



**RELATÓRIO DE PRÁTICA SUPERVISIONADA NO 1º E NO 2º
CICLOS DO ENSINO BÁSICO: DESOCULTANDO QUESTÕES
DE GÉNERO PELO/NO TEATRO**

Nadine Glenda Martins Pinto

Relatório de Estágio apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para
obtenção de grau de mestre em Ensino no 1º e no 2º Ciclos do Ensino Básico

2015



RELATÓRIO DE PRÁTICA SUPERVISIONADA NO 1º E NO 2º CICLOS DO ENSINO BÁSICO: DESOCULTANDO QUESTÕES DE GÉNERO PELO/NO TEATRO

Nadine Glenda Martins Pinto

Orientador: Professor Doutor Miguel Falcão

Coorientadora: Professora Doutora Catarina Tomás

Relatório de Estágio apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para
obtenção de grau de mestre em Ensino no 1º e no 2º Ciclos do Ensino Básico

2015

A palavra tem uma função insubstituível na construção da profissionalidade docente. Contar histórias sobre “a vida na escola” é uma das melhores maneiras de nos situarmos face à profissão, através de uma aproximação (conhecimento prático) e de uma distância (conhecimento teórico) que nos conduzem a valorizar a pedagogia da situação (conhecimento deliberativo). A escrita da prática serve um propósito de compreensão e, ao mesmo tempo, de transformação.

(Nóvoa, 2005, p.9)

AGRADECIMENTOS

A realização deste relatório espelha o culminar do meu percurso académico e o início de um sonho, o de me tornar professora de 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico. A sua concretização apenas foi possível graças ao contributo de um conjunto de pessoas, a quem presto a minha maior consideração e agradecimento.

Tive o privilégio de ser orientada por dois dos professores que mais me influenciaram ao longo do meu percurso académico, pela sua exigente prática, mas também pelos seres humanos que são. Agradeço ao professor Doutor Miguel Falcão e à professora Doutora Catarina Tomás por todas as palavras, o empenho, o estímulo constante, a consideração e por acreditarem em mim, mesmo nos momentos em que tudo isto me pareceu impossível. Todos os seus *ensinamentos* foram imprescindíveis para a realização deste relatório.

À professora Conceição Figueira, uma palavra de gratidão por todo o seu apoio e disponibilidade.

Um especial agradecimento às minhas colegas e amigas, Ana Catarina Santos, Teresa Nobre, Inês Pina, Melissa Pereira, Ana Sofia Janeiro e Filipa Balbino por tudo o que partilhámos ao longo do tempo em que trabalhámos juntas. Sem vocês, tenho a certeza que hoje não estaria aqui com esta força.

Às minhas amigas, Sofia e Bruna Fonseca, Melina Silva, Adriana Fernandes, Sofia Fernandes, Diana Jaleco e Gisela Sousa, o meu agradecimento pela compreensão da minha ausência, pelos desabafos e todos os momentos que juntas partilhámos.

Às minhas meninas da F, que em tantos momentos me fizeram tanta falta ao longo deste mestrado e que tanto contribuíram para que hoje aqui estivesse.

Não posso deixar de agradecer aos meus pais, Zélia Pinto e Horácio Pinto, por todo o esforço que fizeram, pelo orgulho e compreensão. Ao meu irmão, Mário Pinto, e cunhada, Tânia Ferreira, por todas as conversas e apoio nos momentos mais complicados.

Ao Alexandre Henriques, companheiro de todas as horas, pelo amor, compreensão e carinho, sobretudo nas horas mais difíceis.

Às crianças que tanto me ensinaram ao longo deste caminho, em especial, à turma do 4.º B, pelo empenho e curiosidade durante todo o estudo.

A todos, muito obrigada!

RESUMO

Este Relatório¹ foi elaborado como parte integrante da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada II, entre março e maio de 2015, com uma turma do 4.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico, e consiste na análise reflexiva sobre a minha prática pedagógica, da minha vivência com as crianças e de todo o conhecimento que desenvolvi ao longo do percurso académico. Ressalvo ainda a importância da utilização de um referencial teórico que sustenta todo o trabalho, bem como as decisões pedagógicas que tomei ao longo da prática, nomeadamente as estratégias de gestão do grupo e o caráter progressivo inerente às fichas de trabalho que foram sendo concretizadas

Desta experiência resultou uma investigação sobre a prática que envolveu o diálogo entre a área do Teatro e da Sociologia, na qual me propus a mapear e identificar questões de género no grupo de crianças, nomeadamente estereótipos de género e feminilidades e masculinidades hegemónicas. Para tal, foram concretizadas três sessões de focus group e, posteriormente, quatro sessões de Teatro.

Os objetivos das sessões de Teatro visaram, grosso modo, reconhecer as relações que as crianças estabelecem entre ser homem ou ser mulher e determinadas características pessoais, espaços e objetos, bem como identificar e compreender, após discussão, tomadas de decisão sobre questões de género perante situações problemáticas.

Os resultados mostram que as crianças, apesar de seguirem os modelos da sociedade, sendo que estes se podem manifestar através da família, da escola, dos *media*, entre outros, revelam assumir um *posicionamento* relativamente às questões de género, tendo sido possível identificar feminilidades não-hegemónicas no grupo de crianças.

PALAVRAS-CHAVE

Ensino Básico, Currículo, Teatro na Educação, Improvisação, Questões de Género

¹ O presente relatório segue o novo acordo ortográfico, exceto nos casos em que as citações diretas não estão em conformidade com esta orientação.

ABSTRACT

This Report was created as part of the curricular unit of Supervised Teaching Practice II, between March and May 2015, with a 4th year Basic Education class. It consists of a reflective analysis on my pedagogical practice, experience with children and all the knowledge I have acquired throughout my academic journey. Here I also emphasise the importance of using a theoretical framework that provides the basis of the whole work, as well as the pedagogical decisions I made in the course of practical experience, namely the group management strategies and the progressive nature of the worksheets that were completed.

This experience resulted in a research about the practice that involved the dialogue between the fields of Theatre and Sociology, in which I proposed to map and identify gender issues in a group of children, namely gender stereotypes and hegemonic femininities and masculinities. To this end, three *focus group* sessions were carried out, followed by four Theatre sessions.

The goals of the Theatre sessions roughly aimed at recognising the relationships children establish between *being a man* or *being a woman* and certain personal characteristics, spaces and objects. Furthermore, it also aimed at identifying and understanding, after some discussion, their decision taking regarding gender issues when facing problematic situations.

The results show that children appear to assume a position towards gender issues despite following the models of society, which can be manifested through their family, their school, the media, among others. It was possible to identify non-hegemonic femininities in that group of children.

KEY-WORDS

Basic Education, *Curriculum*, Theatre in Education, Improvisation, Gender Issues

ÍNDICE GERAL

1. Introdução	1
2. Caracterização do contexto socioeducativo	3
2.1. Análise dos documentos regulamentadores da ação educativa	3
2.2. Caracterização do Meio, do Agrupamento e da Escola	4
2.3. A sala de aula	5
2.4. A ação da professora	6
2.4.1. Princípios orientadores da ação pedagógica	6
2.4.2. Estruturação do trabalho e diferenciação pedagógica	8
2.4.3. Sistema de regulação e avaliação da aprendizagem	9
2.5. A família	9
2.6. A turma	10
2.6.1. Caracterização da turma	10
2.6.2. Avaliação diagnóstica das crianças	11
2.6.2.6.1. Teatro	14
3. problemática e objetivos de intervenção	17
3.1. Definição e Fundamentação da problemática	17
3.1.1. Definição da problemática	17
3.1.2. Fundamentação: a opção pela temática	18
3.2. Objetivos de Intervenção	26
3.2.1. Potencialidades e Fragilidades da Turma	26
3.2.2. Objetivos Gerais do Plano de Intervenção	28
4. Metodologia	31
4.1. Métodos e Técnicas de Recolha e Tratamento de Dados	31
5. processo de Intervenção educativa	35

5.1 Fases de implementação do Projeto de intervenção	35
5.1.1. Princípios orientadores da ação pedagógica	35
5.1.2. Apresentação do contributo das Estratégias Globais de Intervenção de cada área disciplinar para o alcance dos objetivos gerais.....	37
5.2 “Que sejam os rapazes a limpar”: Desocultando Estereótipos de Género pelo/no Teatro	39
5.2.1. Trabalho de grupo é um trabalho genderizado?	41
5.2.2. Tarefas domésticas: Masculinidades e feminilidades hegemónicas nas narrativas das crianças	41
5.2.3. “Corpos frágeis e fortes”: A diferença (in)visível de características genderizadas	45
5.2.4. Profissões “para meninos” e “para meninas”	47
5.2.5. Brinquedos “para meninos” e “para meninas”	49
5.2.6. “Todos podem fazer tudo”: Desconstruindo Estereótipos de género	51
6. Análise dos resultados: Avaliação das Aprendizagens das Crianças.....	55
6.1.1. Competências Sociais.....	55
6.1.2. Português	56
6.1.3. Matemática	57
6.1.4. Estudo do Meio	57
6.1.5. Expressões Artísticas e Físico-Motoras	58
6.1.5.1. Teatro.....	58
7. Análise dos resultados: Avaliação do Plano de Intervenção	59
8. Conclusões Finais	63
Referências	69
Anexos	76

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1. Quadro Síntese das potencialidades e fragilidades	27
Tabela 2. Articulação entre o objetivo geral do PI relacionado com as competências sociais e as estratégias implementadas	37
Tabela 3. Articulação entre os objetivos gerais do PI e as estratégias implementadas nas disciplinas de Português, Matemática e Estudo do Meio	38
Tabela 4. Articulação entre os objetivos gerais do PI e as estratégias implementadas na área das Expressões Artísticas e da Educação Física	38
Tabela 5. Masculinidades e feminilidades hegemónicas nas narrativas das crianças.	42
Tabela 6. Organização dos grupos em função da cor	46
Tabela 7. Relação entre a escolha dos objetos e a personagem	50

LISTA DE SIGLAS

ATL	Atividades de Tempo Livre
CEB	Ciclo do Ensino Básico
CEI	Currículo Específico Individual
CEL	Conhecimento Explícito da Língua
JI	Jardim de Infância
MEM	Movimento da Escola Moderna
PCT	Plano Curricular de Turma
OCP	Organização Curricular e Programas
PAA	Plano Anual de Atividades
PEA	Projeto Educativo de Agrupamento
PHDA	Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção
PI	Plano de Intervenção
PIT	Plano Individual de Trabalho
PTT	Plano de Trabalho de Turma
RCAAP	Repositório Científico de Acesso Aberto de Portugal
SPCE	Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação
TEA	Tempo de Estudo Autónomo
UAAM	Unidade de Apoio Especializado para a Educação de alunos com Multideficiência e Surdocegueira Congénita

1. INTRODUÇÃO

O presente relatório surge no âmbito da unidade curricular “Prática de Ensino Supervisionada II”, do Mestrado em Ensino no 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), ministrado pela Escola Superior de Educação de Lisboa, realizada numa turma do 4.º ano, do 1.º CEB, de uma escola localizada no concelho de Odivelas, distrito de Lisboa. Desta unidade curricular fez parte um estágio em 2.º Ciclo, realizado no concelho de Sintra, com uma turma de 5.º ano. Porém, neste relatório, são apenas apresentados os dados referentes ao contexto em 1.º CEB.

Neste relatório, e em conformidade com os objetivos da Prática de Ensino Supervisionada (PES), toda a prática pedagógica desenvolvida é alvo de reflexão, sendo apresentado, sinteticamente, um olhar crítico sobre todo o percurso, bem como explicitadas as estratégias e premissas subjacentes às atividades implementadas com as crianças.

Importa destacar que este relatório foi realizado de acordo com a *Carta Ética* (2014), elaborada pela Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (SPCE), na qual se defende que “os participantes da investigação têm direito à privacidade, à discrição e [ao] anonimato” (p.8). Para o efeito, as crianças escolheram o nome pelo qual queriam ser referidas ao longo de todo o trabalho.

Este relatório integra, também, um estudo realizado com a turma na área do Teatro, que tem a finalidade de mapear e identificar questões de género inerentes ao grupo com o qual tive o privilégio de desenvolver a minha prática.

Este relatório encontra-se organizado em oito capítulos, no primeiro dos quais é feito o enquadramento institucional do trabalho e apresentada a sua estrutura.

No segundo capítulo é apresentada a caracterização do contexto socioeducativo, de modo fundamentado e reflexivo, sendo mobilizados materiais e atividades que evidenciam partes do percurso desenvolvido. Optei por realizar a caracterização deste modo, uma vez que é dever do docente “organizar o ambiente e [...] escutar, observar e documentar para compreender e responder, estendendo os interesses e conhecimentos da criança e do grupo em direção à cultura” (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013, p.18). Além disso, a caracterização deve ter uma função de

contextualização e orientação ao longo da prática educativa, pelo que tentarei demonstrá-la ao transpô-la para situações que sucederam na prática.

Este capítulo compreende seis subcapítulos, relacionados com: a consulta dos documentos reguladores da ação educativa; a caracterização do meio, do agrupamento, da escola e da sala de aula; a ação da professora, sendo esta relacionada com a minha prática pedagógica; a família; e, por fim, a turma, no qual se dará a conhecer a diagnose das aprendizagens das crianças.

Segue-se a problemática no capítulo terceiro, no qual é apresentada e fundamentada a opção pela temática. A este capítulo pertence ainda a identificação das potencialidades e fragilidades das crianças, bem como os objetivos gerais do Plano de Intervenção (PI²).

Dada a importância de dar a conhecer ao leitor a metodologia utilizada, apresentarei, no capítulo quarto, os métodos e técnicas de recolha e análise de dados que me permitiram realizar o presente relatório.

Em seguida, apresento as fases de implementação do projeto no capítulo quinto, no qual estabeleço os princípios orientadores da ação pedagógica, bem como o contributo de cada disciplina para a concretização dos objetivos do PI. Será neste capítulo que apresentarei todo o estudo realizado, bem como os respetivos resultados.

O capítulo sexto integra a análise de resultados, nomeadamente a avaliação das aprendizagens das crianças, enquanto o capítulo sétimo incorpora a avaliação dos objetivos gerais do PI.

Por último, o capítulo oitavo contempla uma breve análise das particularidades da ação educativa realizada, que considero oportuno revelar e sobre as quais julgo ser pertinente refletir para uma melhor compreensão do leitor sobre o meu percurso. Para tal, identificarei alguns constrangimentos, bem como as estratégias que utilizei para os ultrapassar.

Terminada a explicitação do assunto principal de cada capítulo, é tempo de mostrar ao leitor a caracterização do contexto socioeducativo.

² Dada a dicotomia entre o Plano de Trabalho de Turma por mim realizado e o Plano de Trabalho de Turma realizado pela orientadora cooperante, opto por, neste relatório, denominar o meu Plano de Trabalho de Turma por Plano de Intervenção.

2. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO SOCIOEDUCATIVO

O presente capítulo tem como função apresentar as principais características que influenciaram a prática pedagógica realizada na escola EB1 Quinta da Princesa³, com uma turma de 4.º ano, de 9 de março de 2015 a 27 de maio de 2015. Deste modo, irei apresentar uma breve análise dos documentos regulamentadores da ação educativa, bem como a caracterização do contexto socioeducativo, no qual se insere o meio, o agrupamento, a escola e, em concreto, a sala de aulas, a ação da professora, a família e, por fim, a turma.

2.1. Análise dos documentos regulamentadores da ação educativa

As escolas devem adequar o currículo em função de cada contexto, sendo que, para tal, devem considerar o Decreto-Lei n.º 6/2001, que estabelece os princípios orientadores da organização e gestão do currículo do Ensino Básico. Assim, é-lhes concedida autonomia⁴, o que se traduz na realização do Regulamento Interno (RI), Projeto Educativo do Agrupamento (PEA), Plano Anual de Atividades (PAA) e, por fim, o Plano de Trabalho de Turma (PTT).

O Projeto Educativo do Agrupamento (PEA), documento que consagra a orientação educativa do agrupamento de escolas e que é elaborado e aprovado pelos seus órgãos de gestão e administração (Decreto-Lei n.º 75/2008), consiste em reunir vários tópicos que informam o leitor relativamente aos objetivos que o agrupamento se propõe a atingir⁵. Por conseguinte, foram estipuladas ações, algumas delas

³ Nome fictício

⁴ Abrantes (2012) defende, a este propósito: “Os dispositivos criados têm sido fracos, mantêm uma lógica burocrática de *delegação de competências*, segundo modelos uniformizados, e são pouco consistentes com outras medidas tomadas que tendem a preservar o centralismo. Refletem mais uma autonomia decretada e raramente uma autonomia construída” (p. 233). Para uma discussão mais profunda acerca da autonomia, cf. também Lima (2012).

⁵ Deste modo, o PEA do Agrupamento (2014-2018) tem como missão “responder de uma forma cada vez mais eficaz às necessidades educativas da população heterogénea que serve, tendo como princípios básicos a promoção da equidade, da eficiência e da qualidade” (p. 28) e tendo o trabalho cooperativo como premissa, na medida em que este “deve ser uma prática sistemática e sistémica entre todos os membros da comunidade educativa na identificação dos problemas e delineamento de ações de melhoria, reguladoras de processos e de resultados” (p.28).

concretizadas através do cumprimento do Plano Anual de Atividades. Ao realizar uma consulta ao documento, realço a inexistência de abordagens às questões de género, temática deste relatório.

No que ao Plano de Trabalho de Turma diz respeito (Decreto Legislativo Regional nº12/2013/A), este é um projeto que apresenta uma maior especificidade, uma vez que é elaborado de acordo com o perfil da turma, traduzindo-se numa maior relação entre os seus pressupostos e as necessidades de cada criança (Roldão, 1999). Deste modo, importa destacar que o Projeto de Intervenção concebido teve em conta as características das crianças, sendo uma parte da caracterização que se apresenta neste capítulo baseada no referido documento. Posso também afirmar que era meu objetivo dar continuidade à planificação anual estabelecida pela Orientadora Cooperante, ajustando as novas estratégias que se pretendia utilizar ao trabalho já realizado.

2.2. Caracterização do Meio, do Agrupamento e da Escola⁶

A instituição na qual foi desenvolvida a Prática Pedagógica pertence ao Agrupamento de Escolas N.º1 de Odivelas. Nas proximidades da escola encontra-se um centro comercial, onde as crianças se dirigem, várias vezes, ao fim de semana⁷.

De acordo com o PEA (14-18), o agrupamento apresenta uma grande diversidade cultural (24 nacionalidades diferentes) e tem como lema “(Re)construir uma escola para todos, com todos” (PEA, 14-18, p.28). Neste sentido, são várias as atividades que o agrupamento realiza com o intuito de envolver a comunidade na vida da escola⁸.

Do ponto de vista organizacional, a escola é composta por uma valência de JI e outra de 1º CEB, pode ser caracterizada pelo seu edifício recente que contempla, no espaço exterior, um grande recreio, estando uma parte deste coberta por um telheiro, onde, mesmo de inverno, com chuva, as crianças realizam jogos (Nota de campo, 12 de março de 2015), um recinto polidesportivo e, ainda, um espaço com equipamentos para crianças. No interior, pode encontrar-se uma biblioteca, doze salas de aula, um

⁶ As informações que aqui se apresentam foram recolhidas através de conversas informais com as professoras cooperantes, bem como por observações por mim realizadas.

⁷ “Na apresentação de produções, as crianças contam, várias vezes, as atividades que realizaram ao longo do fim de semana, pelo que a visita a estes centros comerciais é predominante” (Nota de campo, 17 de março de 2015).

⁸ “Na semana dos afetos, foi realizada uma sessão de sorrisoterapia, para a qual os familiares foram convidados. Também se realizou, na mesma semana, uma atividade em que os avós se dirigiram à escola para contar histórias às crianças” (Nota de campo, 17 de abril de 2015).

ginásio e uma sala destinada a uma Unidade de Apoio Especializado para a Educação de Alunos com Multideficiência e Surdocegueira Congénita (UAAM), que tem parcerias próprias (dois professores de ensino especial, dois terapeutas da fala, um terapeuta educacional e um fisioterapeuta). É na UAAM que o Dani (10 anos) realiza todo o seu trabalho, não tendo estado na sala de aulas da turma ao longo de toda a prática pedagógica.

A escola conta com dez professoras, duas educadoras, oito assistentes operacionais e uma professora de ensino especial, que realiza um apoio às crianças na sala de aulas, com especial enfoque nas crianças que se encontram no 3.º ano: Manuel (menino, 10 anos), Ricardo (menino, 9 anos) e Xixa (menino, 9 anos), bem como nas crianças diagnosticadas com Síndrome de Asperger e com dislexia, acompanhando-os, essencialmente, no Tempo de Estudo Autónomo.

2.3. A sala de aula

No que respeita à organização do ambiente educativo, nomeadamente à disposição do mobiliário da sala de aulas (cf. Anexo A), nesta sala encontramos as mesas organizadas em quatro grupos de trabalho, o que facilitou o trabalho de grupo realizado ao longo da prática, nomeadamente a abordagem ao complemento direto, na qual se utilizou material manipulável (cf. Anexo B1 e C1). É de salientar que esta organização era alterada consoante a atividade⁹ que se realizava.

A organização dos grupos (cf. Anexo D1) era da responsabilidade da orientadora cooperante, sendo estruturada em função do comportamento das crianças, isto é, sempre que uma criança apresentava um comportamento considerado pela professora como disruptivo, era transferida de lugar. Por vezes, existiram, em vários Conselhos de Cooperação, pedidos das crianças para mudarem de lugar, que raras vezes eram considerados. Não obstante, sugeri num Conselho de Cooperação que fossem as crianças a escolher os seus lugares (cf. Anexo D2), sabendo que para os manter deveriam regular o seu comportamento¹⁰.

⁹ No Conselho de Cooperação colocaram-se as mesas em “U” e nas aulas de Teatro colocavam-se as mesas junto das paredes da sala, com o intuito de obter um espaço amplo.

¹⁰ “As crianças mostraram-se *bastante satisfeitas* com esta proposta, o que as conduziu a controlar o seu comportamento e desempenho, bem como o dos colegas.”

No canto da sala de aula, existe uma biblioteca escolar que favoreceu a rotina de “Ler à Mesa¹¹”. No entanto, foram também lidas obras inerentes ao Plano Nacional de Leitura. Junto à biblioteca encontram-se afixados materiais produzidos pela orientadora cooperante relativos a conteúdos abordados em Português e Matemática (cf. Anexo A2), que auxiliavam as crianças no Tempo de Estudo Autónomo. Encontram-se, ainda, afixadas grelhas de autoavaliação relativas aos conteúdos das duas áreas acima referidas (cf. Anexo A2) às quais recorrem quando necessitam de verificar quais os conteúdos sobre os quais o seu TEA se deve debruçar.

Existe, ainda, uma secretária, geralmente utilizada pela docente, na qual se encontra o computador que era bastante utilizado nas discussões em grande grupo, para as quais se projetavam as fichas de trabalho (cf. Anexo E1) e os *PowerPoints* (cf. Anexo F1) que sistematizavam os conteúdos abordados.

Na sala está afixado o diário de turma (cf. Anexo A2), no qual as crianças registam episódios de que tenham ou não gostado, bem como sugestões de melhoria. O diário de turma é lido e analisado semanalmente no Conselho de Cooperação; o mapa de tarefas (cf. Anexo A2) e a respetiva avaliação; o plano semanal (cf. Anexo A3), que orienta as crianças e a docente nas tarefas ao longo de cada semana; as regras da sala de aula (cf. Anexo A2) e, por fim, o mapa de presenças que era preenchido após a hora de almoço. (cf. Anexo A2).

2.4. A ação da professora

2.4.1. Princípios orientadores da ação pedagógica

O carácter democrático é outro princípio destacado no MEM, sobre o qual Niza (1998) refere que, “aqui, como nos demais mecanismos da construção democrática, requer-se uma participação directa e activa do democrata aprendiz” (p. 85). Neste sentido, eram realizados, todas as semanas, Conselhos de Cooperação, nos quais se discutiram, essencialmente, situações disruptivas, bem como sugestões para o melhoramento das aulas¹². Todavia, penso que o Conselho de Cooperação não é o lugar para se apresentarem “queixinhas” do dia a dia, bem como a atribuição de

¹¹ Rotina implementada na prática pedagógica, na qual se liam livros para as crianças na hora do lanche da manhã e da tarde.

¹² O William (menino, 9 anos) sugeriu que o Plano Individual de Trabalho (PIT) tivesse duas tabelas para marcar a assiduidade, uma vez que este tem a duração de duas semanas (Nota de campo, 24 de abril de 2015).

castigos. Niza (1998) refere que, nos Conselhos, “debatem-se especialmente as ocorrências positivas e negativas, sem lugar para julgamentos, mas para explicitação pelas partes envolvidas nas referidas ocorrências: recolha de opinião dos que queriam ajudar a clarificar os factos e os comportamentos sociais” (p.15). As crianças apresentavam argumentos relativamente às sugestões concretizadas, porém, era a orientadora cooperante que detinha, maioritariamente, o veredicto final, gerindo todo o Conselho. Ao longo da minha prática pedagógica, transferi esta gestão para o Presidente e Secretário da quinzena, contribuindo para uma melhoria significativa das competências sociais¹³, nomeadamente o respeito pelas intervenções dos colegas, a tomada de decisão e o respeito por falar apenas na sua vez¹⁴. A cada Conselho de Cooperação, o secretário realizava a ata¹⁵ (cf. Anexo G).

Nesta turma, a disciplina de Estudo do Meio é abordada, unicamente, através do trabalho de projeto, o que me provocou desconforto, na medida em que esta área permite a realização de sequências didáticas/atividades integradoras (cf. Anexo H) e estimulantes para as crianças. Não obstante, a realização da ficha de trabalho que se concretiza após cada apresentação de projeto não garante que todas as crianças apreenderam os conteúdos subjacentes ao projeto, o que me levou a pensar que talvez fosse mais estimulante a realização de sequências, nas quais também identificassem o que *queriam saber* e o *que fazer*. Deste modo, também se poderia utilizar o meio em que as crianças estão inseridas para abordar conteúdos inerentes a esta área.

A cooperante afirma que privilegia a autonomia das crianças, pelo que, diariamente, estas são responsáveis pela rotina da apresentação de produções, na qual três crianças devem fazer uma apresentação que tenha uma vertente de leitura, conto ou divulgação de algo. Pretende-se que as crianças se familiarizem com a apresentação para um público, para a qual se devem preparar, estruturando o seu discurso e planificando toda a apresentação. Após cada apresentação, a criança deve dar a oportunidade a dois colegas para que comentem, de forma construtiva, a sua

¹³ Veja-se o capítulo 8, avaliação do objetivo geral desenvolver atitudes e comportamentos de respeito pelos outros no contexto da escola.

¹⁴ Porém, por muito que tenha alterado a gestão do Conselho, muitos dos assuntos que se trataram foram “queixinhas” sobre os colegas. Talvez 7 semanas de intervenção não sejam suficientes para alterar uma rotina realizada há 4 anos.

¹⁵ Para auxiliar o secretário, sentava-me ao seu lado, ajudando-o na organização e estrutura do texto.

apresentação. Penso que esta rotina, apesar da sua organização, não estimula, efetivamente, a tomada de decisão nas crianças.

Todavia, considero que quer o TEA, quer o Conselho de Cooperação são rotinas que estimulam a decisão e a responsabilidade das crianças, uma vez que, no TEA as crianças devem identificar, no PIT (cf. Anexo I1), as suas dificuldades e, posteriormente, definir quais os exercícios e/ou atividades que devem realizar para as colmatar. Saliento o facto de a cooperante proporcionar um apoio individualizado às crianças que apresentam mais dificuldades, nomeadamente o Ricardo (menino, 9 anos), o Manuel (menino, 10 anos), o Xixa (menino, 9 anos), o Pocahontas (menino, 10 anos) e a Roxy (menina, 9 anos), sendo que as restantes crianças devem inscrever-se para tirar dúvidas ao longo da semana. Atendendo ao desenvolvimento da autonomia e responsabilização, a orientadora cooperante afirma que o facto de marcar o Trabalho Para Casa (TPC) apenas uma vez por semana estimula a gestão do tempo por parte das crianças¹⁶.

