		I.R
		J.L
		J.V
		L.R
		L.P
		M.V
		M.S
		M.D
		M.B
		M.A
		R
		S

**Legenda:**

\*- Mudou de posição no final para "Discordo"

**Nota:** Uma inicial ou duas iniciais separadas por pontos representam crianças

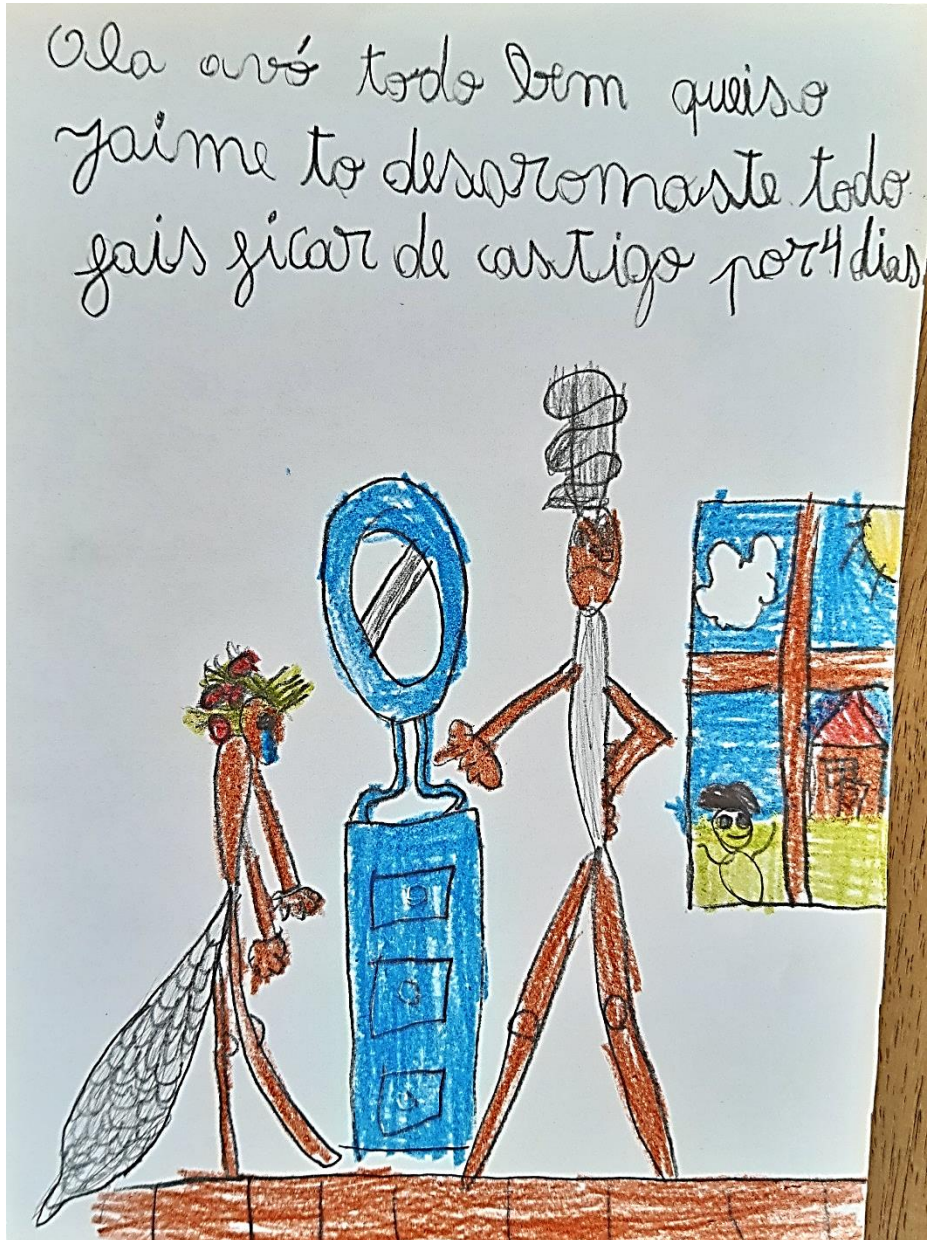
ANEXO WW

Fotos dos textos  
relativos ao livro *O*  
*Jaime é uma sereia*

| " | | " |

## Figura WW1

Exemplos de textos O Jaime é uma sereia



- Meu deus do céu, Jaime. Tu roubas  
te a minha planta preferida e as  
minhas cortinas super caras, mas eu  
gostei, transformas-te em que?  
- Num sereia avó, eu estou  
lindo.  
- Concordo, mas da próxima vez diz-me  
que vais usar as minhas coisas, ok?  
- Ah.  
Os dois começaram a brincar e se  
divertir a brincar às sereias.



ANEXO XX

Fotos dos textos  
relativos ao livro *A  
História da Júlia*

|' '' | | ''

Figura XX1


Exemplos de textos A História da Júlia e da sua sombra de menino

Querida Júlia

Lisboa, 26/05/2022

Se as pessoas gostarem comtigo ignora porque  
Cada pessoa tem o seu modo de vida.

Beijinhos de Luíngas



Júlia do penitente

adorate

Lisboa, 26/05/2022

Querida Júlia,

não liques ao que os outros dizem, tu deves  
pensar o que tu és, tu vales muito, és uma  
rapariga, podes fazer coisas de rapaz não  
é preciso ficar triste é por isso que te escre-  
vi esta carta. ~~Beijos~~  
Beijinhos e abraços do Despertador  
Despertador