2.4.2. Estruturação do trabalho e diferenciação pedagógica

A orientadora cooperante concretiza um trabalho em colaboração com as restantes professoras de 4.º ano¹⁷, realizando, para o efeito, uma reunião todas as semanas com o intuito de planificar a semana seguinte, cabendo, a cada uma, organizar a sua agenda semanal consoante as orientações definidas na reunião¹⁸, indo ao encontro do que está estabelecido no PTT (2014). De acordo com Niza (1998), o trabalho cooperativo não se deve restringir às crianças, devendo ter início num trabalho realizado em colaboração pelos docentes.

Considero que esta organização permite obter várias visões sobre a mesma atividade, enriquecendo-a. Porém, o facto de os materiais serem sempre iguais causava-me algum desconforto, na medida em que, por vezes, considerava que a turma demonstrava outras fragilidades, diferentes das restantes turmas. Considero que esta organização não tem conta a heterogeneidade das turmas de 4.º ano. Todavia, embora os materiais aplicados na sala de aula sejam iguais em todas as turmas, a docente afirma respeitar as características de cada criança, organizando três grupos distintos de

¹⁶ Cf. nota de campo, dia 14 de março de 2015

¹⁷ Esta organização de trabalho foi seguida por todas as alunas estagiárias das turmas de 4.º ano.

¹⁸ Com esta organização de trabalho, os materiais utilizados (*PowerPoints* e fichas de trabalho) são iguais nas três turmas do 4.º ano de escolaridade.

trabalho: o grupo de 4.º ano; três crianças de 4.º ano – Roxy (menina, 9 anos), Pocahontas (menino, 10 anos), Zé (menino, 9 anos) – que necessitam de um reforço das aprendizagens, efetuado maioritariamente no TEA, no qual a docente sistematiza os conteúdos trabalhados; e três crianças que acompanham o currículo do 3.º ano – Manuel (menino, 10 anos), Ricardo (menino, 9 anos) e Xixa (menino, 9 anos).

2.4.3. Sistema de regulação e avaliação da aprendizagem

A professora cooperante utiliza a modalidade de avaliação formativa, privilegiando o trabalho desenvolvido ao longo do percurso de cada criança. Para tal, utiliza o PIT como instrumento de pilotagem, avalia as produções, quer nos cadernos de escrita quer nos cadernos diários, e as fichas de trabalho. Não obstante, a avaliação sumativa é uma das modalidades utilizadas pela docente, que a considera importante¹⁹ devido à realização de Exames Nacionais.

Ao longo da prática segui a modalidade de avaliação já utilizada, a seu pedido, mas também por considerar que a avaliação formativa privilegia todo o trabalho realizado pelas crianças. Lemos, Neves, Campos, Conceição e Alaiz (1993) afirmam que a avaliação formativa consiste “no acompanhamento permanente da natureza e qualidade da aprendizagem de cada aluno, orientando a intervenção do professor de modo a dar-lhe a possibilidade de tomar as decisões adequadas às capacidades e necessidades dos alunos” (p.8). Deste modo, através dos processos tentei adequar as minhas estratégias, procurando corresponder às necessidades de cada criança e possibilitando que todas aprendessem e atingissem os objetivos definidos. Esta adequação apenas me foi permitida²⁰ no TEA, sentando-me com as crianças após a correção do respetivo PIT, procurando colmatar as suas dificuldades.

2.5. A família

De acordo com Corsaro (1997), é perceptível o papel da família e da escola “no enquadramento e regulação das suas vidas e [nos] modos como elas são e se vêem posicionadas naquelas relações e, reflexamente, [nos] modos como elas próprias estão implicadas e participam na reprodução interpretativa destas e nestas mesmas estruturas sociais” (citado por Ferreira, 2006, p.30). Deste modo, julgo ser essencial realizar uma

¹⁹ Veja-se Nota de Campo, 12 de março de 2015

²⁰ A estruturação das atividades era realizada na reunião de planificação, sendo todos os momentos de trabalho em grande grupo, com a exceção do Tempo de Estudo Autónomo.

caracterização das famílias, para que se possa compreender as crianças e o contexto socioeconómico em que vivem.

De acordo com as informações recolhidas junto das crianças e da professora cooperante (cf. Anexo J1), as profissões dos familiares são diversas. Não obstante, todas se inserem no setor terciário.

Importa afirmar que alguns familiares são *muito atentos, preocupados, participativos e interessados*, enquanto outros são pouco *interessados e participativos*, tendo a docente cooperante, por duas vezes, sinalizado à Comissão de Proteção das Crianças e Jovens em Risco²¹ a falta de resposta e de preocupação com a escolaridade dos seus educandos.

2.6. A turma

2.6.1. Caracterização da turma

Relativamente aos marcadores biossociais mais visíveis (sexo e idade), a turma é constituída por vinte crianças, das quais nove são raparigas e onze são rapazes, variando as suas idades entre os 9 e os 12²² anos (cf. Anexo K1).

O Dani (10 anos) tem Paralisia Cerebral, realiza um trabalho com professores de ensino especial e terapeutas na UAAM, pelo que não realizei um trabalho com esta criança em sala de aula. Duas das crianças – William (9 anos) e Pocahontas (10 anos) – estão diagnosticadas com Síndrome de Asperger, sendo que uma delas é acompanhada exteriormente por um psicólogo com o qual a docente mantém contacto regular, assegurando assim um melhor acompanhamento e potenciando o desenvolvimento da criança. Apesar de estas crianças estarem diagnosticadas com o mesmo Síndrome, apresentam características díspares: o William (9 anos) é *muito expressivo com os colegas* enquanto o Pocahontas (10 anos), presencialmente, é *tímido e não gosta de se expor*. Assim, a minha conduta baseou-se na realização de sinais²³ que passassem despercebidos aos restantes colegas, com o intuito de regular o seu

²¹ Regime de Promoção e Proteção das Crianças e Jovens em Perigo. Lei n.º 147/1999, de 1 de Setembro.

²² Esta criança é proveniente de Cabo Verde e a sua data de nascimento remete para o ano de 2003. Porém, em conversas informais com a cooperante, esta afirmou que tendo em conta as características físicas desta criança, é possível que esta tenha sido registada mas tarde, tendo, pelo menos, 14 anos (Nota de campo, 25 de maio de 2015).

²³ Estes sinais eram concretizados, para o Pocahontas (menino, 10 anos) através de um sorriso e de um aceno com a cabeça e para o William (menino, 9 anos) através de um olhar.

comportamento, estimulando a participação do Pocahontas e atenuando o comportamento, por vezes, *desadequado* do William.

O Kiko (menino, 9 anos) e a Roxy (menina, 9 anos) foram diagnosticados com dislexia, estando a menina também diagnosticada com disgrafia, sendo, segundo o PCT, seguida exteriormente por uma equipa de psicólogos que a auxiliam a ultrapassar as suas fragilidades (Decreto-Lei n.º 3/2008), em virtude de lhe ter sido diagnosticado Transtorno Específico de Leitura, Dislexia e Transtorno Específico de Desenvolvimento da Função Motora. Segundo o PCT, além do diagnóstico de dislexia, está a ser seguido exteriormente, no âmbito de perturbações emocionais e Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção (PHDA), encontrando-se também abrangido pelo Decreto-Lei 3/2008. No TEA procurei realizar um apoio individualizado a estas duas crianças, auxiliando-as na escrita e organização do trabalho.

De acordo com o PCT, o Zé (menino, 9 anos) encontra-se a ser seguido exteriormente por um psicólogo, com o intuito de o auxiliar a ultrapassar o bloqueio emocional que possui e que se traduz em repercussões ao nível da sua aprendizagem²⁴. Assim, ao longo de toda a minha prática procurei incentivá-lo, realizando comentários positivos e de incentivo às suas produções, bem como levá-lo ao quadro para apresentar algo correto à turma, mostrando-lhe que também *sabe fazer muitas coisas como os colegas*.

2.6.2. Avaliação diagnóstica das crianças

A avaliação diagnóstica foi realizada por intermédio de observação e análise das intervenções e produções das crianças. Esta avaliação centrou-se fundamentalmente nas competências sociais e nas áreas de Português, Matemática, Estudo do Meio e Expressões Artísticas, neste caso na Expressão Plástica e no Teatro²⁵.

2.6.2.1. Competências Sociais

No que respeita à análise das competências sociais das crianças, recorri, essencialmente, à observação das suas ações dentro e fora da sala de aulas, tendo em conta competências como: *intervém na sua vez; respeita as regras da sala de aula; respeita a intervenção dos colegas; trabalha em cooperação; realiza a tarefa que lhe compete de forma responsável; realiza as tarefas autonomamente* (cf. Anexo L1)

²⁴ Informação retirada do Plano de Trabalho de Turma

²⁵ No período de intervenção, a primeira sessão foi considerada a de diagnóstico.

No que ao cumprimento das regras da sala de aula diz respeito, a docente afirmou que esta é uma das fragilidades da turma. Porém, fui verificando que as crianças apresentam um comportamento expectável para a sua idade.

Em geral, a turma revela-se bastante *responsável e interessada* no que respeita à tarefa que lhe é atribuída semanalmente e, também, revela *facilidade* em trabalhar cooperativamente. Verifiquei, ainda, que algumas crianças expressam um grande sentido crítico, destacando-se a Karina (menina, 10 anos), a Susana (menina, 10 anos), o William (menino, 9 anos), o Dudu (menino, 9 anos), o Velocidade Furiosa (menino, 9 anos), a Sofia (menina, 10 anos) e o Feromonas (menino, 10 anos), enquanto outros revelam alguma dificuldade em expor a sua opinião, nomeadamente a Magalhães (menina, 10 anos), a Angelina Jolie (menina, 9 anos) e o Zé (menino, 9 anos).

Na sua autoavaliação (Anexo M1), são várias as crianças que sublinham a sua dificuldade em se *concentrar na sala de aulas*, nomeadamente Violeta (menina, 9 anos), Kiko (menino, 9 anos), Feromonas (menino, 10 anos), Manuel (menino, 10 anos), Ricardo (menino, 9 anos) e o Zé (menino, 9 anos); em *adotar um método de estudo adequado*, designadamente: a Violeta (menina, 9 anos), Kiko (menino, 9 anos), Roxy (menina, 9 anos), Manuel (menino, 10 anos), Ricardo (menino, 9 anos), Xixa (menino, 9 anos) e Camila (menina, 12 anos) e em *cumprir as regras da sala de aula*, sendo apenas sete crianças a avaliar-se com o nível 4: Karina (menina, 10 anos), Sofia (menina, 10 anos), Roxy (menina, 9 anos), Zé (menino, 9 anos), Angelina Jolie (menina, 9 anos), Magalhães (menina, 10 anos) e Pocahontas (menino, 10 anos). As restantes crianças avaliaram-se com o nível 3 justificando-a com o facto de que *conversam muito*. Com o intuito de mostrar às crianças a sua prestação relativamente às competências sociais, era meu objetivo utilizar o programa *class dojo* (anexo N1). Contudo, não o utilizei uma vez que a cooperante não considerou uma boa opção, o que me levou a procurar atribuir *feedback* às crianças ao longo das aulas e no final de cada dia, aquando da avaliação do plano do dia.

2.6.2.2. Português

Na área do Português, verificou-se que as fragilidades da turma relacionam-se sobretudo com o Conhecimento Explícito da Língua (CEL) (cf. Anexo L2), na medida em que são várias as crianças que apresentam dificuldades na concretização de exercícios que pressuponham a mobilização de conteúdos do CEL, nomeadamente na identificação de classes de palavras: Violeta (9 anos), Kiko (menino, 9 anos), Roxy

(menina, 9 anos), Manuel (menino, 10 anos), Ricardo (menino, 9 anos), Velocidade Furiosa (menino, 9 anos), Zé (menino, 9 anos), Ivete (menina, 10 anos), Angelina Jolie (menina, 9 anos), Magalhães (menina, 10 anos), Xixa (menino, 9 anos) e Camila, (menina, 12 anos).

Na autoavaliação efetuada pelas crianças (cf. Anexo M2), 50% das crianças avaliaram-se com nível 4 enquanto 38% avaliou-se com nível 3. Para colmatar estas dificuldades, foram realizadas fichas de trabalho (cf. Anexo E2). No que respeita às crianças que frequentam o 3.º ano de escolaridade, verificou-se que apresentam dificuldades no âmbito da escrita, especificamente em escrever de forma legível, com correção ortográfica e de forma coesa e coerente. No Plano de Intervenção, e para colmatar estas dificuldades, estava planeada a escrita de textos em grande grupo bem como a realização do “ditado acertado”. Ambas as atividades não foram realizadas, pelo que considero que estas dificuldades não foram trabalhadas com as crianças.

No que concerne às potencialidades do grupo de 4º ano na área do Português, verificou-se, tal como as próprias crianças referiram, que a sua leitura é fluente e a esperada para o ano de escolaridade em que se encontram. Assim, e para que as crianças pudessem continuar a treinar a leitura, continuei com a leitura do livro *Miguel Nunca Desiste* (Santos & Lopo de Carvalho, 2008), realizando círculos de leitura (cf. Anexo O), com o intuito de motivar as crianças para a leitura do livro²⁶.

2.6.2.4. Matemática

Na área da Matemática, constatei que a maior dificuldade das crianças relaciona-se com a atribuição de significado das operações que concretizam, verificando que, por vezes, realizam exercícios de forma “mecânica”, sem procurar compreender o significado e a razão pelo qual tal se concretiza (Anexo L3). Esta fragilidade é perceptível aquando da resolução de problemas, pelo que se realizaram várias fichas de trabalho (cf. Anexo E3), procurando colmatar esta dificuldade.

Na sua autoavaliação, as crianças revelaram ter consciência de que apresentam dificuldades ao resolver problemas matemáticos, uma vez que 26% consideraram que essa competência é negativa (cf. Anexo M3).

No que respeita às potencialidades do grupo na área da Matemática, verifiquei que eram capazes de decodificar a numeração decimal, de multiplicar números

²⁶ As crianças demonstravam *desinteresse* aquando do momento de Educação Literária, facto que se alterou aquando do início da rotina “círculo de leitura”.

naturais, de resolver divisões inteiras recorrendo a mais do que uma tipologia de algoritmo (convencional e americano), de simplificar frações sem maiores dificuldades e de medir comprimentos e áreas, sendo que, em virtude das crianças continuarem a treinar as competências já adquiridas, continuei a realizar as rotinas de “cálculo mental” (cf. Anexo P) e “treino de algoritmos” (cf. Anexo Q).

2.6.2.5. Estudo do Meio

No que respeita à área do Estudo do Meio, os dados recolhidos restringiram-se aos resultados obtidos por intermédio de avaliação formativa e sumativa (cf. Anexo R), sendo que, através destes, notei que as crianças apresentaram resultados bastante satisfatórios. Além disso, verifiquei que esta é uma área pela qual as crianças revelam *grande interesse, motivação e curiosidade*.

Na sua autoavaliação, 63% das crianças consideram realizar um trabalho bastante satisfatório na área de Estudo do Meio, por intermédio do trabalho de projeto, na qual 83% se avaliam de forma bastante positiva (cf. Anexo M4). Esta área continuou a ser abordada através do trabalho de projeto, pelo que não me foi possível realizar outro tipo de atividades.

2.6.2.6. Expressões Artísticas e Físico-Motora

No que respeita às Expressões Artísticas e Físico-Motora, apenas foi possível observar e recolher dados no âmbito da Expressão Plástica (cf. Anexo L4). Não foi possível recolher dados, nem efetuar uma sessão de diagnóstico no período de observação na área da Expressão Musical, da Expressão Físico-Motora e no Teatro.

2.6.2.6.1. Teatro

Tal como referido anteriormente, a primeira sessão realizada já no período de intervenção teve o propósito de diagnosticar algumas potencialidades e fragilidades das crianças. Assim, ao analisar a grelha de observação relativa a esta sessão (cf. Anexo L5), é possível constatar que, apesar de o trabalho realizado com a turma ser focado somente na realização de espetáculos de teatro pontuais, a avaliação é bastante positiva, na medida em que as crianças interpretaram a personagem escolhida, bem como *participaram e estiveram interessadas*²⁷ em todos os momentos da sessão.

²⁷ Cf. Nota de campo, 15 de maio de 2015.

Identificadas as características do meio, escola e agrupamento, bem como as potencialidades e fragilidades do grupo de crianças, foi possível traçar os objetivos gerais subjacentes ao Plano de Intervenção. Através desta caracterização, foi possível constatar que o Projeto Educativo do Agrupamento, bem como o Plano de Trabalho de Turma não fazem referência à educação para a cidadania, em específico às questões de género, que, na minha perspetiva, podem influenciar quer o bom funcionamento da sala de aula, quer o próprio desempenho das crianças, tal como pude verificar ao longo da minha prática educativa²⁸.

²⁸ “O Pocahontas (menino, 10 anos) sentia-se retraído em trabalhar junto de rapazes, pois tinha *receio* de que estes julgassem depreciativamente o seu trabalho” (Nota de campo, 14 de abril de 2015).

3. PROBLEMÁTICA E OBJETIVOS DE INTERVENÇÃO

Segundo Arends (2008), “o processo de transformar salas de aula em comunidades de aprendizagem requer que os professores correspondem às múltiplas características dos seus alunos e das salas de aula” (p.136). Como tal, e para que se possam traçar os objetivos gerais, foi necessário que a partir da caracterização da turma, se identificassem as potencialidades e fragilidades da turma.

3.1. Definição e Fundamentação da problemática

3.1.1. Definição da problemática

Numa sociedade que se proclama democrática e que tem na igualdade de oportunidades um dos seus princípios-base estabelecido na Constituição da República Portuguesa, a questão de género impõe-se como um dos aspetos essenciais dessa educação para uma cidadania plena, uma vez que várias investigações (Wall & Amâncio, 2007; Araújo, 2007; Cardona & Strey 2013) mostram que as desigualdades em função do género constituem um fenómeno de grande visibilidade pública (social, económica, escolar, íntima, etc.) em Portugal e no mundo (cf. Casaca, 2015). Tanto mais que a emancipação da mulher é uma realidade recente no nosso país e que há ainda um longo caminho a percorrer (Vieira, Nogueira & Teresa, 2011). Porém, tal preocupação parece ainda arredada das práticas educativas. Mais, a escola parece reproduzir os estereótipos de género ainda dominantes em Portugal, claramente penalizadores da mulher e distantes da desejada igualdade (Vieira, Nogueira & Teresa, 2011).

Situação bem ilustrativa desta realidade foi a que vivenciei numa das práticas realizadas em contexto escolar, no ano letivo de 2013-2014. Numa turma do 1º ano de escolaridade, pedi que cada aluno desenhasse o seu *hobbie* preferido. Neste contexto, a Carminho (6 anos) solicitou-me ajuda, e apresentou-me um problema: queria desenhar-se a jogar futebol, mas parecia-lhe que não podia porque considerava – ou era considerada pelos colegas – como uma “brincadeira de meninos”.

Foi a partir deste episódio que me propus aprofundar a seguinte questão: de que modo as conceções de identidade de género se evidenciam nas práticas curriculares e, em particular, na área de Teatro, partindo do “pressuposto basilar [de] que a natureza interdisciplinar da linguagem teatral, como espaço de cruzamento de várias linguagens,

é facilitadora da compreensão das relações existentes entre os vários domínios do conhecimento (Lopes, 2011, p.13).

Não obstante, a formação que me foi proporcionada na Escola Superior de Educação de Lisboa despoletou em mim a consciência e a reflexão de que não me devo cingir às disciplinas de Matemática, Português e Estudo do Meio, nem realizar Teatro apenas com a finalidade de apresentação de um espetáculo, uma vez que a minha formação é a de professora generalista, que, de acordo com Lopes (2011) “deve ser reforçada, adoptando uma prática sistemática e não traduzida apenas em meras acções pontuais e salientes que não proporcionam uma base propedêutica para uma formação mais específica e aprofundada” (p.14).

3.1.2. Fundamentação: a opção pela temática

A relação entre as questões de género e o Teatro é ainda pouco estabelecida no nosso país. Ao realizar uma pesquisa pelo Repositório Científico de Acesso Aberto de Portugal (RCAPP), é possível constatar que não existem artigos publicados que abordem estas duas temáticas em contexto curricular. Assim, o estudo patente neste Relatório Final parece revelar-se inovador, para mais em duas áreas que me suscitam bastante interesse. Ponte (2002) afirma:

A investigação é um processo privilegiado de construção do conhecimento. A investigação sobre a sua prática é, por consequência, um processo fundamental de construção do conhecimento sobre essa mesma prática e, portanto, uma actividade de grande valor para o desenvolvimento profissional dos professores que nela se envolvem activamente (p.3).

De acordo com Ponte (2002), “é natural assumir que se um trabalho se limita a reproduzir o que já existe, não trazendo nada de novo, poderá ser um útil “exercício”, mas não será propriamente uma investigação (p.4). Assim, quis abordar um assunto com relevância social e educativa, optando por ter o prazer de experienciar algo novo.

3.1.2.1. A Educação para a Cidadania e as Questões de Género

Enquadro historicamente a questão sobretudo nas últimas quatro décadas, tendo em conta as profundas mudanças ocorridas na sociedade portuguesa desde “o 25 de abril”. De acordo com Vicente (1999), “a organização política e social constituída

pelo Estado Novo, de índole profundamente autoritária e conservadora, temente da mudança, considerava as mulheres e os homens como seres essencialmente desiguais” (p.565). Assim, quer as oportunidades e direitos quer os papéis e responsabilidades eram bastante distintos em áreas cruciais como a família, a educação e a vida social e política (Vicente, 1999).

A mulher tinha um papel submisso na sociedade, estando excluída do espaço público – afastada do direito ao voto e tendencialmente afastada do mercado de trabalho – e sendo reservado o seu papel à missão de cuidar da casa, dos filhos e do seu cônjuge. A desigualdade relativamente ao homem era evidente, expressando-se em vários aspetos do quotidiano. A mulher não podia obter passaporte sem a autorização do seu cônjuge, não podia sair do país sem estar cumprida a mesma condição, não podia ter conta bancária individual, não podia assinar contratos comerciais, abrir empresas ou alugar casa em nome próprio. Apenas em situações excecionais e na clara ausência do homem, como era a situação de viuvez, às mulheres cabia um papel mais ativo (Barreto & Pontes, 2007).

Portugal, até ao 25 de abril de 1974, não era uma sociedade plural. Na perspetiva de Barreto (1995), “a diversidade étnica, cultural e religiosa não era visível na sociedade e na população metropolitanas. A ausência de tradições democráticas ou igualitárias reforçava o carácter fechado da sociedade” (p.842). O mesmo autor refere o facto de o Estado forte e intransigente contribuir para a criação de uma sociedade homogénea, pobre, dependente e ainda pouco diversificada. Porém, foram vários os fatores que contribuíram para esta mudança radical, isto é, contribuíram para que esta sociedade homogénea se tornasse plural, com um espírito aberto, ou, pelo menos, caminhando nesse sentido.

Ao longo da década de 60 registaram-se mudanças profundas na sociedade portuguesa. A mobilização do homem para a guerra colonial e a sua saída do país rumo à emigração força a mudança da estrutura familiar e, nesta, abre espaço à emancipação da mulher. De acordo com Coelho (2010), “a principal conquista das mulheres neste processo de integração na actividade remunerada foi, sem dúvida, a emancipação económica e de decisão e o conseqüente empoderamento das próprias mulheres” (p.5).

Com o 25 de abril de 1974, “a mulher é integrada plenamente na vida económica activa e no mercado de emprego” (Barreto & Pontes, 2007, p.12).

Em 1976 foi publicada a *Constituição da República Portuguesa* (CRP), posteriormente revista em várias Leis Constitucionais, uma delas em 2005, na qual se

destaca o princípio da igualdade, em que todos os cidadãos são iguais perante a lei, tendo a mesma dignidade social: “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” (CRP, 2005, Art. 13.º). É de destacar também o artigo 43º - liberdade de ensinar e aprender – o qual advoga a garantia da liberdade de aprender e ensinar e defende a proibição do Estado orientar a educação e a cultura de acordo com diretrizes filosóficas, políticas, ideológicas e religiosas (CPR, 2005).

O 25 de abril conduziu a uma democratização política da sociedade em geral, tendo sido consagrados na legislação, a partir daquele momento, direitos iguais para homens e mulheres. Porém, continuamos a assistir em pleno século XXI, no mundo do trabalho por exemplo, à existência de diferenças salariais em muitos setores de atividade. Barreto e Pontes (2007) denominam estes setores como territórios masculinos reservados, aos quais as mulheres têm grandes dificuldades de acesso. Coelho (2010) corrobora esta ideia, afirmando que “só uma ou outra mulher se senta à mesa do Conselho de Ministros, dos conselhos de administração das empresas, das direções dos sindicatos; só uma ou outra preside a uma autarquia, a uma fundação, a uma instituição de solidariedade social” (p.5).

O discurso associado à conciliação da vida doméstica com a vida profissional apenas aparece associado às mulheres, como se esse fosse mera e exclusivamente da sua responsabilidade. Coelho (2010) defende que a invasão veloz do mundo do trabalho remunerado “pelos mulheres não foi correspondida por fluxo semelhante para a esfera doméstica, por parte dos homens” (p.9). Assim, é possível afirmar que, apesar de existir uma democratização ao nível político, essa não se manifesta na mesma proporção ao nível da democratização social, devido a todas as desigualdades ainda existentes no nosso país.

Para que o ensino adquira significado social, as mudanças na sociedade devem ser acompanhadas por alterações no plano educacional. Assim, em 1986, foi concretizada a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) que consagra os direitos inerentes à Constituição da República de 1976, na qual é possível constatar uma preocupação em estabelecer uma igualdade entre sexos. Um dos princípios organizativos, presentes na LBSE, é “assegurar a igualdade de oportunidade para ambos os sexos, nomeadamente através das práticas de coeducação e da orientação

escolar e profissional, e sensibilizar, para o efeito, o conjunto dos intervenientes no processo educativo” (Lei nº46/86, artigo 3.º, ponto j).

No âmbito de documentos normativos, destacam-se ainda as metas curriculares que vieram substituir as metas de aprendizagem nas áreas de Português, Matemática e Estudo do Meio²⁹ para o ensino básico, que se encontravam desenhadas segundo uma lógica de desenvolvimento patente no *Currículo Nacional do Ensino Básico* (2001), revogado pelo Despacho n.º 17169/2011. Nas metas curriculares é possível constatar a preocupação em estabelecer uma igualdade de oportunidades:

[A] uniformização curricular, subjacente à construção das metas, é, assim, uma opção estratégica que se fundamenta no facto de, ao facultar-se a todos os alunos, por via da escolaridade, o que é essencial aprender em cada disciplina, se estar a laborar no sentido da concretização do princípio da igualdade de oportunidades, que tem conduzido a escola ocidental” (p.21).

Também no Estatuto da Carreira Docente (Decreto-Lei 75/2010) está patente esta preocupação pela igualdade. Neste documento pode ler-se que o docente deve “colaborar com todos os intervenientes no processo educativo, favorecendo a criação de laços de cooperação e o desenvolvimento de relações de respeito e reconhecimento mútuo” (artigo 10º, ponto 2 c); respeitar a dignidade pessoal e as diferenças culturais dos alunos valorizando os diferentes saberes e culturas, prevenindo processos de exclusão e discriminação (artigo 10º A, a).

Todavia, nas sociedades europeias, a mulher está ainda relacionada com as “profissões de assistência” e a sua atribuição costuma ser fundamentada nos estereótipos de género (Schouten, 2011), que se associam “com as crenças amplamente partilhadas pela sociedade sobre o que significa ser homem ou ser mulher” (Vieira, Nogueira & Tavares, 2011, p.27). Santrock (2009) defende que os estereótipos estão de tal modo enraizados nos esquemas mentais que a sua propensão a alterações é bastante reduzida.

Neste sentido, quando os indivíduos se afastam das visões dominantes acabam por ser alvo de julgamentos negativos perante a sociedade. Esta situação verifica-se desde muito cedo na escola e daí advém a importância de trabalhar as questões para/na

²⁹ Refiro-me apenas ao 1.º CEB.

cidadania, nas quais se abordam as questões de género. Isto porque “as crianças aprendem as normas básicas da vida em comum e vão aprendendo a conhecer a diversidade e a integrá-la no seu quotidiano” (Cardona, Piscalho & Uva, 2011, p.49). Além disso, as conceções das crianças sobre o que é “ser homem” e “ser mulher” são cruciais para a representação de comportamentos consonantes com os modelos de homem e de mulher (Vieira, Nogueira & Tavares, 2011). A “ progressiva compreensão que a criança evidencia acerca do que é o género está intrinsecamente ligada ao seu nível de compreensão geral do mundo em que vive e do seu papel no mesmo” (Vieira, Nogueira & Tavares, 2011, p.24).

Na instituição escolar, a promoção da educação para a cidadania deve estimular a integração e o reconhecimento da diversidade como meio de promover uma maior igualdade de oportunidades e participação, nomeadamente as questões ligadas à igualdade de género (Cardona, Piscalho & Uva, 2011). Atualmente, as funções da escola não são reduzidas apenas à transmissão/desenvolvimento de saberes. É necessária a integração desses mesmos saberes num processo global de formação. Assim, na perspetiva de Cardona, Piscalho e Uva (2011) “é esta nova vertente de socialização e integração . . . que obriga ao reequacionamento do que a escola deve ensinar, de forma a servir o melhor possível a plena formação e inserção pessoal e social de cada criança” (p.50).

Deste modo, o papel do professor, em particular, é crucial, pois “a sua intencionalidade educativa, a forma como organiza o ambiente educativo, torna-se preponderante para um desenvolvimento curricular que se traduza numa ação pedagógica que articule positiva e democraticamente as questões curriculares de género e cidadania” (Cardona, Piscalho & Uva, 2011, p. 51).

Apesar de todas as modificações que se evidenciaram após a revolução de 25 de abril de 1974, o sistema educativo português está ainda longe de promover a igualdade de oportunidades, pois continua a diferenciar a forma de tratamento e os valores transmitidos às raparigas e aos rapazes. (Cardona, Piscalho & Uva, 2011).

Neste sentido, importa clarificar os termos sexo e género, uma vez que a sua compreensão revela-se fundamental para a compreensão do conteúdo inerente a este trabalho. Assim, “o termo sexo é usado para distinguir os indivíduos com base na sua pertença a uma das categorias biológicas: sexo feminino e sexo masculino” (Vieira, Nogueira & Tavares, 2011, p.12), enquanto “o termo género é usado para descrever inferências e significações atribuídas aos indivíduos a partir do conhecimento da sua

categoria sexual. Trata-se, neste caso, da construção de categorias sociais decorrentes das diferenças anatómicas e fisiológicas” (Vieira, Nogueira & Tavares, 2011, p.12). Pereira (2009) afirma que o gênero pode ser concetualizado como *performance*, uma vez que esta pode ser encarada como “dimensão de (re)criação e negociação, isto é, o modo como as *performances* contribuem para construir (e não apenas reproduzir) o social (p.115).

Todavia, o sexo é atualmente um fator social e cultural, sendo por este motivo confundido e/ou usado erroneamente em detrimento do termo gênero. As pessoas tendem a alimentar diferentes expetativas perante indivíduos do sexo feminino e do sexo masculino, o que se manifesta através de vários fatores, sendo eles, as “brincadeiras de menina” e as “brincadeiras de menino”, quer em aspetos relacionados com “o nível da formação de expetativas de desempenho, da expressão de elogios e encorajamentos, do estabelecimento de interações verbais e não-verbais e da linguagem utilizada” (Vieira, Nogueira & Tavares, 2011, p.10).

A cidadania é encarada como um conceito ambíguo e problemático e, ao longo dos tempos, têm-lhe sido associadas conceções diferentes que, por sua vez, vão sendo reformuladas, retomadas ou abandonadas em detrimento de outras. Não obstante, a cidadania pode ser definida como “um estado no qual (ou com o qual) a pessoa (ou o/a cidadão/ã) tem os direitos e/ou obrigações associados à pertença a uma comunidade alargada, especialmente a um Estado” (Vieira, Nogueira & Tavares, 2011, p.33)

3.1.2.2. O Teatro na Educação

De acordo com Laferrière (2000), “o Teatro é considerado como pedagogia em si mesmo, porque [é] composto por um conjunto de valores, regras, princípios, preceitos, modelos e pressupostos teóricos e práticos” (citado por Pereira, 2012, p.3), podendo ser, portanto, também considerado como um método educativo que assume um alto valor metodológico e educativo (*idem*).

A história do Teatro na Educação está repleta de perspetivas, conceitos e práticas nem sempre coincidentes, de que é exemplo a distinção, proposta por Way (1967), que distingue os termos Teatro e Expressão Dramática, afirmando que o Teatro subentende a comunicação entre os atores e a audiência (citado por Lopes, 2011, p.25), enquanto a Expressão Dramática, denominada por *drama*, subentende o desenvolvimento da experiência dos participantes (*idem*).

Já Gauthier (2000), que centra a sua investigação na sua prática docente com crianças a partir dos cinco anos, identifica várias tendências no entendimento da “expressão”, revendo-se naquela que privilegia “a expressão das vivências da criança como princípio básico de toda a pedagogia” (p.24) e defendendo que “o teatro torna-se um instrumento de expressão, de criação, mas, também, de conhecimento da realidade” (*idem*). Reconhecendo, embora, a defesa da “livre expressão” e da “expressão pela expressão” também no campo do dramático, esta autora considera principalmente que “a criatividade deve levar a uma realização” (Gauthier, 2000, p.31) e alinha com Gloton e Clero quando argumentam que, para a criança, tal como para o adulto, a criação define-se por obras, não existe a não ser através delas” (citados por Gauthier, 2000, p.31).

Este estudo, embora não tenha enveredado pela dimensão do espetáculo (que, em todo o caso, é uma dimensão possível), enquadra-se nesta perspetiva e consagrou quatro sessões ao Teatro, nas quais foram realizados jogos dramáticos e improvisações, planeadas e preparadas com o propósito de desenvolver competências inerentes a esta área da educação artística, bem como mapear as conceções de género das crianças.

Seguindo esta lógica de pensamento, Lopes (2011) afirma que “o teatro na educação deve ser baseado no jogo dramático, com o fim de contribuir para o desenvolvimento da criança “ (p.26). Como tal, e atendendo ao facto de que foram realizados jogos dramáticos, importa agora fundamentar a sua pertinência.

O jogo dramático, utilizado no Teatro na educação, é definido de diversas formas, sendo, por vezes, contraditórias. Porém, das várias definições presentes em Ryngaert (1981), a que me parece ser mais ajustada às sessões realizadas diz-nos que “o jogo dramático não necessita de cenários, trajes ou adereços no sentido tradicional. A construção do espaço de jogo faz-se a partir do espaço escolar” (p.35).

De acordo com Beauchamp (1997), o jogo dramático relaciona-se ora com o Teatro, ora com a infância: com o primeiro, como prática artística; e com o segundo, por tudo o que é experimentação e composição (citado por Pereira, 2011, p.4). Segundo Ryngaert (1981), “deve ser ao mesmo tempo um meio concreto de criação de situações e de aquisição de técnicas, e um meio de reflexão sobre estas situações para chegar à invenção” (p.45).

Também se revela fundamental abordar a pertinência da improvisação, uma vez que esta foi uma das atividades privilegiadas ao longo da sessão de Teatro. Na

perspetiva de Ryngaert (1981), a improvisação remete para a transformação do próprio espaço escolar num espaço lúdico, onde as crianças *brincam* juntas utilizando tudo o que se encontra na sala. Caldas (1999) refere que, no teatro, trata-se de explorar e experimentar diversas possibilidades do corpo, isto é, experimentar o corpo do personagem. Pavis (1980) define improvisação como “técnica de actuación donde el actor representa algo imprevisto, no preparado de antemano e *inventado* al calor de la acción” (citado por Teruel & Laferrière, 2003, p.121).

De acordo com Lopes (2011), é “necessário que os professores adotem uma postura de indagação sobre o mundo próximo que os rodeia (as crianças), e ver onde residem os elementos da vida que fazem parte da linguagem teatral (p.20). Estas quatro sessões permitiram também o desenvolvimento das possibilidades expressiva e analítica, conduzindo o participante a dizer algo através do Teatro (Pereira, 2011). Assim se depreende a importância da ação do professor numa aula de Teatro. De acordo com Caldas, “a presença securizante do professor (pelo papel que representa) – esta ponte de passagem dupla entre a «loucura» da criação e a realidade escolar quotidiana – é condição fundamental” (p.27).

Terminada esta abordagem à importância do Teatro na Educação, bem como às suas especificidades, nomeadamente o jogo dramático e a improvisação, subsiste ainda a necessidade de afirmar que este estudo põe em evidência a importância de uma abordagem integral do currículo, reconhecendo, de acordo com a *Organização Curricular e Programas (OCP) de 1º CEB* (2004), que o docente deve “criar as condições para o desenvolvimento global e harmonioso da personalidade [da criança], mediante a descoberta progressiva de interesses, aptidões e capacidades que proporcionem uma formação pessoal, na sua dupla dimensão individual e social” (p.13). O Teatro adquire uma particular relevância neste estudo, uma vez que a identidade de género é veiculada através das nossas atitudes e comportamentos, sendo possível mapeá-las e discuti-las no contexto das práticas curriculares que possibilitem a assunção e discussão de diferentes papéis como, em particular, nas sessões de jogo dramático e de improvisação. Faure e Lascar (1982) corroboram esta afirmação ao referir que o jogo dramático “tem tendência a reproduzir situações conhecidas, a fixar hábitos já adquiridos, a confirmar esquemas já existentes” (p.44). Importa destacar que o jogo dramático e a improvisação não têm como objetivo a reprodução fiel da realidade, mas sim a sua análise (*idem*).

De acordo com Gauthier (2000) as improvisações e as histórias surgem espontaneamente a partir de jogos inventados e, ao conjugá-los com indutores, estamos a criar condições favoráveis para que a criança exprima o seu pensamento. Neste sentido, a improvisação e o jogo dramático tiveram como principal propósito o levantamento das conceções e estereótipos de género das crianças. O Teatro tornou possível conhecer as vivências das crianças, bem como as suas aspirações e pensamentos, permitindo relacioná-los com as questões de género. Era o propósito deste estudo.

3.2. Objetivos de Intervenção

3.2.1. Potencialidades e Fragilidades da Turma

Através da recolha de dados que possibilitou efetuar a caracterização da turma, verificaram-se quais as potencialidades e fragilidades inerentes à turma. Deste modo, neste subcapítulo, pretende-se mostrar ao leitor os objetivos gerais subjacentes ao Plano de Intervenção, definidos através da identificação das potencialidades e fragilidades das crianças de 3.º e 4.º ano da turma, e que possibilitaram uma maior consistência e qualidade nas aprendizagens das crianças.

Tabela 1.

Quadro síntese das potencialidades e fragilidades da turma.

	Potencialidades		Fragilidades	
	3.º ano	4.º ano	3.º ano	4.º ano
Competências Sociais	<ul style="list-style-type: none"> Revelam interesse pelo trabalho realizado em sala de aula São motivados para as atividades que se concretizam Revelam-se bastante autónomos na concretização de tarefas 		<ul style="list-style-type: none"> Dificuldades no cumprimento das regras de sala de aula. Dificuldades em intervir na sua vez. Dificuldades em respeitar a opinião dos colegas. 	
Português	Escrita: <ul style="list-style-type: none"> Escrita criativa. 	Escrita: <ul style="list-style-type: none"> Escrita de acordo com um tema Correção ortográfica Utilização correta da pontuação. Letra legível Leitura: <ul style="list-style-type: none"> Leitura fluente 	Escrita: <ul style="list-style-type: none"> Encadeamento coerente de ideias na escrita de textos. Organização em parágrafos. Correção ortográfica. Utilização correta da pontuação. Letra legível. 	Escrita: <ul style="list-style-type: none"> Acentuação das palavras Seleção da informação mais relevante Organização em parágrafos Oralidade: <ul style="list-style-type: none"> Utilização de vocabulário adequado Conhecimento Explícito da Língua: <ul style="list-style-type: none"> Identificação das classes e subclasses de palavras Conjugação de verbos irregulares Identificação de formas verbais infinitivas
	Oralidade: <ul style="list-style-type: none"> Utilização da palavra de forma audível Facilidade na partilha de ideias e/ou opiniões, no plano oral Conhecimento Explícito da Língua: <ul style="list-style-type: none"> Conjugação de verbos regulares 	Leitura: <ul style="list-style-type: none"> Leitura Expressiva 		
Matemática	Números e Operações: <ul style="list-style-type: none"> Descodificação da numeração decimal Multiplicação de números naturais Resolução de divisões inteiras Simplificação de frações Medição de comprimentos e áreas 		Números e Operações: <ul style="list-style-type: none"> Atribuição de significado às operações Compreensão e ordenação da numeração ordinal Compreensão de frações Resolução de problemas 	
Estudo do Meio	<p>A realização do trabalho de projeto não me permitiu identificar potencialidades e fragilidades específicas desta área.</p>			

Teatro	<ul style="list-style-type: none"> . Improvisação a partir de um indutor. . Exploração dos movimentos segmentares do corpo. . Participação na organização do espaço. . Autoavaliação do seu desempenho. 	<ul style="list-style-type: none"> . Execução da tarefa após ouvir as indicações até ao fim. . Utilização de vocabulário próprio. . Avaliação crítica construtiva do desempenho dos colegas.
---------------	---	---

Identificadas as potencialidades e fragilidades de cada área disciplinar, considero pertinente realizar uma interpretação aprofundada das informações presentes na Tabela 1, uma vez que estas suscitam algumas considerações. Como se pode constatar, uma das fragilidades identificadas nas competências sociais remete para a dificuldade que as crianças têm em respeitar a opinião dos colegas em sala de aula. Porém, na sessão de diagnóstico de Teatro, notei que as crianças, aquando da preparação da Improvisação, não demonstraram dificuldades em ouvir as opiniões dos colegas e, ao invés disso, mostravam-se *bastantes entusiasmadas* em ouvi-las e em completá-las com novas ideias. Não obstante, é também possível identificar dificuldades em cumprir as regras da sala de aula mas, nas sessões de Teatro revelam-se *entusiásticas* na organização do espaço, característica inerente às regras da sala de aula. Posto isto, será que o facto de as regras da sala de aula aparecerem contextualizadas na sessão de Teatro, contrariamente ao que demais acontece na sala de aula, em que apenas se encontram numa lista infundável a que as crianças têm de obedecer, leva-as a cumprirem-nas, sem a necessidade das demais chamadas de atenção por parte dos professores? Será que o facto de as crianças, numa improvisação, serem confrontadas com ideias diferentes para uma mesma finalidade – durante a preparação da improvisação - conduz ao respeito pela opinião do colega? Parece-me que o Teatro ganha, mais uma vez, realce neste estudo, uma vez que surge como um excelente eixo curricular, desenvolvendo, para além das competências inerentes ao Teatro, competências essenciais para a vida em sociedade.

3.2.2. Objetivos Gerais do Plano de Intervenção

Tomando como ponto de partida a caracterização da turma e respetivas potencialidades e fragilidades identificadas, definiram-se questões de ajustamento dos processos de ação pedagógica à realidade da turma que irão ao encontro dos objetivos gerais traçados.

- . Como envolver as crianças na organização do ambiente educativo e sensibilizá-las para a sua manutenção?
- . Que estratégias adotar para estimular a atribuição de significados no contexto da resolução de problemas?
- . Que atividades e materiais proporcionar com vista ao desenvolvimento da escrita e do conhecimento explícito da língua?
- . Que propostas apresentar nas sessões de Teatro que permitam, simultaneamente, a compreensão das especificidades desta área no currículo e a identificação dos papéis sociais assumidos em situação de jogo e improvisação?

Decorrendo das questões formuladas, foram traçados objetivos gerais para o presente PTT, sendo que se definiram, ainda, objetivos para cada ano de escolaridade. Desta forma, traçaram-se os seguintes objetivos gerais:

1. Desenvolver atitudes e comportamentos de respeito pelos outros no contexto da escola (3.º e 4.º anos).
2. Discutir concepções de identidade de género no contexto das práticas curriculares e, em particular, da abordagem da área de Teatro (3.º e 4.º anos).
3. Desenvolver o propósito das operações matemáticas, no contexto da resolução de problemas (3.º e 4.º anos).
4. Desenvolver competências do Conhecimento Explícito da Língua (4.º anos).
5. Desenvolver competências de ortografia (3.º ano).

4. METODOLOGIA

De acordo com Silva (2013) “toda a investigação é orientada por um modelo concetual de construção do conhecimento, que enquadra e fundamenta as propostas concretas do plano de pesquisa” (p.294). Assim, o presente capítulo integra a explicitação detalhada dos princípios metodológicos, apresentando ao leitor os métodos e técnicas utilizados ao longo de toda a intervenção pedagógica, quer no domínio da recolha de dados, como no seu tratamento.

A natureza dos dados da prática pedagógica, que resulta na execução deste relatório, enquadra-se numa abordagem qualitativa. Optou-se pela metodologia de *investigação sobre a prática*, uma vez que procurei “compreender a natureza dos problemas que afectam essa mesma prática com vista à definição, num momento posterior, de uma estratégia de acção” (Ponte, 2002, p.4). Saliento ainda a ideia de que esta metodologia consiste numa atitude crítica face à prática que conduz a uma “sistematização integrada de diversos saberes teóricos que lhe podem dar sentido” (Silva, 2013, p. 295).

As metodologias qualitativas têm-se afirmado no campo das Ciências Sociais e Humanas, e da Educação em específico, uma vez que esta é “particularmente importante para o estudo das relações sociais, dada a pluralidade dos universos de vida” (Flick, 2005, p.2). Como tal, e relacionando-se este estudo com os estereótipos de género que as crianças possuem, é oportuno utilizar uma metodologia qualitativa.

4.1. Métodos e Técnicas de Recolha e Tratamento de Dados

Primeiramente, e antes de se realizar a primeira sessão de Teatro, realizei três sessões de *focus group* (cf. Anexo S1). De acordo com Christensen e James (2011), através do *focus group* e “com o incentivo correto, as crianças estão mais que dispostas a dizer o que pensam” (p.113). A transcrição destas sessões (cf. Anexos S2, S3 e S4) permitiram-me recolher dados, quer em relação às questões de género, nomeadamente concepções e estereótipos, quer em relação ao Teatro, designadamente à experiência que as crianças tinham.

Foram realizadas quatro sessões de Teatro (cf. Anexo T1, T2, T3 e T4), estruturadas e planificadas com vista ao desenvolvimento de competências inerentes a esta área, bem como à recolha de dados relativamente às questões de género, servindo as atividades realizadas de alicerce a este estudo. Estas sessões foram gravadas,

através de um suporte de vídeo. Na perspetiva de Graue e Walsh (2003), “o registo em vídeo de um acontecimento permite que o mesmo seja observado muitas vezes e é particularmente útil ao nível da microanálise” (p.113).

Importa destacar que anteriormente à utilização dos vídeos, foi enviado aos encarregados de educação um Protocolo de Consentimento Informado (cf. Anexo U1), com a explicitação do propósito da gravação dos vídeos, permitindo-lhes tomar uma decisão ponderada. Este Protocolo foi elaborado de acordo com a *Carta Ética* (2014), elaborada pela Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (SPCE), na qual se defende que:

os participantes têm direito a ser plenamente informados e esclarecidos sobre todos os aspetos relativos à sua participação, bem como a mudar os termos da sua autorização, em qualquer altura da investigação. Como tal, os investigadores deverão informar previamente os participantes, ou os seus representantes legais, sobre a natureza e os objetivos da investigação, dispondo-se a prestar os esclarecimentos necessários ao longo de todo o processo de investigação” (SPCE, 2014, p.7).

Tendo em conta que as crianças são atores sociais, foi realizado, também, um protocolo de consentimento informado com o grupo (cf. Anexo U2) e, no final, todos assinaram com os nomes que escolheram para participar neste estudo.

De acordo com Graue e Walsh (2003) a investigação com crianças deve ser considerada como “um modo disciplinado e sistemático de conviver com crianças que sabem mais acerca do seu mundo do que o investigador” (p.115). Para tal, são necessários instrumentos diversificados que nos permitam recolher informações credíveis e viáveis.

Recorri a diferentes instrumentos de análise do contexto, uma vez que, segundo Calado e Ferreira (2004), “o facto de o investigador utilizar diversos métodos para a recolha de dados, permite-lhe recorrer a várias perspetivas sobre a mesma situação, bem como obter informação de diferente natureza e proceder, posteriormente, a comparações entre as diversas informações” (p.1). Assim, como métodos e técnicas de recolha de dados utilizei, essencialmente, a observação simples (naturalista), sistemática e participativa, a entrevista semidirigida (cf. Anexos V1 e V2) e, ainda, a pesquisa documental.

No que diz respeito à observação, esta constitui-se como um elemento fundamental para a pesquisa e caracteriza-se pelo “uso dos sentidos com vista a adquirir os conhecimentos necessários para o cotidiano” (Gil, 1987, p.104). Penso que a observação é bastante vantajosa tendo em conta que os factos são percebidos diretamente pelo observador. Assim, segundo Gil (1987), “a subjetividade, que permeia todo o processo de investigação social, tende a ser reduzida” (p.105).

Atendendo à observação, esta permitiu-me compreender alguns aspetos relacionados com a relação pedagógica entre a professora titular de turma e as crianças. Segundo Gil (1987), “a observação simples é muito útil quando é dirigida ao conhecimento de factos ou situações que tenham certo carácter público” (p.106).

A observação participante revelou-se extremamente útil, uma vez que ao tomar contacto com as crianças, com as suas dificuldades, com as suas produções nas aulas e até mesmo com os seus comentários com os colegas, pude tomar conhecimento de alguma informação a que não me seria possível aceder através da observação. Gil (1987) defende a ideia de que existem dois tipos de observação participante: a natural, quando o observador pertence à mesma comunidade em que está a realizar o estudo; e a artificial, quando o observador se integra num determinado grupo ou comunidade com o objetivo de efetuar uma investigação. Perante esta ideia, considero que a observação participante realizada é de cariz artificial, tendo em conta que me inseri na turma para realizar a sua caracterização.

No que à observação sistemática diz respeito, esta esteve na base da realização da diagnose das competências sociais das crianças. Segundo Gil (1987), “a observação sistemática é frequentemente utilizada em pesquisas que têm como objetivo a descrição precisa de fenómenos” (p.109).

Também utilizei a entrevista semidirigida à professora cooperante, que, segundo Quivy e Campenhoudt (1998), é sem dúvida a mais utilizada em investigação social. A entrevista, com questões abertas, permitiu-me obter informações que facilitaram a compreensão, em profundidade, das situações analisadas. O texto da entrevista foi submetido a análise de conteúdo, que segundo Guerra (2006) a análise de conteúdo realizada às transcrições das entrevistas, “é uma técnica e não um método (...), tem uma dimensão descritiva que visa dar conta do que nos foi narrado, e uma dimensão interpretativa que decorre das interrogações do analista face a um objeto de estudo” (p.62).

É ainda importante referir que realizei conversas informais com a professora cooperante, com as assistentes operacionais, com alguns professores de outras turmas e com a coordenadora da escola, obtendo assim dados complementares e provenientes de diversas fontes acerca da escola e do seu modo de funcionamento. É também relevante frisar que recorri à consulta de documentos oficiais da escola, designadamente o PEA e o PCT, neste último tendo especial atenção a caracterização da turma e os processos individuais das crianças.

De acordo com as metodologias qualitativas, o texto é utilizado como material empírico, visando três propósitos: “constitui os dados essenciais em que se baseia a descoberta; é a base da interpretação; e é o meio fundamental da apresentação e comunicação dos resultados (Flick, 2005). Realço a importância dos diários de bordo das quatro sessões de Teatro (cf. Anexo W1, W2, W3 e W4), cuja elaboração foi apoiada em registos vídeo das sessões. Nos diários de bordo, as atividades propostas às crianças, bem como a forma como as realizaram e como reagiram, foram descritas com pormenor e rigor. Graue e Walsh (2003) defendem que “toda a observação começa com o que é visível, aquilo que o observador comum vê, e depois passa para aquilo em que não tínhamos reparado, aquilo que o observador comum não vê” (p.129).

Relativamente às observações realizadas, foram concretizados gráficos sobre as grelhas de observação, com o intuito de sistematizar a informação contida em cada grelha, facilitando a leitura e a perceção da informação por parte do leitor.

5. PROCESSO DE INTERVENÇÃO EDUCATIVA

5.1 Fases de implementação do Projeto de intervenção

5.1.1. Princípios orientadores da ação pedagógica

De acordo com Freire (1997), “toda prática educativa demanda a existência de sujeitos, um, que ensinando, aprende, outro, que aprendendo ensina” (p. 77). Assim, o professor deve garantir que as crianças sejam a figura central durante todo o processo de ensino e aprendizagem, procurando criar situações de aprendizagem enriquecedoras e gratificantes. Posto isto, o presente subcapítulo visa a identificação dos princípios pedagógicos reguladores da prática pedagógica, tomando como alicerce as orientações presentes no programa de 1º CEB e nas Metas Curriculares e de Aprendizagem. Todavia, estes documentos devem ser encarados como orientadores da prática, sendo que, deste modo, considereei primordial o estabelecimento de princípios orientadores da ação educativa, integrando as orientações presentes nestes documentos com o que concretizei na prática pedagógica.

Assim, privilegiei os princípios da fascinação, da expectativa, do respeito e do diálogo (D'Orey da Cunha, 1996), o que, por sua vez, permitiu aos alunos “experiências de aprendizagem ativas, significativas, diversificadas, integradas e socializadoras” (ME, 2006, p. 23). Neste sentido, “as aprendizagens activas pressupõem que os alunos tenham a oportunidade de viver situações estimulantes de trabalho escolar” (OCP de 1º CEB, 2004, p.23) enquanto as aprendizagens significativas estão relacionadas “com as vivências efetivamente realizadas pelos alunos fora ou dentro da escola e que decorrem da sua história pessoal ou que a ela se ligam. São igualmente significativos os saberes que correspondem a interesses e necessidades reais de cada criança” (*idem*).

Através da aprendizagem significativa, o conhecimento constrói-se a partir de uma “união de ações, sentimentos e pensamento consciente” (Novak, 2000, p.31), sendo então um conhecimento que se controla. De acordo com Novak (2000), o aluno retém as aprendizagens que considera como significativas “ao contrário da aprendizagem através da memorização. Este é um conhecimento que se esqueceu quase completamente, ou que se considera ter poucas relações com a experiência e sobre o qual se sente pouco poder ou controlo” (p.31). Deste modo, procurei partir do conhecimento das crianças, realizando uma contextualização das atividades ao questionar os alunos sobre o que já sabiam, com o intuito de relacionar as

aprendizagens com a realidade vivida pelas crianças. A título de exemplo, posso referir a atividade sobre as percentagens (cf. Anexo E4), na qual questioneei, primeiramente, as crianças sobre o que julgavam ser a percentagem e para que efeitos era utilizada, bem como a atividade sobre a pavimentação, na qual as crianças, através da exploração de material manipulável, apropriaram-se do conceito de pavimentar.

Para além destes, privilegiei as linhas orientadoras do MEM, uma vez que considero que este modelo proporciona às crianças, quando bem aplicado, a vivência de aprendizagens significativas, socializadoras, indutoras de autonomia e cooperação nas crianças.

Considero que a prática que decorreu tendo em conta os princípios supracitados gera motivação, fator importante para o bom funcionamento da sala de aula, existindo assim um bom ambiente de aprendizagem, e para o bom desenvolvimento das crianças ao longo de toda a sua vida escolar. Moraes e Varela (2007) afirmam que “a motivação tornou-se um problema de ponta em educação, pela simples constatação de que, em paridade de outras condições, [a] sua ausência representa queda de investimento pessoal de qualidade nas tarefas de aprendizagem” (p.7). Assim, estabeleci uma ligação com as crianças, baseada na confiança, na afetividade, na proximidade e no respeito, procurando tomar uma atitude descontraída na sala de aula, criando um ambiente propício à comunicação. A investigação sugere que “relações positivas e próximas entre as crianças e os professores tendem a promover o desenvolvimento académico e social, mais especificamente, atitudes mais favoráveis relativamente à escola, capacidade de iniciativa e de cooperação e competências de literacia mais elevadas” (Cadima, Leal & Cancela, 2011, p.18).

Importa destacar o princípio específico do MEM, nomeadamente, os circuitos de comunicação. De acordo com Niza (1998), “a comunicação é um dos mecanismos centrais da pedagogia do MEM enquanto factor de desenvolvimento mental e de formação social” (p.3).

Atendendo à heterogeneidade das crianças, a prática pedagógica baseou-se no princípio da diferenciação pedagógica. Portanto, procurei diversificar as metodologias e estratégias, com vista a proporcionar um ambiente de aprendizagem que respeita cada aluno como um “indivíduo individual”. Não obstante, no TEA foi possível realizar uma diversificação das aprendizagens das crianças, uma vez que neste período trabalhava individualmente as fragilidades de cada um.

Por último, importa ainda referir que todas as atividades propostas procuraram intervir ao nível da zona de desenvolvimento proximal (ZDP) das crianças, tendo tomado uma atitude de orientadora nas várias atividades. Coll et al (2001) afirmam que, de acordo com a caracterização de Vygostski e seus continuadores, é na ZDP que podem surgir novas formas de entender e encarar as tarefas e os problemas por parte dos participantes menos competentes, graças à ajuda e aos recursos disponibilizados pelos colegas mais competentes, no decurso da interação.

5.1.2. Apresentação do contributo das Estratégias Globais de Intervenção de cada área disciplinar para o alcance dos objetivos gerais

Neste subcapítulo, procuro demonstrar o contributo de cada estratégia utilizada para o alcance dos objetivos gerais. Estas relações encontram-se sistematizadas nas Tabelas 3 a 5.

Tabela 2.

Articulação entre o objetivo geral do PI relacionado com as competências sociais e as estratégias implementadas.

Objetivo geral	Estratégias a implementar
Desenvolver atitudes e comportamentos de respeito pelos outros no contexto da escola	<ul style="list-style-type: none"> . Realização de discussões em grande grupo. . Continuação da rotina apresentação de produções. . Apresentação de projetos. . Realização de trabalhos em pequenos grupos. . Continuação da rotina Tempo de Estudo Autónomo . Continuação da rotina Conselho de Cooperação.

Tabela 3.

Articulação entre os objetivos gerais do PI e as estratégias implementadas nas disciplinas de Português, Matemática e Estudo do Meio.

Objetivos gerais	Estratégias a implementar em cada disciplina		
	Português	Matemática	Estudo do Meio
Discutir concepções de identidade de género no contexto das práticas curriculares e, em particular, da abordagem da área de Teatro	<ul style="list-style-type: none"> Leitura de histórias com enfoque nas questões de género. 		
Desenvolver o propósito das operações matemáticas, no contexto da resolução de problemas		<ul style="list-style-type: none"> Realização de problemas matemáticos. 	
Desenvolver competências de Conhecimento Explícito da Língua (4.º ano)	<ul style="list-style-type: none"> Realização de laboratórios gramaticais (cf. Anexo X). Revisão textual. Realização de fichas de trabalho de carácter individual e coletivo. 		
Desenvolver competências de ortografia (3ºano)	<ul style="list-style-type: none"> Realização de fichas de trabalho de carácter individual e coletivo. Ortografia Mental (cf. Anexo Y). 		

Tabela 4.

Articulação entre objetivos gerais e estratégias implementadas nas Expressões Artísticas e da Educação Física.

Objetivos Gerais	Estratégias a implementar em cada área disciplinar			
	Expressão Físico-Motora	Teatro	Expressão Musical	Expressão Plástica
Desenvolver atitudes e comportamentos de respeito pelos outros no contexto da escola.		<ul style="list-style-type: none"> Realização de jogos dramáticos. Realização de improvisações. Participação na organização/reorganização do espaço para a aula de Teatro. Participação nos momentos coletivos de avaliação, em roda. 		
Discutir concepções de identidade de género no contexto das práticas curriculares e, em particular, da abordagem da área de Teatro		<ul style="list-style-type: none"> Realização de jogos dramáticos. Realização de improvisações que decorram de situações do dia a dia. 		

Atendendo ao facto de que a turma se encontra num 4.º ano de escolaridade, o trabalho desenvolveu-se sobretudo em redor da disciplina de Português e de Matemática, porque eram objeto de exame nacional. Assim, as estratégias utilizadas foram ao encontro da planificação realizada pela orientadora cooperante, privilegiando a sistematização de conteúdos, objetivo prioritário da docente para a fase em que as crianças se encontravam. Assim, não me foi possível implementar todas as estratégias que tinha previsto no plano de intervenção, apesar de, na sua concretização, ter estabelecido estratégias que fossem, por um lado inovadoras para as crianças e, por outro lado, que visassem a revisão de conteúdos (cf. Anexo Z), pelo que foram, maioritariamente, realizadas fichas de sistematização de conteúdos e uma prova de Português (cf. Anexo AA1) e de Matemática semelhante aos exames nacionais (cf. Anexo AA2).

Considero que não se articulou estratégias de Estudo do Meio com os objetivos gerais, pois esta área foi desenvolvida através do trabalho de projeto que, por sua vez, era orientado pela docente, enquanto eu prestava apoio individual às crianças que demonstravam dificuldades nas áreas privilegiadas.

Julgo que a forma como o trabalho decorreu conduziu a uma maior apreensão das crianças relativamente aos exames nacionais, pois estas tinham consciência de que só trabalhavam estas áreas. Assim, e apesar de considerar importante a sistematização de conteúdos, considero também que se deveria ter dado espaço às restantes áreas, podendo ter sido realizada uma integração curricular entre os conteúdos a sistematizar nas disciplinas de Português e de Matemática e as áreas das Expressões Artísticas, nomeadamente a Expressão Físico-Motora, por exemplo com a realização de percursos da natureza.

5.2 “Que sejam os rapazes a limpar”: Desocultando Estereótipos de Género pelo/no Teatro

Tal como evidenciei no capítulo 3 do presente Relatório, houve uma alteração política no que respeita à igualdade de género, tendo sido estabelecida, por exemplo, uma igualdade de oportunidades entre homens e mulheres, pelo menos do ponto de vista jurídico e simbólico. Também a Lei da Paridade (2006) surgiu nesse sentido, em que “estabelece que as listas para a Assembleia da República, para o Parlamento Europeu e para as autarquias locais são compostas de modo a assegurar a

representação mínima de 33% de cada um dos sexos” (Lei Orgânica n.º3/2006, artigo 2.º). Porém, subsistem ainda desigualdades neste âmbito, pelo que é necessária uma intervenção que procure *direcionar* a sociedade para uma *verdadeira* igualdade de género.

De acordo com Oliveira-Martins (1992), a escola é “um locus fundamental de educação para a cidadania, de uma importância cívica fundamental... constituindo o primeiro degrau de uma caminhada que a família e a comunidade enquadram” (p.41). Assim, a função da escola não se restringe apenas a “acumular conhecimentos”, havendo, cada vez mais, a necessidade de uma educação para a cidadania, estabelecendo um propósito claro. Reis (2001) defende esta ideia ao afirmar que para preparar as novas gerações para uma intervenção mais ativa e responsável na sociedade é necessário ajudá-las a viver uma cidadania no espaço escolar.

No nosso país, “não tem havido uma problematização teórica e empírica alargada da dimensão performativa do género, isto é, dos modos como diferenças, semelhanças e desigualdades de género vão sendo (re)construídas e negociadas quotidianamente na interação” (Pereira, 2009, p.113). Por essa razão, preocupei-me em perceber quais as representações que as crianças têm acerca das questões de género, particularmente o que representa *ser mulher* e *ser homem*, a partir do Teatro, tendo em conta que, a partir deste, as crianças podem “comunicar os seus pensamentos e sentimentos através de várias linguagens não necessariamente verbais, dando-lhes um maior repertório de auto-expressão” (Melo, 2005, p.15).

Segundo Bronwyn Davies (1993), “as interações entre crianças e jovens são um estimulante e pertinente lugar de observação etnográfica de género «em acção»” (Pereira, 2009, p.117), o que implica “observar de que modos, em que contextos e com que objetivos é que as/os jovens marcam e desmarcam, reforçam e contestam diferenças e semelhanças de género” (*idem*).

Uma vez que apenas tinha oportunidade de concretizar quatro sessões de Teatro, considerei oportuno realizar um *focus group* com as crianças, com o intuito de perceber algumas das suas conceções sobre questões de género. O *focus group* foi organizado em três sessões, duas com seis crianças e uma com sete.

Nestas três sessões foi possível identificar alguns estereótipos de género, associados aos papéis sociais das mulheres e dos homens, as relações entre pares e as modalidades de organização e a abordagem ao teatro em contexto escolar com as quais as crianças estão familiarizadas.

5.2.1. Trabalho de grupo é um trabalho genderizado?

No que respeita às interações, quando confrontadas a escolher o seu “grupo ideal”, algumas crianças como a Sofia (10 anos), o Velocidade Furiosa (9 anos) e a Magalhães, referiram que gostavam de experimentar trabalhar com colegas com os quais ainda não o tivessem feito. Contudo, outras crianças demonstraram ter uma preferência clara por colegas do mesmo sexo, tal como a Roxy (menina, 9 anos), o William (menino, 9 anos) e o Feromonas (menino, 10 anos), que por sua vez, justificou referindo “porque as meninas são chatas” (cf. Anexo S3 - *Focus Group 2*, 14 de maio de 2015). No que concerne às formas de organização e desenvolvimento das aulas de grupo, foi possível constatar que as crianças estavam familiarizadas com o trabalho de grupo, porém, no que se refere à organização das mesas, a Sofia (10 anos) referiu que “com a professora Dina, nós já pusemos as mesas e depois formámos um palco” (cf. Anexo S2 - *Focus Group 1*, 12 de maio de 2015). Nenhuma criança referiu a prática de (re)organização da sala, especificamente envolvendo uma nova disposição das mesas, com vista às aulas de Teatro.

5.2.2. Tarefas domésticas: Masculinidades e feminilidades hegemónicas nas narrativas das crianças

De acordo com Ferreira (2002), as crianças agem “sob influência de um contexto social mais vasto que exalta a *masculinidade hegemónica*, [sendo que] esta atua como uma forma de poder social portentosa e insidiosa, dada a forma de dominação em que os/as dominados/as participam na sua própria dominação” (p.117). Deste modo, pretendo, com este subcapítulo, perceber de que forma se apresentam as masculinidades e feminilidades hegemónicas. Para tal, apresento, em seguida, a Tabela 5.

Tabela 5

Masculinidades e feminilidades hegemônicas nas narrativas das crianças

Focus group 1	Focus group 2	Focus group 3
As crianças, quando confrontadas com a limpeza da sala de aula afirmaram:		
<p>Karina: “Ao Dudu!”</p> <p>Kiko: “Deves pedir a quem tem muito jeito para isso”.</p> <p>Eu: “E quem tem muito jeito para isso? A Karina e as outras miúdas”</p> <p>Sofia: “Eu acho que deviam ser os rapazes a fazer isso. Nas tarefas, são quase sempre as raparigas a fazer isso tipo de tarefas”.</p> <p>Karina: “é assim, quando crescermos são sempre as mulheres que fazem tudo.</p> <p>Revolução: que sejam os rapazes a limpar. Eu não toco num pano, nem numa vassoura, nem nada”.</p>	<p>Zé: “Eu não me importava de fazer essas tarefas”.</p> <p>Feromonas: “A Ivete”.</p> <p>Susana: “Acho que sou eu porque lá em casa gosto muito de limpar o pó, varrer a cozinha. Na casa da minha avó limpo sempre que lá vou”.</p> <p>Eu: Assim acham que, numa primeira fase poderá ser a Susana e a Ivete a limpar. Raparigas estão.</p> <p>Susana: Sim porque os rapazes não fazem nada.</p> <p>Ivete: São preguiçosos.</p> <p>Susana: Estes meninos são muito preguiçosos, não gostam nada de estar a limpar o pó. E as meninas têm mais paciência do que os rapazes para limpar.</p>	<p>Manuel: Eu quero limpar a sala. Em casa só lavo a loiça.</p> <p>Ricardo: Acho que podia ser a Magalhães a fazer isso porque acho que fica giro numa personagem.</p> <p>Eu: Então porquê?</p> <p>Ricardo: Porque são sempre as meninas a fazer isso. Na minha casa é a minha mãe que limpa e o meu pai ganha o dinheiro.</p>
Quando questionadas sobre a quem pediriam panos de cozinha em casa...		
<p>Sofia: à mãe.</p> <p>Karina: à mãe.</p> <p>Kiko: a ninguém. Vou eu buscar.</p> <p>Dudu: à mãe.</p>	<p>Zé: Aos pais.</p> <p>Ivete: Eu vou busca-los.</p>	<p>Todos: À mãe.</p> <p>Porquê?</p> <p>William: Porque é a mãe que trata disso.</p>

<p>Camila: à mãe.</p>	<p>Susana: Eu pedia à minha mãe. A mãe é que trata das limpezas. O meu irmão, por exemplo, não sabe onde estão as coisas. Não faz nada!</p> <p>Pocahontas: Eu pedia à minha avó. Ela é que limpa as coisas.</p>	<p>Magalhães: Porque a mãe é que guarda as coisas. O pai guarda mas depois esquece-se.</p>
<p>Quando questionadas sobre a quem pediriam tintas e madeiras...</p>		
<p>Camila: ao pai. Sofia: aos dois. Karina: ao pai ou à mãe. Dudu: ao pai. Velocidade Furiosa: eu não sei... Sofia: isso é mesmo com o meu pai. Karina: a mãe sabe sempre onde estão todas as roupas.. ao meu pai.. só se ele descobrir onde estão as tintas...</p>	<p>Ivete: À minha mãe também. Ela tem um colégio por isso...</p> <p>Roxy: Ao meu pai.</p> <p>Feromonas: Ao meu pai e ao meu avô.</p> <p>Susana: Ao pai.</p> <p>Pocahontas: Não perguntava a ninguém porque ninguém que está na minha casa tem isso.</p>	<p>Todos: o pai! Porquê?</p> <p>Violeta: Porque o meu pai é que arranja as coisas.</p> <p>Magalhães: Porque o meu pai é que sabe dessas coisas.</p> <p>Ricardo: é o meu pai porque o martelo é muito pesado e ele é que tem força.</p>

No geral, através das intervenções das crianças foi possível identificar que este grupo assume que as tarefas domésticas estão relacionadas com as mulheres, sendo possível encontrar duas posições diferentes entre os meninos e as meninas: por um lado, as meninas afirmam que são as mulheres que tratam das tarefas domésticas, sendo que a Karina (menina, 10 anos) e a Sofia (menina, 10 anos) demonstraram uma atitude de *indignação*, referindo que deveriam ser os rapazes a realizar essas tarefas; por outro lado, alguns rapazes não se importam de ajudar nas tarefas, como o Manuel (menino, 10 anos), o Dudu (menino, 9 anos) e o Zé (menino, 9 anos), enquanto outros se mostram bastante *conformados* com o facto de as tarefas domésticas estarem associadas às mulheres, uma vez que nenhum afirmou que os homens também deveriam realizar essas tarefas.

As crianças, através das suas respostas às questões “a quem pediriam panos de cozinha? E tintas?”, revelaram existir uma clara separação de tarefas no seio das suas famílias. De acordo com Pereira (2009), “a caracterização de um dado espaço como masculino ou feminino tende a aparecer como algo que é consensual, um significado «inscrito» de modo duradouro nesse espaço” (p.121)

Importa, neste contexto, descrever o conceito de *posicionamento* (Ferreira, 2002). De acordo com Ferreira (2002) o posicionamento torna-se um conceito fundamental para “compreender que os modos possíveis das crianças construir e assumirem o género, não decorrem de uma inferência biológica concreta, nem de uma inferência social abstrata mas porque se confrontam e jogam em acções situadas, são múltiplos, complexos, contraditórios e dinâmicos” (p.116).

Penso poder afirmar que é pelo *posicionamento* que as respostas das crianças no *focus group* são diversas, porque, apesar de nas suas experiências interpretarem o mundo em termos de um conhecimento genderizado, são “capazes de se posicionar de variados modos no seio de um conjunto de discursos e práticas e aí desenvolver subjetividades” (Ferreira, 2002, p.116), o que vai ao encontro da ideia defendida por Tomás (2007), de que “as crianças também são atores sociais [competentes] pelo que a valorização da sua ação e da sua voz é imprescindível” (p. 52), também em contextos educativos.

Posto isto, importa agora efetuar uma abordagem às quatro sessões de Teatro realizadas, compreendendo o *posicionamento* das crianças face às questões de género.

5.2.3. “Corpos frágeis e fortes”: A diferença (in)visível de características genderizadas

No que se refere à primeira sessão, esta foi planificada com o intuito de compreender o modo como as crianças assumem e interpretam uma determinada característica de uma personagem, sendo organizada em sete momentos ³⁰, designadamente: a organização do espaço, roda inicial, uma atividade de aquecimento e formação de grupos, uma de desenvolvimento e uma de relaxamento e, por fim, roda final e reorganização do espaço.

A roda inicial revelou-se crucial para o desenvolvimento das quatro sessões de Teatro, pois, foi este o momento em que sugeri algumas indicações para o bom funcionamento das sessões. A título de exemplo, destaquei o facto de que as crianças deveriam ouvir primeiro todas as indicações e, posteriormente, passar à sua concretização. Considerei que este não seria o momento de relembrar todas as regras, realizando-o ao longo da aula, sempre que considerasse necessário.

No que ao jogo dramático diz respeito, as crianças realizavam ações consoante as minhas indicações, tendo sido neste momento que se formaram os grupos de trabalho – 3 de 5 elementos e 1 de 4 elementos. Para este momento, e relacionando a aula de teatro com as questões de género, optei por colocar envelopes coloridos no chão da sala³¹ (cf. Anexo AB1), tendo escolhido o cor-de-rosa e o laranja por serem vulgarmente associados às meninas e o verde e o azul por serem associados aos meninos. Assim, era meu propósito compreender se as crianças realizavam a sua escolha em função da cor. Notei em duas crianças que, num primeiro momento, aproximaram-se da cor que queriam (o Feromonas (menino, 10 anos) aproximou-se do azul e a Roxy (menina, 9 anos) do laranja). No entanto, no geral, as escolhas das crianças não foram influenciadas pela cor, o que julgo poder estar relacionado com o cariz da atividade, pois, não lhes indiquei que escolhessem a cor de que mais gostassem, apenas referi que tinham de “encontrar o envelope perdido”. Este momento culminou na formação de grupos, tendo sido obtida a organização sistematizada na Tabela 6.

³⁰ Organização comum às quatro sessões realizadas.

³¹ Para uma melhor compreensão deste momento, cf. Anexo T1.

Tabela 6.

Organização dos grupos em função da cor

Azul	Violeta (menina, 9 anos) Roxy (menina, 9 anos) Ricardo (menino, 9 anos) Ivete (menina, 10 anos) Feromonas (menino, 10 anos)	Verde	Velocidade Furiosa (menino, 9 anos) William (menino, 9 anos) Susana (menina, 10 anos) Karina (menina, 10 anos) Angelina Jolie (menina, 9 anos)
Cor de rosa	Dudu (menino, 9 anos) Xixa (menino, 9 anos), Sofia (menina, 10 anos) Camila (menina, 12 anos)	Laranja	Pocahontas (menino, 10 anos) Manuel (menino, 10 anos) Kiko (menino, 9 anos) Zé (menino, 9 anos) Magalhães (menina, 10 anos)

Dentro de cada envelope, estavam as personagens (cf. Anexo AB2) que as crianças deveriam interpretar, em grupo, preparando uma improvisação: **querida/afetuosa; com muita força; corajosa; frágil; e que dá ordens**. Estas personagens encontravam-se escritas num papel branco para que cada interpretação não fosse influenciada pela cor do papel em que se encontravam escritas. Assim, a personagem **querida/afetuosa** foi, no geral, relacionada com as mulheres: “E eu acho que o Dudu era uma mulherzinha porque normalmente as mulherzinhas é que são mais queridas” (Velocidade Furiosa, menino, 9 anos); “E as meninas são bem mais queridas do que os rapazes. Eles são mais violentos” (Susana, menina, 10 anos).

A personagem **com muita força** foi associada aos homens e às mulheres, tendo as crianças justificado da seguinte forma: “acho que o William era o forte e era um homem porque os homens é que são fortes” (Ricardo, menino, 9 anos); “Quer dizer, eu acho que tanto faz porque também há mulheres fortes, não são só os homens que são fortes” (Karina, menina, 10 anos). Porém, importa destacar que os rapazes consideravam-se os fortes, tendo algumas meninas contestado, afirmando que elas também são fortes (cf. Anexo W1). Relativamente à personagem **corajosa**, as crianças associaram esta característica, maioritariamente, aos homens, tendo afirmado que “O Feromonas era um homem porque os homens é que são corajosos e fazem frente a outras pessoas” (Manuel, menino, 10 anos); e “Eu também acho que era um homem porque as mulheres

não dizem «Não!». Elas ficam um bocadinho zangadas mas não dizem «Não!»” (Magalhães, menina, 10 anos).

Relativamente à personagem *frágil*, esta foi relacionada com as mulheres, tendo as crianças afirmado que as “mulheres é que são frágeis” (Xixa, menino, 9 anos); “e acho que o Zé (menino, 9 anos) era uma miúda porque os rapazes estão sempre a meter-se em confusão e as miudas não” (Camila, menina, 12 anos).

Por último, e no que respeita à personagem *que dá ordens*, as crianças associaram esta característica quer a mulheres, quer a homens: “[Eu] Acham que a Ivete (menina, 10 anos), com a personagem que dava ordens, era um homem ou uma mulher?” ; [Sofia (menina, 10 anos), William (menino, 9 anos), Camila (menina, 12 anos), Velocidade Furiosa (menino, 9 anos), Kiko (menino, 9 anos) e Xixa (menino, 9 anos)]: “Homem”. A Ivete (menina, 10 anos) respondeu: “Não, era uma mulher, uma capitã, porque normalmente os tropas são todos homens, capitães e eu quis ser uma capitã”. Um rapaz: “E eu acho que era uma mulher porque, normalmente, a Sofia (menina, 10 anos), já que era uma menina, também costuma dizer já! Já! Já! e as outras mulheres também” (Kiko, menino, 9 anos). Outro rapaz: “Agora fiquei confuso porque do jeito que ele caiu parecia uma mulher. Mas acho que era homem. Do jeito que ele afastou o Manuel (menino, 10 anos), só podia ser homem” (Velocidade Furiosa, menino, 9 anos).

Foi possível identificar, a partir da improvisação das crianças, que determinadas características como querida/afetuosa e frágil são associadas às mulheres. Porém, no que respeita às persoagens corajosa, que dá ordens e com muita força, o discurso das crianças é diferente, defendendo os meninos e algumas meninas que estas são características dos homens, enquanto algumas meninas defenderam que elas próprias também podem ter estas características. Assim, julgo poder afirmar que, neste contexto, haja feminilidades não-hegemónicas, por parte destas meninas. De acordo com Ferreira (2002), do ponto de vista da ação social, de acordo com as características sociais dos contextos e dos actores sociais envolvidos, pode “subsistir várias masculinidades e feminilidades não-hegemónicas, *ainda que reprimidas ou auto-reprimidas por esse consenso e senso comum hegemónico*” (p.117).

5.2.4. Profissões “para meninos” e “para meninas”

Relativamente à segunda aula de Teatro, esta foi planificada com vista à compreensão da relação que as crianças estabelecem entre *ser homem* e *ser mulher* e

os espaços. Assim, foram colocadas ao longo da sala quatro cartolinas brancas, cada uma com um espaço cénico (cf. Anexo AB3): escritório de informática, cabeleireiro, cozinha e barco. Importa referir que escolhi o escritório de informática por ser vulgarmente associado aos homens, assim como o barco, em que os pescadores são maioritariamente homens; a cozinha e o cabeleireiro por serem, vulgarmente, associados às mulheres.

As crianças escolheram o espaço que mais lhes agradava, pelo que, inicialmente, todos os rapazes, sem exceção, dirigiram-se para o escritório de informática. Contudo, houve alterações: um dos rapazes dirigiu-se para o cabeleireiro, outro para a cozinha e quatro para o barco. Deste modo, foi possível verificar que no cabeleireiro e na cozinha permaneceram maioritariamente meninas, enquanto no barco e no escritório de informática permaneceram, exclusivamente ou maioritariamente, meninos.

No momento da roda final, questionei as crianças sobre a razão pela qual consideravam que se deu esta organização, pelo que, a Susana (menina, 10 anos), de imediato, respondeu “porque o cabeleireiro é para meninas”. A Roxy (menina, 9 anos) reagiu a esta resposta, afirmando: “Mentira. O cabeleireiro também pode ser para meninos. O meu pai vai ao cabelereiro”. Por sua vez, o Dudu (menino, 9 anos) referiu que o pai da Roxy (menina, 9 anos) ia ao barbeiro e a Susana (menina, 10 anos) voltou a defender a sua opinião referindo que “o escritório de computadores é mais para meninos, porque as meninas estão tão atarefadas que não vão para o computador. O barco tanto faz”.

Importa ainda referir alguns aspetos da primeira atividade que se desenvolveu nesta segunda sessão. Em roda, as crianças tinham de lançar uma bola para um colega à sua escolha, referindo o seu nome. Optei por escolher uma bola da *Dra Brinquedos*³² (cf. Anexo AB4)), procurando identificar alguma reação de desprezo por parte dos meninos, uma vez que a *Dra. Brinquedos* é associada às meninas. Neste sentido, o William (menino, 9 anos), quando viu a bola questionou “uma bola da *Dra. Brinquedos?!”, franzindo o sobrolho.*

A Karina (menina, 10 anos) sorriu quando viu a bola e comentou com a Angelina Jolie (menina, 9 anos) que estava ao seu lado: “Fixe, é a *Dra.*

³² Série televisiva do canal Disney que têm como objetivo ajudar os mais pequenos a vencer o medo de ir ao médico.

Brinquedos”; A Violeta (menina, 9 anos) sorria a olhar para a bola e o Manuel (menino, 10 anos) ficou *incrédulo*, sendo que aproveitei a sua reação para lhe entregar a bola. ...

Quando inseri uma segunda bola, desta vez do *cars*, o Feromonas (menino, 10 anos) quase que se levantou e o Manuel (menino, 10 anos), desta vez, disse “yey” e bateu palmas.” (cf. Anexo T2 - Diário de bordo da segunda sessão de Teatro)

Nesta atividade, foi possível verificar que a bola da *Dra. Brinquedos* causou algumas dúvidas ao William, por ser uma bola da *Dra. Brinquedos*. Questiono-me se, eventualmente, esta criança terá pensado: *um brinquedo de menino com um desenho de meninas?!* Para além das reações das crianças, considero ainda outro aspeto interessante: no momento em que estavam as duas bolas em jogo, a bola do *cars* (cf. Anexo AB5) apenas circulou por rapazes, enquanto a bola da *Dra. Brinquedos* apenas circulou pelas raparigas, até ao momento em que inseri as variantes na tarefa. Esta situação é esclarecida por Ferreira (2002):

[T]al assunção é geralmente explicada com base no modelo da socialização de papéis sexuais aprendidos e construídos normativamente, através da socialização primária da família, nos seus discursos e práticas, sanções, recompensas e imitação dos modelos parentais. Estes, por sua vez, tendem a refletir as representações e conceções dominantes da sociedade de que a moda, os brinquedos ou os *media* se apresentam como alguns dos veículos mais populares (p.115).

5.2.5. Brinquedos “para meninos” e “para meninas”

A terceira sessão de Teatro teve como propósito compreender de que modo as crianças estabelecem uma relação entre a utilização de vários materiais/objetos e o facto de *ser homem* ou *ser mulher*. Para tal, foi distribuído um conjunto de objetos aos quatro grupos de trabalho: ao grupo 1 e ao grupo 2: uma *Barbie* (cf. Anexo AB6), uma revista (cf. Anexo AB7), duas panelas (cf. Anexo AB8), ferramentas (cf. Anexo AB9) e um pires e uma chávena (cf. Anexo AB10); ao grupo 3 e grupo 4: um *action man* (cf. Anexo AB11), um jornal de desporto (cf. Anexo AB12), duas panelas, ferramentas e um

pires e uma chávena. Optei por distribuir os brinquedos de igual modo pelos quatro grupos para compreender de que forma é que os vários grupos se apropriam dos mesmos materiais. Além disso, pensei em utilizar num grupo um *action man* e um jornal de desporto e no outro uma *barbie* e uma revista, com o intuito de perceber se as crianças associavam os jornais e os *action man's* aos homens e as revistas e as bonecas às mulheres. Importa referir que dentro de cada grupo, as crianças tiveram liberdade para distribuir/utilizar os objetos como pretendessem.

A Tabela 7 pretende demonstrar a relação entre o género e a improvisação de cada personagem perante a escolha dos objetos.

Tabela 7

Relação entre a escolha dos objetos e a personagem

Criança	Objeto	Personagem	Criança	Objeto	Personagem
Karina (menina)	Revista	Irmã chique	Manuel (menino)	Jornal	Pai
Violeta (menina)	<i>Action man</i>	menino	Ricardo (menino)	Panelas	Pai
Kiko (menino)	Ferramentas	canalizador	Velocidade Furiosa (menino)	Panelas, pires e chávena	Cozinheiro
Dudu (menino)	Ferramentas	Pai	Camila (menina)	<i>Barbie</i>	Filha
Feromonas (menino)		Irmão chique	Susana (menina)	Ferramentas	Empregada
Magalhães (menina)	Panelas, pires e chávena	Empregada	Sofia (menina)	Jornal	Vendedora de jornais
Xixa (menino)	Ferramentas	Reparador	Zé (menino)	Pires e chávena	Irmão mais novo
Angelina Jolie (menina)		Mãe	Roxy (menina)	revista	mãe
Ivete (menina)	<i>Action man</i>	Criança	Pocahontas (menino)	<i>Barbie</i>	Irmã mais nova
William (menino)	Panelas, pires e chávena	Cozinheiro			

Como se depreende, os objetos genderizados foram as ferramentas, o jornal e a revista. Importa referir que o William (menino, 9 anos), apesar de ter as panelas, o

pires e a chávena, preferia as ferramentas: “eu fui um cozinheiro mas queria ser o construtor, porque arranjar as coisas é mais para rapaz e cozinhar não. Lá em casa, só quando a minha mãe não está é que o meu pai fazia o comer”. O Feromonas (menino, 10 anos) não escolheu nenhum objeto, porque o único que queria já tinha sido distribuído no seu grupo: “eu escolhi ser o irmão mais velho e gostei. Se pudesse escolher um, escolhia as ferramentas, porque não queria as outras [e] porque não gosto de cozinhar. A boneca é para raparigas e o jornal é muito seca”.

Existe, portanto, no discurso das crianças, estereótipos de género, relativamente ao que significa *ser homem* na nossa sociedade e quais os comportamentos que estes devem ter. Porém, apesar de as crianças pensarem e comportarem-se consoante o género, “isso não significa que estejam cientes acerca do que conta como concepções, valores ou comportamentos de género considerados como “adequados” (Ferreira, 2005, p. 115). Por este motivo, é urgente a educação para a cidadania com um propósito claro e definido: “a aprendizagem da cidadania, mais do que uma interiorização de princípios teóricos, supõe a formação de uma experiência em que intervêm as relações familiares, os grupos de pares, o âmbito público da escola, os meios de comunicação, as investigações científicas” (Tomás, 2006, p.204). Neste sentido, a aprendizagem da cidadania na infância deverá promover a participação das crianças, integrando-as em todo o processo e considerando-as como atores sociais, capazes de participar nas relações sociais (Tomás, 2006).

5.2.6. “Todos podem fazer tudo”: Desconstruindo Estereótipos de género

Assim, após a terceira aula, recorri à rotina “ler à mesa” (cf. Anexo AC), com o intuito de mostrar às crianças três livros que se relacionassem com as questões de género. Assim, li *uma princesa do pior* (2012) de Sara Ogilvie e Anna Kemp; *O livro dos porquinhos* (2007) de Anthony Browne; e *A família C* (2010) de Pep Bruno. Após a leitura das histórias, distribuí um papel às crianças para que escrevessem aquilo que aprenderam com as histórias, o que gostaram mais e porquê, tendo obtido as seguintes afirmações:

“na história da família C, aprendi que podemos fazer as tarefas divididas (Pocahontas, menino, 10 anos)”.

[o que aprendi] “na história “os porquinhos” foi que quem quer consegue tudo” (Magalhães, menina, 10 anos).

“Eu aprendi mais com a história dos porquinhos porque aprendi a ser mais justo com os outros” (Kiko, menino, 9 anos).

“É a família C porque as tarefas eram divididas então eles eram mais rápidos” (Susana, menina, 10 anos).

“Eu acho que “a família C tinha uma casa muito boa porque as tarefas eram divididas” (William, menino, 9 anos).

“Todos podem fazer tudo, mulheres a lavar o carro, homens a cozinhar. Ou seja, todos têm de saber fazer tudo” (Karina, menina, 10 anos).

Para finalizar, a última sessão de Teatro foi planificada com a intenção de apresentar duas situações problemáticas, nas quais as crianças teriam de apresentar uma solução. Ambas as situações problemáticas foram escritas num papel branco, para que as crianças não fossem influenciadas pela sua cor.

Situação 1: “Uma empresa de construção civil (construção de casas, prédios, etc.) está à procura de alguém para ocupar um lugar vago. Para esse lugar, candidatam-se um homem e uma mulher. Que tipo de provas terão de prestar cada um? Quem deve ser escolhido para ocupar o lugar?”

Perante esta situação, nos dois grupos, os candidatos ao lugar (uma menina e um menino em ambos os grupos) prestaram as mesmas provas. Porém, no grupo 1 ganhou uma menina e no grupo 2 ganhou um menino. As crianças do grupo um, na roda final, justificaram a sua escolha pelo facto de que “as meninas podem fazer tudo, portanto também podem fazer casas, porque têm força para levar os tijolos e o cimento” (Susana, menina, 10 anos). O grupo 2 optou pela escolha do rapaz, dizendo: “achámos giro que fosse a menina a perder e que começasse a destruir tudo” (Roxy, menina, 9 anos).

Situação 2: “Um casal recebe na sua casa outro casal amigo. O homem do casal anfitrião está a mudar a fralda ao bebé e a dar-lhe o biberão, enquanto a mulher termina de arranjar a torneira da cozinha que estava a verter água. O homem e a mulher convidados acham estranho e gera-se uma conversa «empolgada» sobre o assunto. Um dos casais vai ser mais persuasor do que o outro, pelo que um dos casais vai rever a sua posição (a sua maneira de pensar). O que irá passar-se?”

Perante esta situação, quer o grupo 3, quer o grupo 4 prepararam uma improvisação na qual o casal convidado ficou muito espantado com a organização daquela família.

No grupo 3, o Velocidade Furiosa (menino, 9 anos) referiu: “estás a mudar a fralda à bebé, porquê? A tua mulher é que devia fazer isso!”. O Dudu (menino, 9 anos) respondeu: “a minha mulher está a arranjar a torneira da cozinha e o bebé começou a chorar. Tive de a ajudar”. O Velocidade Furiosa (menino 9 anos) voltou para casa com a sua mulher (a Magalhães) e resolveram dividir tarefas. No grupo 4, o casal convidado resolveu ajudar o casal anfitrião, afirmando “assim é muito mais fácil” (William, menino, 9 anos).

Por último, considero que o Teatro pode ser, neste estudo, considerado como uma *zona de transgressão de género*³³ pois permitiu “uma maior elucidação das dinâmicas do(s) poder(es) vs resistência(s) que operam na negociação das fronteiras e das identidades de género (Ferreira, 2002, p. 118).

³³ Entende-se por zona de transgressão de género a transposição, pelos outros, das fronteiras de género, tornando-se, assim, áreas de conflito (Ferreira, 2002).

6. ANÁLISE DOS RESULTADOS: AVALIAÇÃO DAS APRENDIZAGENS DAS CRIANÇAS

Qualquer trabalho que se define requer avaliação, com vista a compreender-se a sua eficácia. Como tal, todo o trabalho concretizado ao longo da prática foi alvo de avaliação e possibilitou compreender e verificar o desempenho das crianças durante o período de intervenção. Contudo, é preciso compreender que este processo não deve ter em vista apenas os resultados finais, para efeitos de classificação, devendo ser visto também como forma de auxiliar o próprio professor na sua prática. Neste sentido, Perrenoud (1996) refere que “ao avaliar dia a dia o trabalho dos seus alunos, o professor constrói uma ideia bastante precisa do seu funcionamento intelectual, das suas formas de aprender, do seu nível de competência” (p.232). Assim, deve compreender-se que, por vezes, perante um resultado negativo de uma criança, a professora deve procurar distanciar-se, de forma a compreender o desempenho devido a eventuais dificuldades, ou se, por outro lado, terá sido consequência da metodologia adotada.

Como forma de proceder à avaliação das aprendizagens das crianças, recorri a diferentes instrumentos de avaliação, designadamente a grelhas de observação utilizadas diariamente, produções das crianças e fichas de avaliação sumativas. Desta forma, pude comparar os vários dados obtidos, de forma a proceder a uma avaliação mais justa, completa e coerente. Para uma mais clara compreensão e discussão das aprendizagens das crianças, estas apresentam-se divididas por subtópicos.

6.1.1. Competências Sociais

Comparando os dados obtidos na avaliação diagnóstica com os obtidos aquando do período de intervenção, no que respeita às competências sociais das crianças, é possível observar uma evolução positiva. Através da análise dos gráficos (cf. Anexo AD1), verifica-se uma melhoria no comportamento das crianças, quando se comparam os dados referentes à avaliação das competências sociais a 9 de abril e a 12 de maio. Perante ambos os resultados, e no que respeita ao cumprimento das tarefas, verifica-se uma melhoria no desempenho de 16% das crianças; relativamente à intervenção ordeira, verifica-se que as crianças aprenderam a respeitar a sua vez de intervir, tendo a classificação de nível 3 extinguindo-se, dando lugar a 26% de crianças com classificação de nível máximo; as crianças revelaram, também, uma evolução positiva

relativamente ao respeito pela opinião dos outros, tendo a classificação máxima aumentado 20%; no que se refere à postura física das crianças, registou-se uma melhoria de 5%.

Numa análise mais detalhada, no que respeita aos objetivos definidos para as competências sociais, verifica-se que, ao longo do período de intervenção, o desempenho das crianças foi melhorando significativamente, principalmente no que respeita às intervenções ordeiras, ao respeito pelos outros e à postura corporal.

No que respeita ao momento de Apresentação de Produções, quando comparados os dados do mês de abril e de maio (cf. Anexo AD2), verifica-se uma enorme evolução, sendo que, quando se procede a uma análise mais detalhada sobre os objetivos definidos para este momento de trabalho, constata-se que algumas das crianças continuavam a debater-se com dificuldades em estruturar a sua apresentação, desrespeitando, por vezes, o tempo que lhes havia sido disponibilizado.

Relativamente ao TEA, verificou-se, igualmente, uma melhoria no desempenho das crianças (cf. Anexo AD3). Ao comparar as avaliações feitas a 17 de abril e a 26 de maio, constata-se que o número de classificações de nível 3 diminuiu 21%, enquanto as classificações de nível máximo aumentaram 16%. Na mesma comparação, verifica-se, ainda, que as crianças apresentaram uma melhoria no respeito pelo trabalho que haviam definido inicialmente no seu PIT, tendo o número de classificações de nível médio diminuído 21%, enquanto as classificações máximas sofreram um aumento de 37%.

6.1.2. Português

No que respeita a uma apreciação global no âmbito de Português (cf. Anexo AD4), e comparando os dados iniciais com os resultados obtidos na ficha de avaliação sumativa, verifica-se uma diminuição de 3% dos resultados negativos e um aumento de 6% da classificação de nível máximo.

Numa comparação entre a avaliação diagnóstica e a avaliação final foi, ainda, possível verificar que: no âmbito da leitura (cf. Anexo AD5), uma melhoria, na medida em que as classificações de nível máximo aumentaram 25% e as classificações de nível médio (3) diminuíram 40%; no que respeita à escrita (cf. Anexo AD6), as crianças registaram uma melhoria, revelando uma maior preocupação na estruturação, revisão e posterior reescrita dos seus textos; relativamente à ortografia (cf. Anexo AD7), constatei

que algumas crianças permanecem com dificuldades em escrever com correção ortográfica. Porém, de um modo geral, verificou-se uma melhoria; também no que respeita ao Conhecimento Explícito da Língua (cf. Anexo AD8), se verificou uma evolução bastante positiva, tendo o número de resultados negativos diminuído para metade e as classificações de nível máximo aumentado para 10%.

Ao longo do período de intervenção, foram várias as atividades concretizadas no âmbito de Português. Destaca-se a realização de Círculos de Leitura sobre o livro *Miguel Nunca Desiste* (Santos & Lopo de Carvalho, 2008). Esta atividade permitiu que as crianças realizassem um trabalho em diferentes vertentes e domínios do Português, e permitiu aos docentes apoiá-los nas suas dificuldades nos diferentes domínios, com vista a colmatar as suas fragilidades. Em todos os Círculos de Leitura, procedi a uma avaliação do desempenho das crianças, o que me permitiu constatar a evolução da turma (cf. Anexo AD9), podendo considerar a atividade como bem-sucedida.

6.1.3. Matemática

Numa apreciação global do desempenho das crianças no âmbito da Matemática (cf. Anexo AU), a partir da ficha de avaliação sumativa e comparando com os dados iniciais, é possível constatar uma evolução nos resultados das crianças. Através desta comparação, verifiquei uma diminuição das classificações negativas em 14%, bem como um aumento da classificação máxima em 5%.

Constatei, ainda, que: no domínio de Números e Operações (cf. Anexo AD11), embora os resultados negativos se tenham mantido, o número de classificações de nível máximo aumentou 15%; no domínio da Geometria e Medida (cf. Anexo AD12), o número de desempenhos negativos diminuiu cerca de 2%, tendo a classificação máxima aumentado 5%; no que respeita à resolução de problemas (cf. Anexo AD13), a turma revelou uma grande evolução, tendo-se extinguido os resultados negativos, e verificando-se um aumento de 20% da classificação de nível máximo.

6.1.4. Estudo do Meio

No âmbito do Estudo do Meio, a avaliação das aprendizagens das crianças foi realizada a partir da rotina de Trabalho de Projeto. Porém, uma vez que não acompanhei os grupos de trabalho na realização dos projetos, sendo a orientadora cooperante a fazê-lo, não tenho dados da minha prática para identificar a evolução das crianças.

Porém, os resultados da ficha de avaliação realizada no final do período foram satisfatórios (cf. Anexo AD14). Importa referir que dado o período do ano letivo em que a prática teve lugar, o Trabalho de Projeto não foi um momento de trabalho privilegiado, tendo-se dado principal destaque à área da Matemática e do Português, por indicações do docente cooperante.

6.1.5. Expressões Artísticas e Físico-Motoras

Ao longo do período de intervenção, não foi possível realizar atividades no âmbito das Expressões Musical, Plástica e Físico-Motora. Contudo, no âmbito do Teatro realizaram-se quatro sessões que permitiram avaliar o desempenho das crianças nesta área, sendo que a primeira sessão realizada teve o propósito de diagnosticar as potencialidades e fragilidades das crianças.

6.1.5.1. Teatro

Tendo em conta os resultados apresentados nas grelhas de observação (cf. Anexo AE1, AE2 e AE3), julgo poder concluir que, no geral, a avaliação é bastante positiva, atendendo ao facto de que a turma não estava adaptada a esta estrutura de sessão, realizando, apenas, espetáculos de Teatro dirigidos pelos professores³⁴.

Atendendo às mesmas grelhas de observação, é também possível constatar que a segunda sessão foi aquela em que os resultados obtidos foram menos positivos, o que, na minha ótica, poderá ter decorrido de uma progressão demasiado rápida no tipo de tarefas propostas, para as quais as crianças ainda não estavam preparadas, designadamente a atividade de relaxamento, na qual as crianças interagiam fisicamente, massajando as costas do par com movimentos suaves.

Por último, importa destacar que, das quatro sessões, as crianças demonstraram mais dificuldades em ouvir todas as indicações antes da ação solicitada, bem como em manter a concentração ao longo da sessão.

³⁴ No primeiro período do presente ano letivo, as crianças que frequentam o 4.º ano de escolaridade trabalharam a História de Portugal, através da realização de um espetáculo de Teatro.

7. ANÁLISE DOS RESULTADOS: AVALIAÇÃO DO PLANO DE INTERVENÇÃO

Terminada a implementação de um projeto de intervenção, torna-se imprescindível a respetiva avaliação. De acordo com Castro e Ricardo (2003), a avaliação constituiu-se num período de “pausa e reflexão, tanto sobre a maneira como os elementos do grupo se estão a relacionar entre si e com o trabalho, como sobre o andamento das tarefas, dificuldades, descobertas, eventuais mudanças de orientação” (p.35).

Para tal, serão avaliados os objetivos gerais definidos anteriormente, os quais me propus atingir. Assim, para cada objetivo serão selecionadas algumas atividades que, na minha opinião, contribuíram particularmente para a sua concretização. Saliento que os gráficos, que sistematizam dados da avaliação das crianças, também transmitem informação sobre o nível de concretização deste projeto visto que, em grande parte, a avaliação do projeto depende do sucesso das crianças.

Relativamente à avaliação do primeiro objetivo geral traçado, **desenvolver atitudes e comportamentos de respeito pelos outros no contexto da escola**, esta baseou-se, quer na análise dos Conselhos de Cooperação e respetivas grelhas de observação (cf. Anexo AE4; AE5) e atas, quer nas grelhas de observação referentes ao trabalho de grupo a pares e, ainda, nas discussões em grande grupo. Assim, e no que respeita ao Conselho de Cooperação, realizei gráficos (cf. Anexo AF1), com o intuito de sistematizar a informação contida nas grelhas. É então possível constatar que houve uma significativa evolução positiva, pois, no indicador “respeita a opinião dos colegas”, no dia 6 de abril, 26% das crianças foram avaliados com 5, enquanto no dia 15 de maio essa mesma avaliação correspondeu a 42% das crianças; no indicador “participa na discussão ordenadamente”, 68% das crianças obtiveram a avaliação de 4, não havendo nenhuma com 5, enquanto no dia 15 de maio, 42% das crianças obtiveram 4 na sua avaliação e 37% obteve uma avaliação de 5; por fim, no indicador “respeita a vez de intervir dos colegas”, é possível constatar que, do dia 6 de abril para o dia 15 de maio a percentagem de crianças com 4 na sua avaliação desceu de 42% para 37%, aumentando a percentagem de alunos com 5 na sua avaliação: de 32% para 47%. Penso ser possível afirmar que este objetivo geral foi alcançado, na medida em que houve uma melhoria no comportamento das crianças.

No Plano de Intervenção estava definido que, para monitorizar o desenvolvimento das competências associadas a este primeiro objetivo geral, utilizaria o programa *Class Dojo*³⁵, no qual é possível atribuir ou retirar pontos de acordo com o desempenho das crianças. As crianças, bem como os seus encarregados de educação, podem aceder a este programa, verificando o estado do seu desempenho, bem como a sua evolução ao longo da semana ou do mês, permitindo-lhe, assim, tomar consciência do mesmo e alterá-lo. Este programa tem a vantagem de se atribuir/retirar pontos no imediato, possibilitando à criança a reflexão sobre a sua prática no momento em que esta sucede. No entanto, devido ao trabalho privilegiado pela professora cooperante, não foi possível utilizá-lo.

No que diz respeito ao segundo objetivo geral, **discutir concepções de identidade de género no contexto das práticas curriculares e, em particular, da abordagem da área de Teatro**, esta avaliação baseou-se na análise e reflexão das sessões de *focus group*, bem como dos diários de bordo realizados relativamente a cada sessão de Teatro, o que me permitiu constatar que, após a realização das sessões, as crianças alteraram o seu discurso e também o seu comportamento³⁶, pelo menos na sala de aulas:

“Eu aprendi que todas as tarefas podem ser feitas por todos” (Roxy, menina, 9 anos).

“Eu acho que com o livro *A família C* foi mais interessante porque mostra que todos devemos fazer tudo”. (Angelina Jolie, menina, 9 anos).

“As tarefas podem ser distribuídas e a mãe não tem de fazer tudo” (Zé, menino 9 anos).

³⁵ <https://www.youtube.com/watch?v=1YcUxdpEnjs>

³⁶ No último dia de estágio, na festa de despedida das professoras estagiárias, foi preciso pôr a mesa para colocar a comida para o lanche, bem como limpar a sala (varrer o chão que tinha várias migalhas e passar um pano húmido nas mesas). Nesta situação, pude constatar que não só as meninas estavam envolvidas, como também os meninos, tendo sido o Manuel (10 anos) e o William (9 anos), que trataram de varrer o chão, enquanto as meninas organizavam, de novo, as mesas. Este comportamento apenas ganha evidência quando comparado com a atitude do Manuel (10 anos) e do William (9 anos) que, aquando da distribuição de tarefas, não queriam ficar com a tarefa de limpar o quadro e a tarefa da sala afirmando que “as meninas é que fazem essas coisas” (que corresponde à limpeza das mesas e do chão, sempre que tal seja necessário) (Nota de Campo, 24 de abril de 2015).

Considero ser possível afirmar que este objetivo geral foi cumprido. Importa destacar que estava pensada a realização de 8 sessões, o que não foi possível pelo facto de a turma se encontrar num 4.º ano de escolaridade e a professora cooperante privilegiar o trabalho nas áreas em que iriam ocorrer as provas.

No que diz respeito ao objetivo geral **desenvolver o propósito das operações matemáticas, no contexto da resolução de problemas**, considero que este foi alcançado, tendo em conta os resultados obtidos nas várias fichas de resolução de problemas realizadas. A avaliação das crianças foi globalmente positiva (cf. Anexo AE6, AE7 e AF2), tendo-se verificado um aumento de 11% da classificação de nível 5 relativamente ao indicador “resolve corretamente problemas envolvendo frações e as quatro operações, apresentando os cálculos realizados” e de 16% no indicador “escreve uma resposta adequada ao problema”.

Relativamente ao objetivo geral definido apenas para as crianças que se encontravam no 3.º ano de escolaridade, nomeadamente **desenvolver competências de ortografia**, considero não ter dados suficientes para o avaliar. Aquando da realização do Projeto de Intervenção, planeei algumas atividades, como as “tiras de ortografia” e o “ditado acertado”, em que eram dadas várias palavras às crianças, para que estas as lessem e memorizassem, e, posteriormente, as escrevessem, apelando à sua memória visual (cf. Anexo AE8). Porém, apenas foi possível concretizar uma tira de ortografia, não realizando nenhuma atividade de “ditado acertado”. Assim, considero que os dados de uma só atividade não me possibilitam avaliar fidedignamente este objetivo geral, uma vez que não consigo comparar resultados e, deste modo, analisar a evolução das crianças.

Por fim, foi ainda traçado um objetivo geral destinado apenas às crianças que frequentam o 4.º ano, nomeadamente **desenvolver competências do Conhecimento Explícito da Língua (CEL)**. Com o intuito de proceder à sua avaliação, foram analisadas as grelhas de observação relativas às atividades de CEL (cf. Anexo AE9) e, posteriormente, realizados gráficos relativamente a cada grelha (cf. Anexo AF3), para que pudesse compará-los à avaliação diagnóstica concretizada no período de intervenção.

No que respeita ao indicador “identifica adjetivos”, houve uma melhoria significativa, na medida em que as crianças avaliadas com 5 aumentaram de 21% para 44%, não havendo nenhuma avaliada com 2; no indicador “identifica o grau dos adjetivos”, as crianças avaliadas com 2 diminuíram significativamente (de 37% para

6%), havendo crianças (19%) avaliadas com 5, contrariamente à avaliação anterior, na qual nenhuma criança obteve este grau de avaliação.

Ao observar os gráficos, é possível constatar que, quer na avaliação anterior, quer na posterior, as crianças não tinham dificuldades em distinguir o discurso direto do discurso indireto. Porém, apresentavam algumas dificuldades em identificar as marcas do discurso direto no plano escrito. Assim, no que a este indicador se refere, é possível notar que houve uma diminuição significativa da percentagem de crianças avaliadas com 2, passando de 37% para 0%, passando a haver 13% de crianças avaliadas com 5. Também existem avanços significativos no que à identificação do predicado diz respeito. As crianças avaliadas com 3 diminuíram drasticamente, passando a haver 63% de crianças com 4 na sua avaliação e 37% com 5.

Terminada a análise dos gráficos e das grelhas de avaliação, considero oportuno referir que foram potencializadas situações que conduziram ao desenvolvimento e alcance dos objetivos traçados, existindo uma preocupação constante em diversificar as estratégias de ensino, apesar de estar dependente das estratégias de ensino já utilizadas pela professora cooperante. Tentei propiciar momentos de partilha de ideias, discussão de resultados, apoio individual, situações de escrita e de pesquisa e ainda o questionamento, conduzindo as crianças a pensar e a concluir o pretendido, através de atividades práticas e lúdicas. Porém, importa destacar que, no plano de intervenção, estavam definidas algumas estratégias/atividades, cuja realização não foi possível de realizar, devido ao trabalho privilegiado pela professora cooperante (cf. Anexo AG). Estava prevista, por exemplo, a realização regular de um jogo no Tempo de Estudo Autónomo (cf. anexo AH), no qual as crianças podiam aprender e rever conteúdos de uma forma lúdica, estimulante e interessante.

Por último, considero que correspondi às necessidades das crianças, uma vez que os objetivos gerais do Plano de Intervenção apresentam, no geral, um balanço positivo.

8. CONCLUSÕES FINAIS

Neste último capítulo, incido essencialmente em quatro pontos: a aprendizagem ativa e significativa; a gestão do currículo; a diferenciação pedagógica; e, para finalizar, o ambiente de aprendizagem.

Começo esta minha reflexão citando uma frase de Teresa Vasconcelos, que me remete para os ideais de aprendizagem ativa e significativa: “A escola fornece um horizonte mais amplo no qual a criança ou o jovem inscrevem as suas vidas” (Vasconcelos, 2007, p. 111). Considero que um professor não é simplesmente alguém que ensina, mas, sim, um orientador que guia a criança ao longo do seu percurso, valorizando-a e ensinando-a a valorizar-se a si própria. É por este motivo que a citação de Teresa Vasconcelos me remete para a aprendizagem ativa e significativa, uma vez que penso que um professor deve cativar e estimular a curiosidade das crianças, aproveitando o que a escola, as famílias e o meio têm de melhor para lhe dar. Penso que só assim se conseguirá atrair as crianças para a escola, tornando a escola um foco de admiração e não uma obrigação.

Este capítulo do Relatório é, de certo modo, o culminar de um capítulo meu enquanto estudante do Mestrado em Ensino no 1.º e no 2.º CEB, pelo que é lugar certo para refletir sobre os principais constrangimentos que encontrei ao longo deste percurso.

Em primeiro lugar, quero frisar que, mais uma vez, foi no período de intervenção que valorizei a importância de todo o período de observação, no qual me foi permitido traçar um diagnóstico das aprendizagens das crianças, bem como conhecer a realidade de cada uma, conhecimento que se tornou essencial para toda a prática pedagógica. Isto, porque a consciência das potencialidades e fragilidades das crianças, bem como das diferentes relações que se estabelecem na turma permitiram-me escolher algumas estratégias de ensino, em detrimento de outras, por considerá-las mais eficientes para um determinado momento. A título de exemplo, refiro-me a uma metodologia mais permissiva, baseada no diálogo, na confiança, e, acima de tudo, no respeito.

Ao longo da prática pedagógica, nunca pedi que as crianças me tratassem como professora, podendo tratar-me simplesmente por Nadine, uma vez que julgo que o facto de uma criança nos chamar de “professor” não é, necessariamente, indicador de respeito.

Em segundo lugar, quero referir que esta foi uma experiência enriquecedora, na qual pude aprender novas práticas e novas rotinas que até aqui ainda não me tinha sido possível observar, sobretudo as rotinas associadas ao Movimento da Escola Moderna. No entanto, não posso deixar de referir que foi uma prática muito exigente e desgastante, que me permitiu evoluir muito enquanto futura profissional de educação, tendo tido, porém, alguns constrangimentos.

Não posso também deixar de referir que gostava de ter explorado e experienciado outras atividades, igualmente significativas para as crianças, e que também fossem ao encontro do propósito prioritário da orientadora cooperante – as revisões para os exames. Este foi um estágio no qual se realizaram muitas “fichas de trabalho” e muitos *PowerPoints* e onde não houve lugar para a experimentação de novas atividades, o que me trouxe alguns constrangimentos à realização deste estudo, uma vez que, por exemplo, tinha pensado realizar 8 sessões de Teatro e apenas pude realizar 4.

Neste contexto, julgo oportuno destacar o difícil papel de um estagiário que, para além de dever ir ao encontro das expectativas e demandas dos seus professores, tem também de ir ao encontro do trabalho da orientadora cooperante. Além disso, por vezes, surgem situações em sala de aula que são difíceis de gerir. A título ilustrativo, conto uma das situações que sucedeu neste estágio, em que estava a trabalhar os pontos cardeais com duas crianças. De repente, quando reparei, tinha oito crianças à minha volta, pois, todas tinham resolvido aquele exercício de forma incorreta e, tendo ouvido a minha explicação às colegas, foram-se aproximando para escutar também. Posteriormente, falei com a cooperante e disse-lhe que existiam muitas dúvidas naquele exercício, uma vez que todas as crianças que estavam comigo afirmavam que “o Norte é para a frente”. Neste sentido, será que a minha conduta, de ter procurado a orientadora cooperante no final da aula, dizendo-lhe que senti que as crianças estavam com dificuldades, foi a mais correta? Será que foi bem recebida? Será que a orientadora cooperante pensou que pus o seu trabalho em causa? A única resposta que tenho para esta pergunta é o facto de que, em primeiro lugar, estão as crianças e que, se apresentam dúvidas, não as poderei ignorar. Naquele dia, pareceu-me o mais correto, pois, numa turma de 19 crianças, 8 não conseguiram resolver o exercício.

Em segundo lugar, quero referir que o facto de ter trabalhado em cooperação com as turmas de 4^o ano, criando materiais iguais para as mesmas, revelou-se uma experiência gratificante e enriquecedora, mas também cansativa, pois, para além de

criar a ficha de trabalho para o 4.º ano, tinha de criar também para os 2.º e 3.º anos das outras turmas, o que nem sempre era fácil, pois, nem tampouco conhecia as crianças em questão. Penso que poderia fazer a ficha de trabalho para o 4º ano e, posteriormente, cada professor titular realizava as adaptações que considerasse necessárias para as crianças que não acompanham o currículo de 4.º ano. Assim, evitavam-se os *1001 e-mails* sobre cada ficha de trabalho e as discussões entre titulares de turma por não conseguirem chegar a um consenso.

Para além do referido, penso que em determinados momentos teria sido mais útil cada turma realizar o seu trabalho, uma vez que, nas duas semanas anteriores à realização das provas, nas reuniões de planificação, as professoras referiram vários aspetos distintos que as turmas precisavam de trabalhar. Então, como queriam trabalhar todas o mesmo e não dava para todas as turmas abordarem todos os conteúdos no tempo restante, escolheram-se uns, deixando outros para trás, com a justificação de que a diferenciação é feita no TEA. Eu, enquanto futura docente, penso que talvez tivesse sido mais proveitoso cada turma trabalhar aquilo que mais precisava para colmatar as suas dificuldades. Não obstante, respeito muito o trabalho realizado pelas professoras cooperantes. É realmente importante e benéfico para as crianças existir várias opiniões/visões para abordar a mesma ficha de trabalho. E considero que a docência é um trabalho que deve ser realizado em cooperação e não individualmente.

Sinto que cresci enquanto futura professora, aprendi a lidar com as situações adversas que sucedem numa sala de aula, quer com as crianças que nem sempre estão predispostas para a aprendizagem, devido a todos os problemas com os quais têm de lidar, quer com os diferentes adultos que estão na sala de aula – neste caso específico, a minha colega de estágio e a professora cooperante.

Gostava de referir ainda que o facto de ter trabalhado com uma turma de 5º ano, na primeira parte da Prática Educativa Supervisionada, me permitiu reconhecer que, até aqui, era demasiado exigente com as crianças. Elas são apenas crianças e, como tal, é normal não ouvirem todas as indicações que lhes são dadas, situação que considerava uma tremenda falta de atenção. Contudo, com o estágio em 2º CEB, revi as minhas conceções: meninos e meninas do 5º ano de escolaridade não tinham assim tanta autonomia como eu esperava que tivessem, permitindo-me assim vislumbrar que devo ter mais paciência com as turmas, pois, mais uma vez, elas são crianças. Porém, importa referir que não estou a descurar a exigência que devemos ter com as turmas para que estas possam evoluir.

Relativamente à minha prática pedagógica, e tendo em conta que sempre primei por fazer com que as aprendizagens das crianças fossem ativas e significativas, penso poder afirmar que obtive os resultados que pretendia. As crianças mostraram-se sempre interessadas nas atividades, ora porque estávamos a abordar um tema do seu interesse, ora porque estávamos a utilizar uma dinâmica com a qual os alunos não estavam familiarizados. Ao longo da minha intervenção pedagógica, procurei sempre relacionar os conteúdos abordados com a vida das crianças, para que estas se sentissem parte integrante da aprendizagem e, conseqüentemente, da escola. Assim, e indo ao encontro das aprendizagens ativas e significativas, contextualizei sempre as atividades antes de as iniciar, para aliciar as crianças para a aprendizagem.

Preocupando-me com o processo de ensino aprendizagem, penso que criei um ambiente agradável na sala de aula, fundamental para motivar as crianças. Tive também em consideração que as crianças têm características e especificidades diferentes que não devem ser descuradas. Este facto era muito visível na turma com a qual tive o prazer de realizar a minha prática pedagógica. Deste modo, as práticas de diferenciação pedagógica estavam presentes, promovendo, assim, uma aprendizagem equitativa a todas as crianças. Não se trata de igualdade, pois, se eu ensinar tudo igual a todos estarei a acentuar ainda mais as diferenças já existentes. Estes momentos de diferenciação pedagógica eram sempre realizados no Tempo de Estudo Autónomo (TEA), tempo essencial para me sentar com as crianças e prestar-lhes apoio individual que, muitas das vezes, se revelou crucial para o seu desempenho.

Julgo oportuno ainda referir que, em momentos de consolidação de conteúdos, nomeadamente na semana antes da concretização dos Exames Nacionais, utilizámos³⁷ o manual escolar, pois, considerámo-lo pertinente para consolidar alguns conhecimentos. Segundo Ponte (1997), “o manual escolar adotado cumpre um papel importante como elemento de estudo dos alunos, (...) podendo usa-lo em qualquer momento, em casa ou na escola” (p.37). Contudo, na prática pedagógica foi a realização das fichas de trabalho que predominou, pois, para além de ser a estratégia de ensino já utilizada pela professora cooperante, considero que o manual não deve ser o único instrumento de trabalho de um professor. Além disso, nem sempre os manuais escolares estão adequados ao tipo de atividades que pretendemos utilizar, tendo, deste modo, de realizar um outro instrumento que se adegue.

³⁷ Utilizo a 1.ª pessoa do plural, pois não foi uma decisão minha.

No que à diferenciação pedagógica diz respeito, senti algumas dificuldades em gerir e organizar todo o grupo, que era bastante heterogéneo, existindo alunos de 3.º e 4.º ano de escolaridade. Porém, quero também referir que não tive as oportunidades que gostaria de ter tido para realizar esta gestão, pois, na maioria das vezes, como estavam três adultos na sala, a docente preferia rentabilizar recursos, ficando ela ou a minha colega de estágio a trabalhar com os alunos de 3.º ano.

Foram várias as tarefas/fichas de trabalho concretizadas para os três alunos que realizavam trabalho diferenciado, encontrando-se estas adaptadas de modo a que conseguissem atingir os objetivos definidos. Por vezes, não se tratava de ter atividades mais fáceis. Tratava-se, sim, de as organizar de uma forma diferente para que as crianças as compreendessem melhor.

No que se refere ao ambiente de aprendizagem, e no que diz respeito à comunicação em sala de aula, considero-a muito importante. Segundo Morgado (1997), “a eficácia da relação pedagógica depende obviamente da natureza e coerência da comunicação em sala de aula” (p.35). Deste modo, julgo poder afirmar que criei uma boa relação com as crianças, na medida em que, antes de tomar qualquer decisão em relação, por exemplo, a um comportamento interrupto de uma criança, tentava perceber, primeiro, a sua razão e, posteriormente, após uma breve análise e reflexão, tomava a decisão. Além do referido, tentei promover momentos de trabalho e momentos lúdicos, sendo que, várias vezes, estes momentos cruzavam-se, tal como aconteceu na ficha de trabalhado das percentagens.

Um outro assunto que quero referir nesta reflexão final é o das expetativas que um professor tem em relação a um aluno. Penso que um docente, ao longo da sua carreira profissional, não deve demonstrar que tem poucas expetativas em relação a uma criança. Na minha ótica, devemos sempre motivá-la a saber mais, a querer mais. Se dermos por adquirido que ela não consegue realizar determinada tarefa, a própria criança também considerará esse feito como um dado adquirido, não se esforçando para conseguir mais. Deste modo, ao longo da minha intervenção pedagógica, tentei sempre incentivar os meus alunos a procurar saber e fazer mais, tentando incutir-lhes confiança em si mesmos. Para além disso, penso que expressões como “queres ir para o jardim-de-infância?” ou “pareces uma criancinha que não trabalha”, como já tenho ouvido, devem ser evitadas, pois, para além de não dignificarem o ser criança, também desmotiva os alunos.

Na minha opinião, o ambiente que proporcionava nas diferentes aulas e a empatia que criei com as crianças facilitaram o trabalho realizado, uma vez que, mesmo sem a professora na sala de aula, as crianças portavam-se bem e prestavam atenção ao trabalho realizado. Segundo Tassoni (n.d.), “a partir de Vygotsky e Wallon, defende-se que a afetividade que se manifesta na relação professor-aluno constitui-se elemento inseparável do processo de construção do conhecimento” (p.7).

Em suma, a afetividade que criei com as crianças revelou-se bastante importante para o bom funcionamento das aulas. Penso poder afirmar que tive uma boa prática pedagógica, na qual ensinei mas também aprendi bastante. Estou realmente grata pelo contexto em que tive o privilégio de trabalhar e aprender.

Por último, importa destacar o estudo presente neste relatório. Inicialmente, senti algum receio por enveredar por um tema que ainda não tinha sido explorado em contexto curricular e que, de certo modo, é tão importante, por duas razões. A primeira razão é referente à abordagem do Teatro, muitas vezes *esquecida* em prol da *assustadora* Matemática e do *grandioso* Português. E, além disso, quando não é, serve apenas o propósito da realização de um espetáculo de Natal ou de final de ano. A segunda razão está ligada à importância de uma educação para a cidadania, transversal a todas as áreas, que também deve ter um tempo e um espaço próprios na sala de aula. Este estudo mostra-nos que, apesar de hoje em dia existir uma igualdade de género a nível político, ela ainda não está devidamente enraizada socialmente. Se realmente se luta por uma sociedade justa e igualitária, essa luta deve começar na escola, com as crianças. Assim, termino este trabalho referindo que tenho a ambição de que este possa conduzir à reflexão e enriquecimento das práticas de muitos profissionais de educação. É por este motivo que o partilho, pois, “contar histórias sobre «a vida na escola» é uma das melhores maneiras de nos situarmos face à profissão” (Nóvoa, 2005, p. 9).

REFERÊNCIAS

- Abrantes, P. (2012). Um mapa da descentralização e da autonomia em Portugal. Em C. N. Educação, *Estado da Educação 2012. Autonomia e Descentralização* (pp. 230-244). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Araújo, H. (Ed.) (2007). Género, problemáticas e contextos educacionais [special issue]. *Ex Aequo*, 15, 216-229
- Arends, R. (2008). *Aprender a ensinar*. S.l.:Mc-Graw-Hill de Portugal.
- Barreto, A. (1995). Portugal na periferia do centro: mudança social, 1960 a 1995. *Análise Social*, 841-855.
- Barreto, A. & Pontes, J. (2007). *Portugal, um retrato social: cidadãos - direitos políticos e sociais*. Lisboa: Público.
- Browne, A. (2007). *O livro dos porquinhos*. Matosinhos: Kalandraka
- Cadima, J., Leal, T. & Cancela, J. (2011). Interações professor-aluno nas salas de aula no 1º CEB: Indicadores de qualidade. *Revista Portuguesa de Educação*, 7-34.
- Calado, S. & Ferreira, S. (2004). *Análise de documentos: Método de recolha e análise de dados*. Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Caldas, J. (1999). G.A.S. - Grupo de teatro Aurélia de Sousa: uma experiência paralela. In J. Caldas, & N. Pacheco, *Teatro na Escola: A Nostalgia do inefável* (pp. 18-31). Santa Maria da Feira: Edições Afrontamento.
- Cardona, M. & Strey, M. (2013). *Education guide, gender and citizenship: pre-school*. Lisboa: Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género.

- Cardona (cord.), M., Nogueira, C., Vieira, C., Piscalho, I., Uva, M. & Tavares, T. (2011). *Guião de educação género e cidadania: 1º ciclo*. Lisboa: Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género.
- Casaca, A. (2015). A igualdade entre mulheres e homens na Europa no pós 2015. Consultado a 13 de junho de 2015, em http://www.ionline.pt/artigo/396727/a-igualdade-entre-mulheres-e-homens-na-europa-no-pos-2015?seccao=Opinio_ihttp%3A%2F%2Fwww.ionline.pt%2Fartigo%2F396727%2Fa-igualdade-entre-mulheres-e-homens-na-europa-no-pos-2015%3Fseccao%3DOpiniao_i
- Castro, L. & Ricardo, M. (2003). *Gerir o trabalho de projeto: guia para a flexibilização e revisão curriculares*. Lisboa: Texto Editores.
- Christensen, P. & James, A. (2011). *Investigação com crianças: perspetivas e práticas*. Lisboa: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.
- Coelho, L. (2010). *Mulheres e desigualdades em Portugal: Conquistas, obstáculos, contradições e ameaças*. Coimbra: Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra.
- Coll, C., Martín, E., Mauri, T., Miras, M., Onrubia, J., Solé, I. & Zabala, A. (2001). *O construtivismo na sala de aula: Novas perspectivas para a acção pedagógica*. Porto: Edições ASA
- D'Orey da Cunha, P. (1996). *Ética e Educação*. Lisboa: Universidade Católica Editora.
- Ferreira, M. (2006). “- tá na hora d’ir pr’à escola!”; “- eu não sei fazer esta, senhor professor!” ou... brincar às escolas. *Interacções*, 27-58.
- Faure, G. & Lascar S. (1982). *O jogo dramático na escola primária*. Lisboa: Estampa

- Ferreira, M. (2002). O trabalho de fronteira nas relações entre géneros como processo estruturante de identidades homo e heterossociais de género, ocorridas nas brincadeiras entre crianças de “brincar ao faz de conta” num JI. *Ex Aequo*, 7, 113-128
- Flick, U. (2005). *Métodos qualitativos na investigação Científica*. Lisboa: Monitor.
- Freire, P. (1997). *Pedagogia da autonomia - Saberes necessários à prática educativa*. São Manuel: Editora Paz e Terra.
- Gauthier, H. (2000). *Fazer teatro desde os cinco anos*. Coimbra: Livraria Minerva
- Gil, A. C. (1987). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Manuel: Editora Atlas S.A.
- Graue, M. & Walsh, D. (2003). *Investigação etnográfica com crianças: Teorias, métodos e ética*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- Guerra, I. (2006). *Pesquisa qualitativa e análise de conteúdo – Sentidos e forma de uso*. Cascais: Príncipia Editora.
- Laferrière, G., & Teruel, T. (2003). *Palabras para la acción*. Guadalajara: Ñaque Editora.
- Lemos, V., Neves, A., Campos, C., Conceição, J. & Alaiz V. (1993). *A nova avaliação da aprendizagem*. Lisboa: Texto Editora.
- Lima, L. (2012). *Aprender para ganhar, conhecer para competir: Sobre a subordinação da educação na «sociedade da aprendizagem»*. São Manuel: Cortez
- Lopes, M. (2011). *O saber dramático: a construção e a reflexão*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Melo, M. (2005). *A expressão dramática: à procura de percursos*. Lisboa: Livros Horizonte.

- Ministério da Educação. (2004). *Organização curricular e programas - ensino básico - 1º ciclo*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- Ministério da Educação. (2001). *Currículo Nacional do ensino básico: Competências essenciais*. Lisboa: Ministério da Educação: Departamento de Educação Básica.
- Moraes, C. & Varela, S. (2007). Motivação do aluno no processo de ensino aprendizagem. *Revista eletrónica de Educação*, 1-15.
- Morgado, J. (1997). *A relação pedagógica*. Lisboa: Editorial Presença.
- Niza, S. (1998). A organização social do trabalho de aprendizagem no 1º ciclo do ensino básico. *Inovação*, 1-26.
- Novak, J. (2000). *Aprender, criar e utilizar o conhecimento*. Porto: Plátano.
- Oglivie, S. & Kemp, A. (2012). *Uma princesa do pior*. Porto: Civilização Editora
- Nóvoa, A. (2005). Prefácio. In *da vida na escola* (pp. 7-10). Porto: ASA
- Oliveira-Formosinho, J. & Araújo, S. (2013). *Educação em Creche: Participação e Diversidade*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Martins, G. (1992). Europa – Unidade e diversidade, educação e cidadania. Colóquio: *Educação e Sociedade*. pp.41-60.
- Pep, B. (2010). *A família C*. Matosinhos: Kalandraka
- Pereira, B. (2009). *A expressão dramática/teatro no 1.º ciclo do ensino básico – Conceções e práticas de professores*. Lisboa: Escola Superior de Educação de Lisboa
- Pereira, M. (2009). Fazendo género na escola: Uma análise performativa da negociação do género entre jovens. *Ex Aequo*, 20, 113-127
- Perrenoud, P. (1996). *La construcción del éxito y del fracaso Escolar*. Madrid: Ediciones Morata.

- Ponte, J. P. (2002). Investigar a nossa própria prática. In GTI (Org),
Reflectir e investigar sobre a prática profissional (pp. 5-28).
Lisboa: APM
- Ponte, J. P. (1997). *Matemática Escolar: Diagnóstico e Propostas*.
Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. (1998). *Manual de investigação em
ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Reis, J. (2001). Professores para a cidadania - Elementos para um
programa de formação. Seminário promovido na FLUL, Lisboa.
- Roldão, M. (1999). *Gestão curricular: fundamentos e práticas. II - A
gestão curricular como processo de tomada de decisões*. Lisboa:
Ministério da Educação.
- Ryngaert, J. (1981). *O Jogo dramático no meio escolar*. Évora: Centelha.
- Santos, M. & Lopo de Carvalho, M. (2008). *Miguel nunca desiste*.
Alfragide: Oficina do Livro
- Santrock, J. (2009). *Psicologia educacional*. Lisboa: Mc-Graw-Hill.
- Schouten, M. (2011). *Uma sociologia do género*. Famalicão: Edições
Húmus.
- Silva, M. (2013). Prática educativa, teoria e investigação. *Interacções*,
283-304.
- Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. (2014). *Instrumento de
regulação ético-deontológica: Carta ética*. Porto: Sociedade
Portuguesa de Ciências da Educação.
- Tassoni, E. (s.d.). Afetividade e aprendizagem: A relação professor-
aluno. Campinas: Universidade Estadual de Campinas
- Tomás, C. (2007). Paradigmas, imagens e concepções da infância em
sociedades mediatizadas. *Média e Jornalismo*, 119-134.

- Tomás, C. (2006). *Há muitos mundos no mundo... Direitos das crianças, cosmopolitismo infantil e movimentos sociais das crianças - Diálogos entre crianças de Portugal e Brasil*. Minho: Universidade do Minho: Instituto de Estudos da Criança.
- Vasconcelos, T. (2007). A importância da educação na construção da cidadania. *saber (e) educar*, 12, 109-117
- Vicente, A. (1999). Situação das mulheres. In A. Barreto, & M. Mónica, *Dicionário de História de Portugal* (pp. 565-571). Porto: Livraria Figueirinhas.
- Wall, K. & Amâncio, L. (2007). *Família e género em Portugal e na Europa*. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais

Documentos consultados:

- Plano de Trabalho de Turma (2014).
- Projeto Educativo do Agrupamento (2014-2018).

Legislação consultada:

- Decreto Legislativo Regional n.º 12/2013/A de 23 de Agosto de 2013.
Diário da República n.º162 – 1.ª Série. Ministério da Educação, Região Autónoma dos Açores
- Decreto-Lei n.º 75/2010 de 23 de junho. *Estatuto da Carreira Docente*.
Nº120 – I Série. Ministério da Educação, Lisboa.
- Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de janeiro. *Diário da República n.º 4 – 1.ª Série*. Ministério da Educação, Lisboa.
- Decreto-Lei n.º 75/2008 de 22 de Abril. *Diário da República n.º 79 – 1ª Série*. Ministério da Educação, Lisboa.
- Decreto-Lei n.º 6/2001 de 18 de Janeiro. *Diário da República n.º15 – 1.ª Série*. Ministério da Educação, Lisboa.

Despacho 17169/2011 de 23 de Dezembro. *Diário da República nº245 – 2ª Série*. Ministério da Educação e Ciência, Lisboa.

Lei orgânica nº3/2006 de 21 de agosto. *Diário da República nº160 – I Série*. Assembleia da República, Lisboa

Lei nº1/2005 de 12 de Agosto. *Diário da República nº 155 - Série I-A*. Ministério da Educação e Ciência, Lisboa.

Lei nº46/86 de 14 de Outubro. *Diário da República nº237 – I Série*. Assembleia da República, Lisboa

ANEXOS

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo A. A sala de aulas	74
Anexo A1. Planta da sala de aula.....	74
Anexo A2. Materiais de apoio realizados pela orientadora cooperante.....	75
Anexo A3. Plano Semanal.....	77
Anexo B. Planificações Diárias	79
Anexo B1. Planificação diária de 23 de abril de 2015.....	79
Anexo C. Atividades.....	88
Anexo C1. Atividade complemento direto: material manipulável.....	88
Anexo D. Organização das crianças em grupos de trabalho.....	89
Anexo D1. Organização da professora cooperante	89
Anexo D2. Organização escolhida pelas crianças	90
Anexo E. Fichas de Trabalho.....	91
Anexo E1. Ficha de consolidação classes de palavras: Adjetivos	91
Anexo E2. Ficha de Gramática - consolidação	93
Anexo E3. Ficha de Trabalho de Resolução de Problemas.....	96
Anexo E4. Ficha de Trabalho sobre percentagens.....	98
Anexo F. <i>PowerPoint's</i> utilizados	100
Anexo F1. <i>PowerPoint</i> – Problemas com Frações.....	100
Anexo G. Ata n.14 do conselho de cooperação	104
Anexo H. Exemplo de uma Sequência de Atividades de Estudo do Meio ..	105
Anexo I. Instrumentos de Pilotagem.....	115
Anexo I1. Plano de Trabalho Individual	115
Anexo J. A família das crianças	117
Anexo K. O grupo de crianças	118
Anexo L. Grelhas de Observação Avaliação Diagnóstica.....	119

Anexo L1. Competências Sociais	119
Anexo L2. Português	120
Anexo L3. Matemática.....	122
Anexo L4. Expressão Plástica	124
Anexo L5. Teatro.....	125
Anexo M. Gráficos referentes à Autoavaliação das crianças.....	127
Anexo M1. Competências Sociais	127
Anexo M2. Português	129
Anexo M3. Matemática.....	130
Anexo M4. Estudo do Meio.....	131
Anexo N. Class Dojo.....	132
Anexo O. Círculo de Leitura.....	134
Anexo P. Cálculo Mental.....	137
Anexo Q. Treino de Algoritmos	138
Anexo R. Resultados da Ficha de Avaliação de Estudo do Meio	139
Anexo S. Focus Group.....	140
Anexo S1. Guião de Orientação	140
Anexo S2. Transcrição Focus Group 1	142
Anexo S3. Transcrição Focus Group 2.....	150
Anexo S4. Transcrição Focus Group 3.....	156
Anexo T. Planificações Diárias de Teatro	161
Anexo T1. Sessão 1	161
Anexo T2. Sessão 2	166
Anexo T3. Sessão 3	171
Anexo T4. Sessão 4	175
Anexo U. Protocolo de Consentimento Informado.....	180
Anexo U1. Enviado aos pais.....	180

Anexo U2. Realizado com as crianças	182
Anexo V. Entrevista Semidirigida	183
Anexo V1. Guião de Entrevista.....	183
Anexo V2. Transcrição	187
Anexo W. Diários de Bordo.....	202
Anexo W1. Sessão 1	202
Anexo W2. Sessão 2	223
Anexo W3. Sessão 3.....	242
Anexo W4. Sessão 4.....	254
Anexo X. Laboratório Gramatical	264
Anexo Y. Ortografia Mental.....	269
Anexo Z. Articulação dos objetivos gerais com as estratégias implementadas em cada disciplina.....	270
Anexo AA. Provas realizadas à semelhança dos Exames Nacionais	273
Anexo AA1. Português	273
Anexo AA2. Matemática	292
Anexo AB. Materiais utilizados nas sessões de Teatro	310
Anexo AB1. Envelopes Coloridos	310
Anexo AB2. Personagens	311
Anexo AB3. Espaços Cénicos escolhidos	312
Anexo AB4. Bola <i>Dra. Brinquedos</i>	313
Anexo AB5. Bola <i>cars</i>	314
Anexo AB6. <i>Barbie</i>	315
Anexo AB7. Revista	316
Anexo AB8. Trem de Cozinha	317
Anexo AB9. Ferramentas	318
Anexo AB10. Pires e Chávena	319

Anexo AB11. <i>Action Man</i>	320
Anexo AB12. Jornal de Desporto	321
Anexo AC. Livros utilizados na rotina “Ler à Mesa	322
Anexo AD. Gráficos da avaliação posterior das crianças	323
Anexo AD1. Competências Sociais	323
Anexo AD2. Rotina “Apresentação de Produções”	324
Anexo AD3. Rotina “Tempo de Estudo Autónomo”	325
Anexo AD4. Ficha de Avaliação Sumativa de Português.....	326
Anexo AD5. Leitura	327
Anexo AD6. Escrita	328
Anexo AD7. Ortografia	329
Anexo AD8. Conhecimento Explícito da Língua	330
Anexo AD9. Círculo de Leitura	331
Anexo AD10. Ficha de Avaliação Sumativa de Matemática.....	332
Anexo AD11. Números e Operações.....	333
Anexo AD12. Geometria.....	334
Anexo AD13. Resolução de Problemas.....	335
Anexo AD14. Ficha de Avaliação de Estudo do Meio	336
Anexo AE. Grelhas de Observação da avaliação posterior das Crianças ..	337
Anexo AE1. Segunda sessão de Teatro	337
Anexo AE2. Terceira sessão de Teatro	339
Anexo AE3. Quarta Sessão de Teatro.....	341
Anexo AE4. Conselho de Cooperação de 6 de abril de 2015	343
Anexo AE5. Conselho de Cooperação de 15 de maio de 2015	344
Anexo AE6. Resolução de Problemas de 16 de abril de 2015.....	345
Anexo AE7. Resolução de problemas de 6 de maio de 2015	346
Anexo AE8. Tira de Ortografia Mental	347

Anexo AE9. Conhecimento Explícito da Língua.....	348
Anexo AF. Gráficos da avaliação posterior das crianças.....	350
Anexo AF1. Conselho de Cooperação	350
Anexo AF2. Resolução de Problemas	352
Anexo AF3. Conhecimento Explícito da Língua.....	353
Anexo AG. Tabela de sistematização das Estratégias Utilizadas	355
Anexo AH. Jogo de Tabuleiro	359

Anexo A. A sala de aulas

Anexo A1. Planta da sala de aula

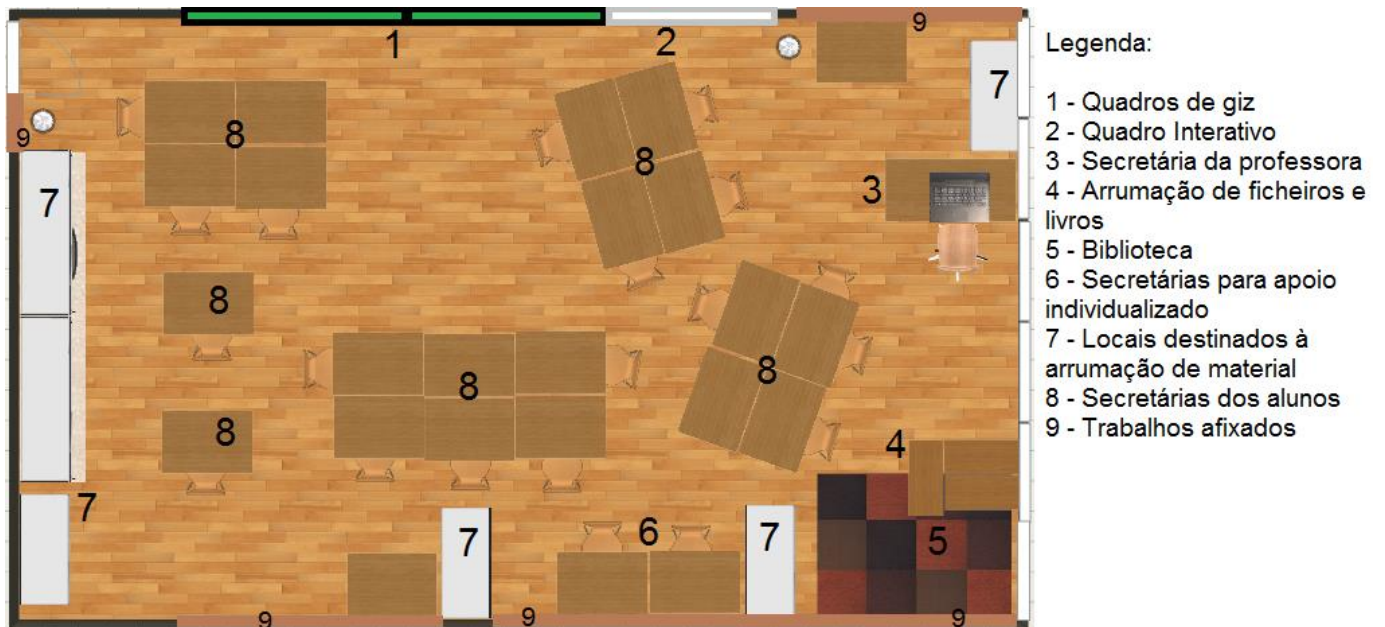


Figura 1. Planta da sala de aula.

Anexo A2. Materiais de apoio realizados pela orientadora cooperante



Figura A2.1. Materiais de apoio da disciplina de Matemática

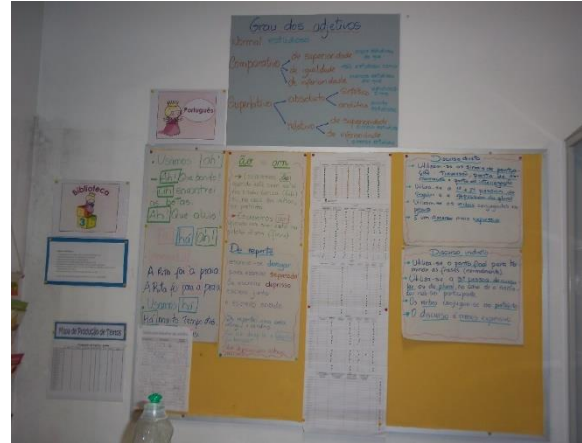


Figura A2.2. Materiais de apoio da disciplina de Português

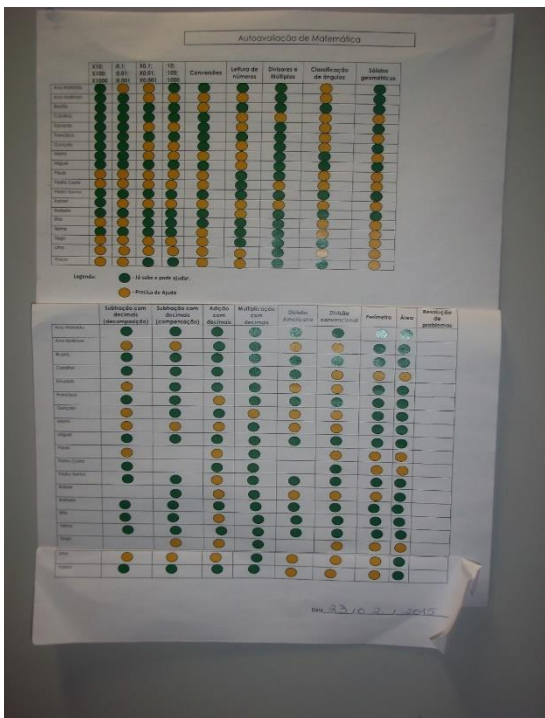


Figura A2.3. Grelha de Autoavaliação das crianças de Matemática



Figura A2.4. Exemplo de um diário de turma



Figura A2.5. Mapa de Tarefas

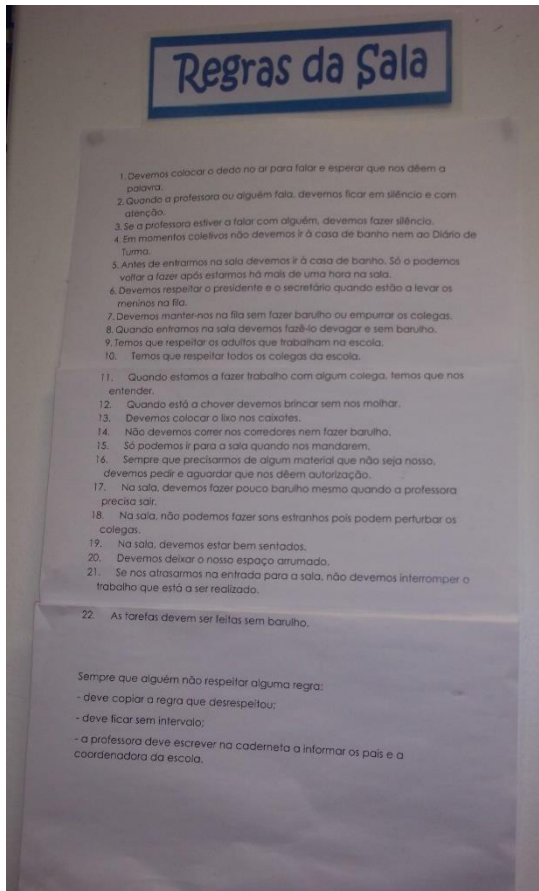


Figura A2.6. Regras da sala de aula



Figura A2.7. Mapa de presenças de junho

Anexo A3. Plano Semanal

Tabela A3.1
Plano semanal 28

Plano Semanal 28			de 20/04 a 24/04/2015		
	2.ª	3.ª	4.ª	5.ª	6.ª
9h-9h30m	Inglês	AP	AP	AP	AP
9h30-10h30		AP	Matemática N.O. Multiplicação de frações (problemas 27)	Matemática Discussão do TPC	Português Texto do William
10h30- 11h	Intervalo				
11h-11h45	TEA	TEA	TEA	TEA	E.M.
11h45-12h30	Conselho	E.M. Projetos	Matemática N.O. Ficha dos quatro problemas (resolução)	Português Ficha de gramática (classes de palavras e complementos)	Apresentação do projeto "Os músculos"
					Marcação do TPC
12h30- 14h	Almoço				
14h-14h15	C.M. Ditado de números	Português A princesa e a ervilha (Leitura e compreensão)	Org. Sons do x	C.M. Multiplicação de frações	Matemática N.O. Discussão sobre a ficha dos quatro problemas
14h15-15h	Português		Matemática Volume	Matemática N.O.	
15h-15h45			Conselho		

	Miguel Nunca Desiste – capítulo IX (círculo de leitura)			Ficha da multiplicação de frações	
15h45-16h		Avaliação	Avaliação	Avaliação	Avaliação

Anexo B. Planificações Diárias

Anexo B1. Planificação diária de 23 de abril de 2015

Tabela B1.1

Planificação diária de 23 de abril de 2015

quinta-feira, dia 23 de abril de 2015

9h00 – 9h30 – Apresentação de Produções

Competências	Objetivos Específicos	Conteúdos	Processos Operativos	T	Recursos Materiais	Avaliação	
						Instrumentos/Indicadores	Intervenientes
Oralidade Leitura Escrita	<p>1. Desenvolver e aperfeiçoar a capacidade de comunicação oral, leitura e produção escrita.</p> <p>2. Respeitar as regras da sala de aula.</p>		<p>A docente deve redigir no quadro o plano do dia.</p> <p><u>Apresentação de Produções:</u></p> <p>Primeiramente, a docente deve relembrar os alunos de que no Conselho de Cooperação de sexta-feira, alguns alunos se comprometeram a preparar uma apresentação para este momento, pelo que estes alunos têm prioridade. Posto isto, três alunos devem inscrever-se para apresentarem produções individuais realizadas por iniciativa própria. A gestão das apresentações deve ser feita pelo Presidente e Secretário de turma. A docente deve intervir no momento destinado aos comentários, juntamente com as intervenções de dois alunos escolhidos pelo aluno que efetuou a apresentação.</p>	30'	Quadro. Material de desgaste.	<p><u>Observação direta.</u></p> <p><u>Produções dos alunos.</u></p> <p><u>Grelha de observação:</u></p> <p>1.1. Usa a palavra com um tom de voz audível.</p> <p>1.2. Adota um discurso claro e fluente.</p> <p>1.3. Respeita o tempo disponibilizado</p> <p>1.4. Estrutura a sua apresentação.</p> <p>2.1. Organiza o seu espaço.</p> <p>2.2. Cumpre com a sua tarefa semanal.</p> <p>2.3. Fala na sua vez.</p> <p>2.4. Respeita a opinião dos colegas.</p> <p>2.5. Respeita a vez de intervir dos colegas.</p>	Alunos Professora

						2.6. Mantém uma postura física correta.	
9h30 – 10h30 – Português							
Competências	Objetivos Específicos	Conteúdos	Processos Operativos	T	Recursos Materiais	Avaliação	
						Instrumentos/Indicadores	Intervenientes
Escrita	<p>3. Participar num momento de discussão coletiva</p> <p>4. Refletir sobre um texto e elementos que o constituem</p> <p>5. Respeitar as regras da sala de aula.</p>	Ortografia	<p><u>Trabalho de Texto:</u></p> <p>A docente deve disponibilizar a todos os alunos um exemplar do texto a trabalhar.</p> <p>De seguida, a docente solicita ao aluno sobre o qual o trabalho de texto irá incidir que proceda à leitura do seu texto. Enquanto a leitura se efetua, os restantes alunos devem acompanhar a sua leitura; após a qual a docente pedirá aos alunos que registem os comentários e/ou questões a colocar ao autor do texto.</p> <p>Posteriormente, a docente deve solicitar aos alunos que, a pares, identifiquem, no texto, palavras escritas de forma incorreta e regras de ortografia que são necessárias lembrar, em coletivo.</p> <p>A docente deve projetar o referido texto e, partindo das intervenções dos alunos, registar/destacar palavras identificadas como escritas de forma incorreta. De seguida, deve questionar os alunos sobre</p>	5' 15' 35' 5'	<p><i>Flipchart</i></p> <p>Computador</p> <p>Projeter</p> <p>Quadro</p> <p>Material de desgaste</p> <p>Exemplares do texto</p>	<p>3.1. Participa na discussão</p> <p>4.1. Identifica palavras escritas incorretamente.</p> <p>4.2. Relembra e aplica regras de ortografia.</p> <p>5.1. Organiza o seu espaço.</p> <p>5.2. Cumpre com a sua tarefa semanal.</p> <p>5.3. Fala na sua vez.</p> <p>5.4. Respeita a opinião dos colegas.</p> <p>5.5. Respeita a vez de intervir dos colegas.</p> <p>5.6. Mantém uma postura física correta.</p>	Alunos Professora

			as regras de ortografia que necessitam de ser revistas, sendo que, a partir do enunciado, deve efetuar-se uma sistematização e registo sobre as mesmas Posteriormente, deve solicitar-se aos alunos que procedam à avaliação da ortografia do texto				
11h00 – 11h45 – Tempo de Estudo Autónomo							
Competências	Objetivos Específicos	Conteúdos	Processos Operativos	T	Recursos Materiais	Avaliação	
						Instrumentos/Indicadores	Intervenientes
Autonomia Responsabilidade Cooperação	6. Trabalhar de forma autónoma. 7. Trabalhar com o intuito de colmatar as dificuldades individuais. 8. Respeitar o trabalho dos parceiros 9. Respeitar as regras da sala de aula		<u>Tempo de Estudo Autónomo:</u> Os alunos devem realizar individualmente ou a pares tarefas que vão ao encontro do trabalho definido no PIT, com vista a colmatar as suas maiores fragilidades. Os alunos podem definir o seu trabalho de forma cooperativa, realizando um trabalho em colaboração. A docente deve proceder a um apoio individualizado aos alunos de 3.º ano de escolaridade e aos alunos de 4.º que apresentam mais dificuldades em trabalhar autonomamente.	45'	Planos Individuais de trabalho. Material de desgaste. Ficheiros.	Planos Individuais de Trabalho. Produções dos alunos. Grelha de Observação: 6.1. Trabalha de forma autónoma. 7.1. Respeita o trabalho definido no PIT 8.1. Cooperar com o colega. 8.2. Respeita a opinião do colega. 9.1. Organiza o seu espaço. 9.2. Cumpre com a sua tarefa semanal. 9.3. Fala na sua vez.	Alunos Professora

						9.4. Respeita a opinião dos colegas. 9.5. Respeita a vez de intervir dos colegas. 9.6. Mantém uma postura física correta.	
11h45 – 12h30 – Português							
Competências	Objetivos Específicos	Conteúdos	Processos Operativos	T	Recursos Materiais	Avaliação	
						Instrumentos/Indicadores	Intervenientes
Gramática	10. Analisar e estruturar unidades sintáticas 11. Respeitar as regras da sala de aula	Sujeito Predicado Complemento direto	Ficha de trabalho (gramática): A docente deve distribuir as fichas de trabalho e relembrar os alunos que o complemento direto se encontra no predicado, tendo a função de completar o verbo; para o identificar perguntamos ao verbo “O que é que?” ou “ O quê?”; pode ser substituído pelos pronomes pessoais “o/os; a/as” – e explicitar com o exemplo apresentado na ficha de trabalho. Para que todos os alunos entendam e concretizem o que se falou, é dada uma frase escrita em cartolina aos alunos: O Manuel deu o livro ao primo; Ontem o António apresentou o projeto; A Joana	20'	Material de desgaste Apresentação em formato PowerPoint Computador Projetor Fichas de trabalho	<u>Produções dos alunos</u> <u>Observação direta.</u> <u>Grelha de observação.</u> 10.1. Identifica o sujeito simples 10.2. Identifica o sujeito nulo 10.3. Identifica o sujeito composto 10.4. Identifica o predicado 10.5. Identifica o complemento direto 11.1. Organiza o seu espaço.	Alunos Professora

			<p>enfeitou a jarra de manhã; O luís passou a bola ao colega. Estas frases estarão divididas por palavras para que cada grupo construa a frase, de modo a ser gramatical. Posteriormente, devem substituir o complemento direto da frase pelos pronomes pessoais o; os; a; as. As frases serão corrigidas em grande grupo. Antes dos alunos procederem à realização deste exercício, o docente demonstra como é que este se executa, pedindo a participação de vários alunos.</p> <p>De seguida, deve solicitar a resolução individual da ficha de trabalho. Nesta, a docente deve circular pela sala, com o intuito de auxiliar os alunos que apresentem maiores dificuldades.</p> <p>Posteriormente, efetua-se a correção dos exercícios, na qual os alunos devem partilhar as suas respostas. A apoiar esta correção, será utilizado um PowerPoint.</p>			<p>11.2. Cumpre com a sua tarefa semanal.</p> <p>11.3. Fala na sua vez.</p> <p>11.4. Respeita a opinião dos colegas.</p> <p>11.5. Respeita a vez de intervir dos colegas.</p> <p>11.6. Mantém uma postura física correta.</p>	
14h – 14h15 – Matemática							
Domínio	Objetivos Específicos	Conteúdos	Processos Operativos	T	Recursos Materiais	Avaliação	
						Instrumentos/Indicadores	Intervenientes

Números e Operações	<p>12. Desenvolver o raciocínio matemático.</p> <p>13. Efetuar multiplicações envolvendo números fracionários.</p> <p>14. Respeitar as regras da sala de aula.</p>	Frações Multiplicação	<p><u>Cálculo Mental:</u></p> <p>É distribuído a cada aluno um exemplar de cálculo mental para resolver de forma individual.</p> <p>Posteriormente, deve ser efetuada a correção em grande grupo, na qual a docente deve solicitar as intervenções dos alunos e, sempre que possível, efetuar uma comparação entre resoluções distintas, sobre as quais os alunos devem refletir a fim de compreenderem qual a correta.</p>	5' 10'	Material de desgaste Exemplares de cálculo mental	<p><u>Produções dos alunos</u></p> <p><u>Observação direta.</u></p> <p><u>Grelha de observação.</u></p> <p>12.1. Recorre a estratégias de cálculo mental.</p> <p>13.1. Multiplica números fracionários por números inteiros.</p> <p>14.1. Organiza o seu espaço.</p> <p>14.2. Cumpre com a sua tarefa semanal.</p> <p>14.3. Fala na sua vez.</p> <p>14.4. Respeita a opinião dos colegas.</p> <p>14.5. Respeita a vez de intervir dos colegas.</p> <p>14.6. Mantém uma postura física correta.</p>	Alunos Professora
14h – 15h45 - Matemática							
Domínio		Conteúdos	Processos Operativos		Recursos	Avaliação	

	Objetivos Específicos			T	Materiais	Instrumentos/Indicadores	Intervenientes
Números e Operações	<p>15. Resolver exercícios, envolvendo frações</p> <p>16. Recorrer a diferentes estratégias para a mesma representação</p> <p>17. Explicar o raciocínio</p> <p>18. Respeitar as regras da sala de aula</p>	Números fracionários	<p>Ficha de trabalho:</p> <p>A docente deve distribuir aos alunos a ficha de trabalho a realizar. De seguida, deve, em conjunto com os alunos, resolver o primeiro e segundos exercícios, com vista a relembrar a decomposição possível de concretizar quando resolvemos uma operação de multiplicar.</p> <p>De seguida, deve ler o terceiro exercício e solicitar aos alunos a sua resolução, a pares. Depois, a docente deve pedir a um dos pares que apresente a sua sugestão e a turma, em conjunto, deve verificar se é uma resolução válida.</p> <p>Para o quarto exercício, a docente deve recorrer a cartolinas divididas em oito partes e exemplificar a operação $\frac{1}{2} \times \frac{3}{4}$, disponibilizando o mesmo material aos alunos para que acompanhem a explicitação.</p> <p>De seguida, a docente deve ler o quinto exercício e solicitar a respetiva resolução individual. Depois, deve proceder à correção do exercício, solicitando as intervenções dos alunos e recorrendo a</p>	<p>5'</p> <p>20'</p> <p>35'</p> <p>20'</p>	<p>Fichas de trabalho</p> <p>Material de desgaste</p> <p>Apresentação em formato PowerPoint</p> <p>Projetor</p> <p>Computador</p> <p>Cartolinas</p> <p>Tesoura</p>	<p><u>Produções dos alunos</u></p> <p><u>Observação direta.</u></p> <p><u>Grelha de observação.</u></p> <p>15.1 Resolve exercícios, envolvendo frações</p> <p>16.1 Recorre a diferentes estratégias para a mesma representação</p> <p>17.1 Explica o raciocínio</p> <p>18.1. Organiza o seu espaço.</p> <p>18.2. Cumpre com a sua tarefa semanal.</p> <p>18.3. Fala na sua vez.</p> <p>18.4. Respeita a opinião dos colegas.</p> <p>18.5. Respeita a vez de intervir dos colegas.</p> <p>18.6. Mantém uma postura física correta.</p>	<p>Alunos</p> <p>Professora</p>

			<p>uma apresentação em formato PowerPoint para completar a explicitação e discussão coletiva sobre o exercício.</p> <p>De seguida, os alunos devem resolver o sexto exercício para, posteriormente, se efetuar uma discussão coletiva sobre o mesmo.</p>	20'			
15h45 – 16h – Avaliação do Plano do dia							
Competências	Objetivos Específicos	Conteúdos	Processos Operativos	T	Recursos Materiais	Avaliação	
						Instrumentos/Indicadores	Intervenientes
Responsabilidade Autonomia	19. Respeitar as regras inerentes ao bom funcionamento da sala de aula.		<p>O Presidente deve proceder à avaliação do plano do dia, identificando se as atividades previstas foram (ou não) realizadas e concluídas.</p> <p>Posteriormente, os responsáveis pela arrumação do material escolar devem executar a sua tarefa.</p> <p>No momento do lanche, a docente deve proceder à leitura de um excerto do livro <i>Versos de Cacaracá</i>, de António Manuel Couto Viana.</p>	15'	Material de desgaste	<p>19.1. Arruma o seu material.</p> <p>19.2. Cumpre a sua tarefa quinzenal.</p> <p>19.3. Fala na sua vez.</p> <p>19.4. Respeita a opinião dos colegas.</p> <p>19.5. Respeita a vez de intervir dos colegas.</p> <p>19.6. Mantem uma postura corporal correta.</p>	Alunos Professora

Anexo C. Atividades

Anexo C1. Atividade complemento direto: material manipulável

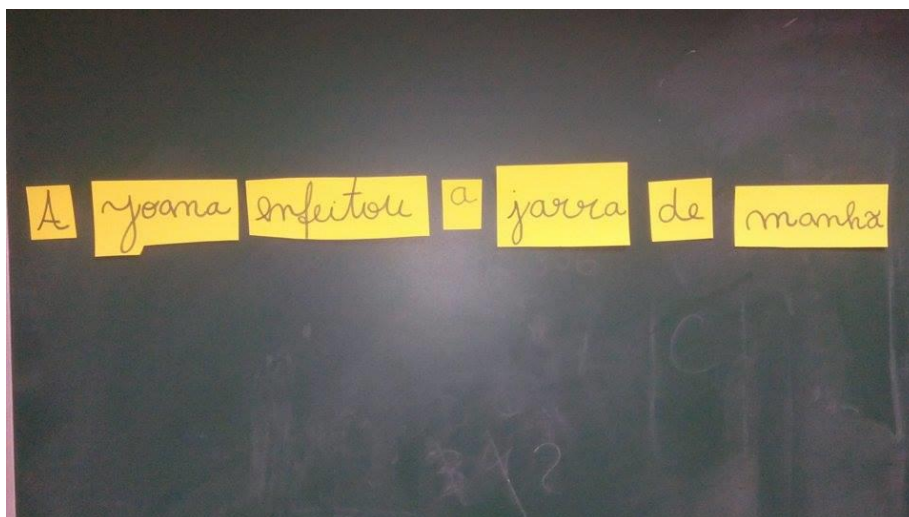


Figura C1.1. Materiais manipuláveis para a abordagem do complemento direto

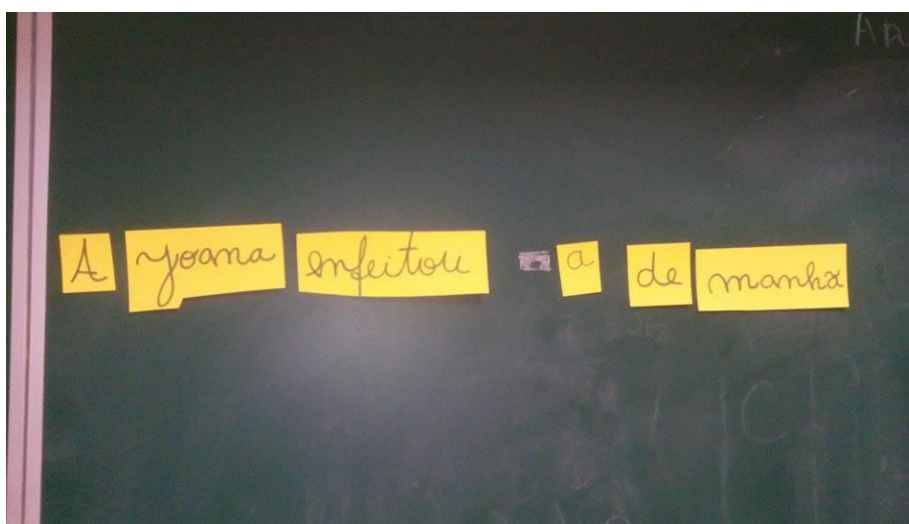


Figura C1.2. Materiais manipuláveis para a abordagem do complemento direto

Anexo D. Organização das crianças em grupos de trabalho

Anexo D1. Organização da professora cooperante

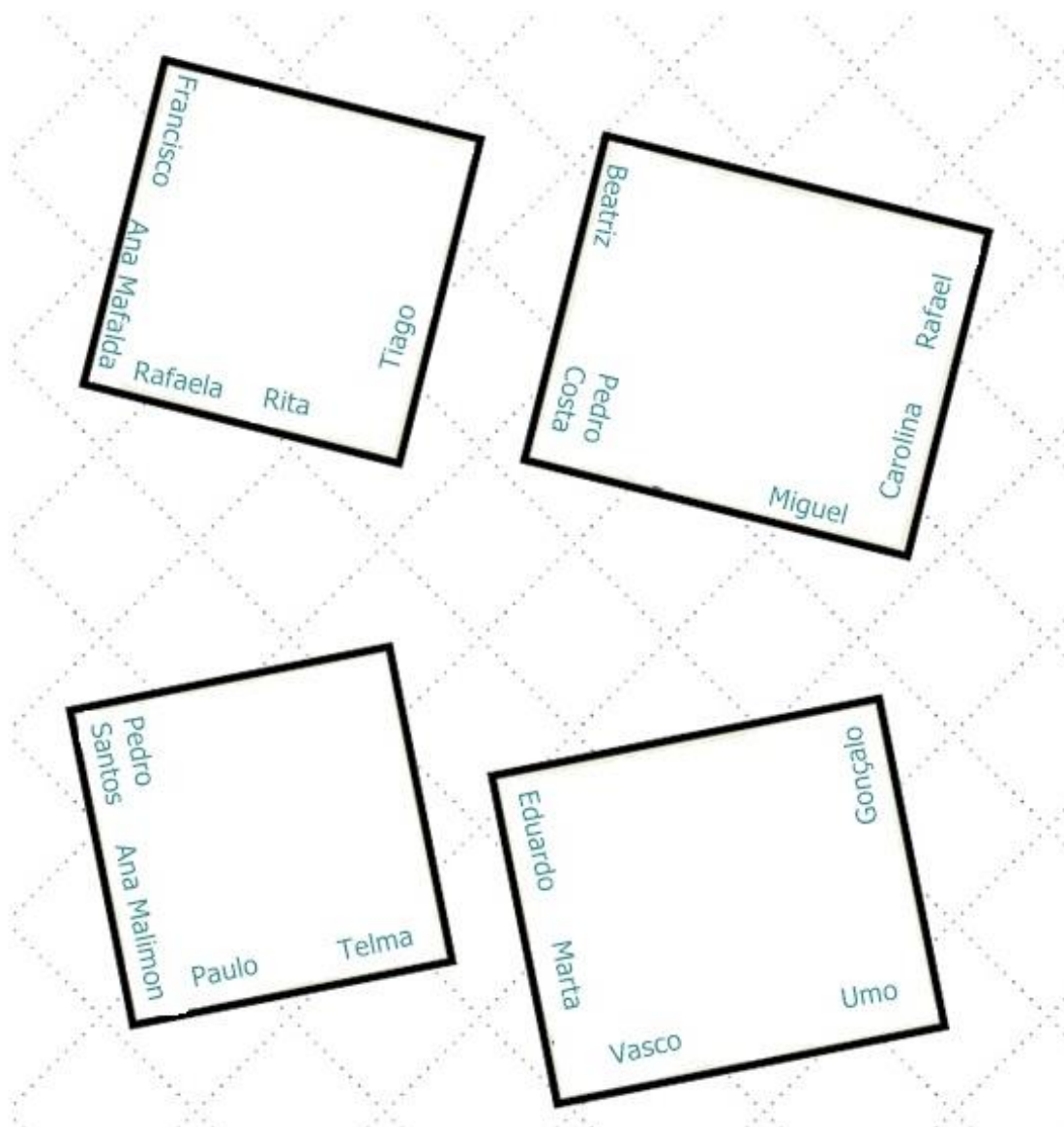


Figura D1.1. Planta da sala de aula organizada pela orientadora cooperante

Anexo D2. Organização escolhida pelas crianças



Figura D2.1. Planta da sala de aula organizada pelas crianças

Anexo E. Fichas de Trabalho

Anexo E1. Ficha de consolidação classes de palavras: Adjetivos

RELEMBRA

Adjetivos qualificativos

<ul style="list-style-type: none"> • (1) A Ivete é tão alegre como o jardineiro. • (2) A turma da Ivete era menos feliz do que ela. • (3) O monstro está assustadíssimo. • (4) Toda a turma ficou muito atenta ao monstro. 	<ul style="list-style-type: none"> • (5) O monstro era o menos terrível de todos. • (6) A Ivete foi a mais corajosa. • (7) A Ivete é mais divertida do que toda a escola. • (8) A Ivete é divertida.
--	--

- Adjetivos qualificativos são palavras que nos indicam qualidades ou características, dando-nos mais informações sobre algo.

1. Assinala os adjetivos presentes nas frases.

2. **Completa** o quadro ao lado com os **números** a que se referem as frases do quadro anterior, de acordo com o grau em que se encontram.

Graus dos adjetivos qualificativos			
Normal			
Comparativo	De superioridade		
	De igualdade		
	De inferioridade		
Superlativo	Relativo	De superioridade	
		De inferioridade	
	Absoluto	Analítico	
		Sintético	

3. Observa a

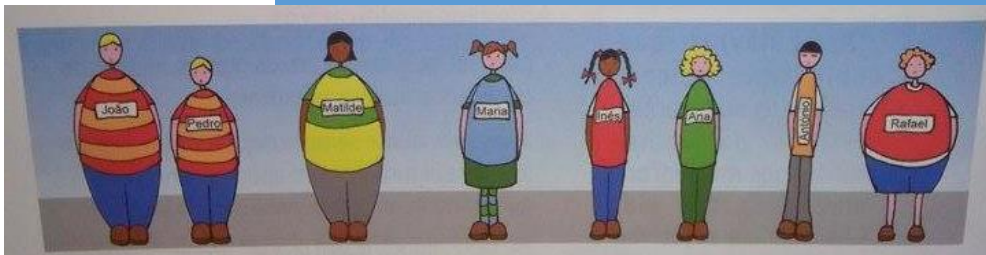


imagem.

3.1. Escreve três frases que comparem as pessoas da imagem, utilizando formas adequadas dos adjetivos **magro** e **gordo**.

Nota: Fazer exercícios 1,2, e 3 da ficha 46 (livro de fichas).

Nome: _____ Data: ____/____/____

FICHA DE GRAMÁTICA - CONSOLIDAÇÃO

Relembra:

- O complemento direto, encontra-se no Predicado, tendo a função de completar o verbo;
- Para o identificar perguntamos aos verbo “O que é que?” ou “ O quê?”;
- Pode ser substituído pelos Pronomes Pessoais “o/os; a/as”.

Exemplos:



1. Lê as frases seguintes.

- a) A mãe colocou uma ervilha debaixo dos colchões.
- b) O príncipe viu a verdadeira princesa.
- c) A princesa sentiu a ervilha.

1.1. Identifica, em cada uma das frases, o complemento direto.

- a) _____
- b) _____
- c) _____

1.1.2. Reescreve as frases, substituindo o complemento direto pelo respetivo pronome pessoal.

A mãe colocou uma ervilha debaixo dos colchões.

O príncipe viu a verdadeira princesa.

- A princesa sentiu a ervilha.

3. Lê as frases seguintes e completa a tabela.

- a) Pôs uma ervilha sobre as tábuas do leito.
- b) O rei, a rainha e o príncipe conheceram uma verdadeira princesa.
- c) A mãe do príncipe queria um casamento digno.

	Sujeito	Predicado	Complemento Direto
a)			
b)			
c)			

3.1. Classifica os sujeitos das frases anteriores.

- a) _____
- b) _____
- c) _____

4. Lê o texto que se segue.

Era uma princesa. Mas em que estado vinha, meu Deus! A chuva escorria-lhe dos cabelos e do vestido e entrava-lhe nos sapatos. Apesar disso, declarou que era uma princesa verdadeira.

4.1. Indica:

- a) dois nomes comuns: _____
- b) um verbo no Pretérito imperfeito: _____

c) um verbo no Pretérito perfeito: _____

d) um determinantes artigos indefinidos: _____

e) um adjetivo qualificativo: _____

f) um pronome pessoal: _____

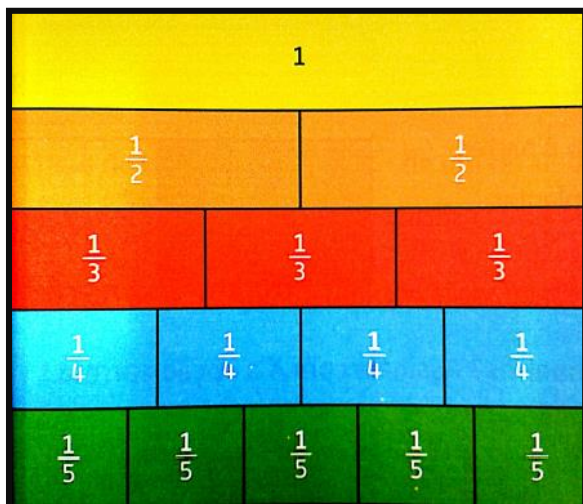
f) uma preposição: _____

Nome: _____ Data: ___/___/___

Anexo E3. Ficha de Trabalho de Resolução de Problemas

NO – Multiplicação de frações

Nome: _____ Data: __ / __ / ____



Observa e completa:

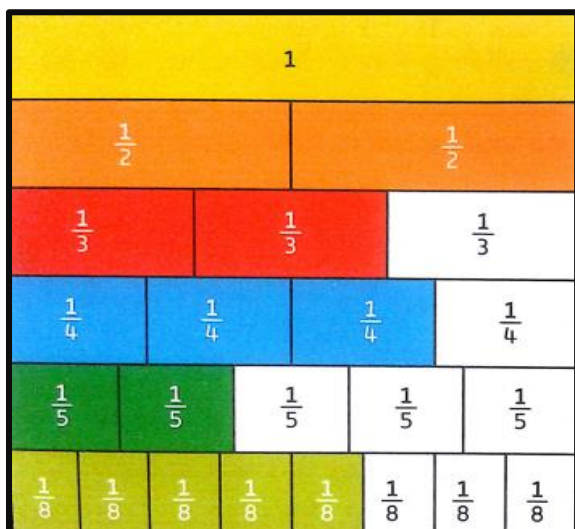
$$\frac{1}{2} + \frac{1}{2} = \frac{2}{2} = 1 = 2 \times \frac{1}{2}$$

$$\frac{1}{3} + \frac{1}{3} + \frac{1}{3} = \frac{\square}{3} = 1 = \square \times \frac{1}{3}$$

$$\frac{1}{4} + \frac{1}{4} + \frac{1}{4} + \frac{1}{4} = \frac{\square}{4} = 1 = \square \times \frac{1}{4}$$

$$\frac{1}{5} + \frac{1}{5} + \frac{1}{5} + \frac{1}{5} + \frac{1}{5} = \frac{\square}{5} = 1 = \square \times \frac{1}{5}$$

Observa e completa:



$$\frac{1}{2} + \frac{1}{2} = 2 \times \frac{1}{2} = \frac{2}{2}$$

$$\frac{1}{3} + \frac{1}{3} = 2 \times \frac{1}{3} = \frac{2}{3}$$

$$\frac{1}{4} + \frac{1}{4} + \frac{1}{4} = \square \times \frac{1}{4} = \frac{\square}{4}$$

$$\frac{1}{5} + \frac{1}{5} = \square \times \frac{1}{5} = \frac{\square}{5}$$

$$\frac{1}{8} + \frac{1}{8} + \frac{1}{8} + \frac{1}{8} + \frac{1}{8} = \square \times \frac{1}{8} = \frac{\square}{8}$$

Calcula e simplifica sempre que possível:

$$4 \times \frac{1}{5} = \frac{1}{5} + \frac{1}{5} + \frac{1}{5} + \frac{1}{5} = \frac{4}{5}$$

$$5 \times \frac{3}{4} =$$

$$2 \times \frac{3}{8} =$$

$$\frac{3}{5} \times 3 =$$

$$\frac{3}{4} \times 4 =$$

$$\frac{2}{3} \times 6 =$$

Aprende:

$$4 \times \frac{2}{5} = \frac{2}{5} + \frac{2}{5} + \frac{2}{5} + \frac{2}{5} = \frac{8}{5}$$

ou

$$4 \times \frac{2}{5} = \frac{4}{1} \times \frac{2}{5} = \frac{4 \times 2}{1 \times 5} = \frac{8}{5}$$

Quando multiplicamos uma fração por um número inteiro, o resultado é uma fração com o mesmo denominador. O numerador da fração resultante corresponde ao produto do numerador da fração inicial pelo número inteiro.

Resolve o problema:

Seis amigos comemoraram a vitória de um jogo na pizaria. Como o resultado final foi 3 a 2, combinaram que cada um comeria $\frac{2}{3}$ de uma piza.

Ao todo, quantas partes comeram os 6 amigos? Quantas pizzas deveriam pedir?

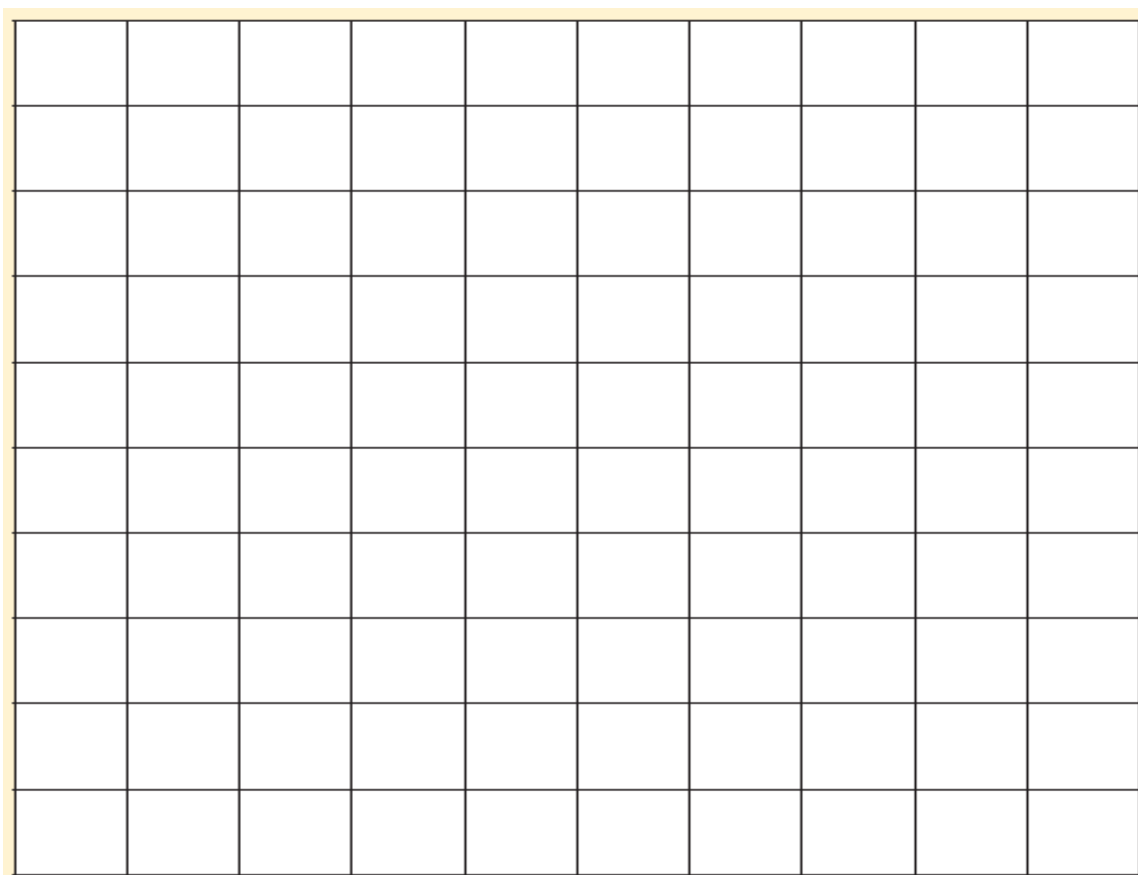
Bom trabalho!

Anexo E4. Ficha de Trabalho sobre percentagens

Matemática: Que parte está pintada?

I. Pintura

Pinta o quadrado (de 10x10) usando 4 cores a teu gosto. Os quadradinhos pequenos só podem ter uma cor cada.



II. Contagem e registo.

Considera como unidade o quadrado (de 10x10) e preenche a tabela.

Cor	Número (quantidade)	Fração	Decimal	Porcentagem

Nome: _____	Data: _____
-------------	-------------

Anexo F. PowerPoint's utilizados

Anexo F1. PowerPoint – Problemas com Frações

Matemática Números e Operações Resolução de problemas

Vamos recordar...

A soma de frações com o mesmo denominador pode ser transformada num produto:

$$\frac{1}{5} + \frac{1}{5} + \frac{1}{5} + \frac{1}{5} = 4 \times \frac{1}{5} \text{ ou } \frac{1}{5} \times 4 = \frac{4}{5}$$



1. Resolve os problemas

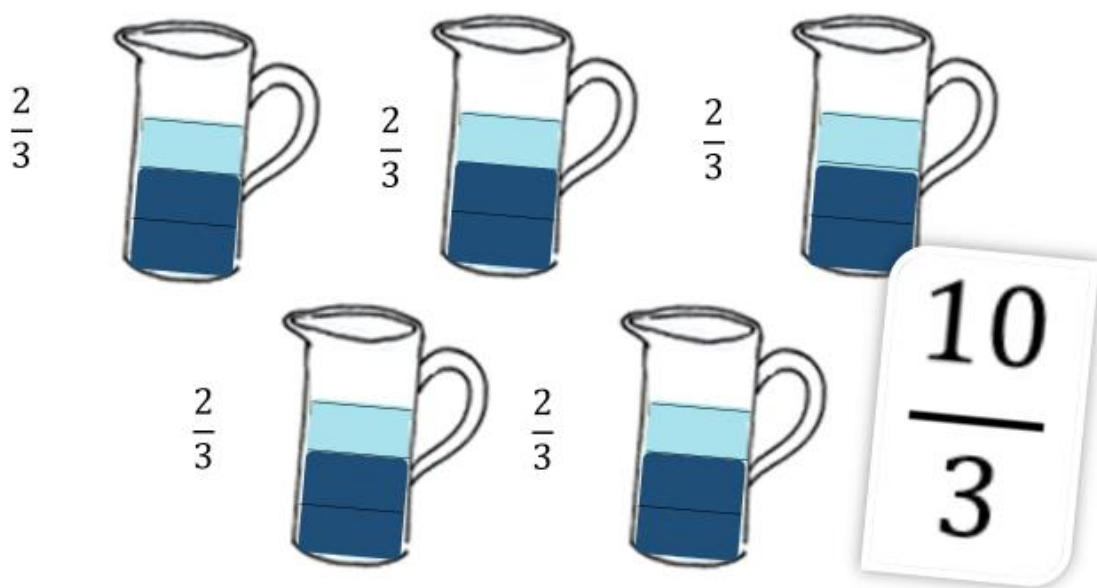
1.1. A turma da Maria frequenta o 4.º ano e realizou uma visita à escola que os alunos de 4.º ano irão frequentar no ano seguinte. Durante a visita, a Maria e a sua turma tiveram a oportunidade de conhecer todos os espaços da escola e perceber como estes funcionam.

1.1.1. Neste dia, a responsável pelo bar da escola decidiu que se iria servir limonada. Para isso, dispunha de 5 litros de água, mas utilizou apenas $\frac{2}{3}$ de água.

Assinala com um x a expressão numérica que representa a quantidade de água utilizada para a limonada.

$5 + \frac{2}{3}$ $5 - \frac{2}{3}$ $5 \times \frac{2}{3}$ $5 : \frac{2}{3}$





Então...

$$5 \times \frac{2}{3} = \frac{10}{3}$$

Utilizaram-se $\frac{10}{3}$ de água.

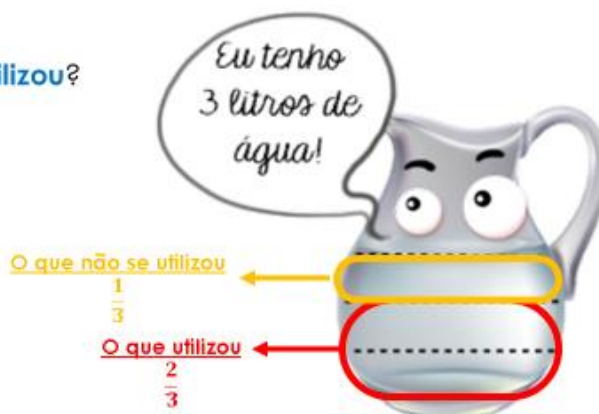


1.1.1. Neste dia, a responsável pelo bar da escola decidiu que se iria servir limonada. Para isso, dispunha de 3 litros de água, mas utilizou apenas $\frac{2}{3}$ de água

Quantos litros de água não utilizou?

Não se utilizou $\frac{1}{3}$ litros de água

3º ano



1.1.2. Na sala de convívio, a Maria encontrou uma banca de alunos do 9.º ano que estavam a vender tartes feitas por eles. Naquele dia, confeccionaram 20 tartes, mas venderam apenas $\frac{1}{4}$. Quantas tartes venderam?

$\frac{1}{4}$ é ... a metade da metade

Então...

Se venderam $\frac{1}{4}$ de 20 tartes, o que precisamos de saber?

Precisamos de saber quanto é $\frac{1}{4}$ de 20 tartes, ou seja, a metade da metade de
20

Anexo G. Ata n.14 do conselho de cooperação

Ata n.º 14

Aos quinze dias do mês de maio, a Ana Malimon sugeriu que a turma deveria efetuar projetos mais difíceis.

O Miguel considera que devíamos ter dois mapas de presenças: de manhã e depois do almoço. Contudo, as professoras referiram que não se terão dois mapas, pois os alunos devem ser responsáveis e chegar a horas, não por haver mapas de presenças, mas sim porque têm sempre que chegar a horas.

A turma comprometeu-se a respeitar o Presidente e o Secretário e a controlar-se na fila.

A Ana Malimon, a Rita e o Vasco vão redigir uma carta para a professora Paula a informar que há meninos que jogam à bola no telheiro. Os restantes alunos da turma irão assinar a carta.

O Presidente **O Secretário**

.....




Figura G.1. Ata n.º 14 do conselho de cooperação

Anexo H. Exemplo de uma Sequência de Atividades de Estudo do Meio³⁸

AULA 1: PORTUGAL (DURAÇÃO DE 9 MINUTOS)

CONTEÚDOS	OBJETIVOS	ATIVIDADE	T	RECURSOS	AVALIAÇÃO
<ul style="list-style-type: none"> • Características de Portugal: - Relevo - Capitais distrito - Fronteira - Formas da Costa Portuguesa - Rios - População - Área - Arquipélagos 	<p>Identificar as maiores elevações.</p> <p>Identificar as capitais dos dezoito distritos de Portugal.</p> <p>Identificar, no mapa, a fronteira entre Portugal e Espanha.</p> <p>Identificar as várias formas da costa portuguesa.</p>	<p>O professor inicia a aula explicando as várias etapas da atividade, identificando os temas a trabalhar (características de Portugal: Relevo; Capitais distrito; Fronteira; Formas da Costa Portuguesa; Rios; População; Área; Arquipélagos). Este divide a turma em grupos, consoante as suas características comportamentais e cognitivas de forma a criar grupos heterogéneos e equilibrados.</p> <p>Distribuem-se os temas a cada grupo sendo que nem todos os grupos ficam encarregues do mesmo número de temas. Esta distribuição é feita de forma aleatória, isto é, através de um sorteio.</p> <p>Cada grupo irá realizar uma pesquisa de acordo com o tema que lhe foi atribuído, utilizando para isso o Magalhães e um guião de pesquisa, disponibilizado</p>	<p>5'</p> <p>25'</p>	<p>Papel de cenário</p> <p>5 Exemplos de mapas de Portugal em tamanho A4</p> <p>1 Exemplar de mapa de Portugal Administrativo em tamanho A2 (Anexo 2)</p> <p>1 Exemplar de mapa físico de Portugal em tamanho A2 (Anexo3)</p>	<p>Grelha de Observação:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identifica as maiores elevações. - Identifica as capitais dos dezoito distritos de Portugal. - Identifica, no mapa, a fronteira entre Portugal e Espanha. - Identifica as várias formas da costa portuguesa. - Identifica os principais rios portugueses.

³⁸ Esta sequência de atividades foi realizada no âmbito da Unidade Curricular de Didática da História e da Geografia pelo grupo de Trabalho Ana Catarina Santos (2013121); Inês Pina (2013174); Melissa Pereira (2013145) e por mim (Nadine Pinto, 2013119).

<p>Identificar os principais rios portugueses.</p> <p>Identificar o número de habitantes no país.</p> <p>Identificar os km² de Portugal.</p> <p>Identificar os arquipélagos e respetivas ilhas.</p> <p>Localizar os arquipélagos e respetivas ilhas.</p> <p>Respeitar as regras de sala de aula.</p> <p>Apresentar o trabalho oralmente.</p>	<p>pelo professor, contendo sites de referência para a realização do trabalho. É de salientar que existe pelo menos um computador por grupo.</p> <p>Aquando da pesquisa, o professor distribui um exemplar de um mapa de Portugal em tamanho A4 a cada grupo, assim como um conjunto de post-it's para que depois de recolherem a informação a sistematizem no mapa. A servir de exemplo, as crianças escrevem no post-it "serra da estrela" e colocam-no no mapa onde esta se localiza.</p> <p>Depois de todos os grupos terem terminado o trabalho, cada grupo apresenta o seu trabalho aos restantes grupos. Nesta fase do trabalho, estará um exemplar de um mapa de Portugal em tamanho A2 preso com bostik no quadro, de modo a que esteja visível para o grande grupo e acessível para o grupo que está a apresentar. Também neste mapa, as crianças assinalam com post-it's a informação recolhida, isto é, as maiores elevações, os principais rios, etc.</p>	<p>15'</p> <p>35'</p>	<p>Magalhães</p> <p>Material de desgaste</p> <p>Bostik</p> <p>Post-it's</p> <p>Guião de Pesquisa</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Identifica o número de habitantes no país. - Identifica a área em km² de Portugal Continental. - Identifica os arquipélagos e respetivas ilhas. - Localiza os arquipélagos e respetivas ilhas. - Fala na sua vez. -Não interrompe o outro. -Ouve atentamente o professor. - Apresenta o trabalho oralmente. - Cooperar no trabalho de grupo. <p>Produtos de avaliação</p>
---	--	-----------------------	--	---

Instrumentos de Orientação Estilo Manuelino	Participar ativamente; Selecionar informação pertinente; Estabelecer relações entre os factos históricos e os locais visitados; Preencher adequadamente o guião disponibilizado pelo professor;	guião de forma correta. Ao longo da visita as crianças deverão ir preenchendo o guião disponibilizado. De seguida, a visita de estudo prossegue no Padrão dos Descobrimentos, no qual o professor refere aspetos relativos às personagens retratadas no Padrão e as questões relacionadas com a Expansão Marítima, retratada no mosaico junto ao monumento em questão. Posteriormente, as crianças organizadas em pares respondem às questões relativas ao Padrão dos Descobrimentos. Por fim, como forma de finalizar a visita o professor procede a uma sistematização oral da informação e conteúdos abordados durante a visita.	30'	Guião de Visita de Estudo	- Intervém de forma adequada; - Estabelece relações entre os factos históricos e os locais visitados; Guiões de trabalho: - Preenche adequadamente ao guião disponibilizado pelo professor
---	--	---	-----	---------------------------	--

AULA 3: A COMUNIDADE DE PAÍSES DE LÍNGUA PORTUGUESA (DURAÇÃO DE 90 MINUTOS)

CONTEÚDOS	OBJETIVOS	ATIVIDADE	T	RECURSOS	AVALIAÇÃO
-----------	-----------	-----------	---	----------	-----------

<p>Data de adesão à União Europeia</p>	<p>Selecionar a informação pertinente; Respeitar as regras de organização da informação; Sintetizar as informações mais relevantes. Cuidar a apresentação do trabalho elaborado. Comunicar os dados obtidos de forma clara. Apresentar um discurso coerente. Trabalhar em pares de forma cooperativa. Adquirir conhecimentos sobre os países da União Europeia. Descodificar o país em causa o mais rapidamente possível. Localizar corretamente cada país da União</p>	<p>Importa ainda referir que toda a explicação do professor será apoiada por diversos mapas físicos que representem a evolução da união europeia, contemplando a sua formação inicial de 6 países até à atualidade.</p> <p>Perante a discussão em turma, o professor sugere a realização de um bilhete de identidade para cada país constituinte da U.E.</p> <p>Após a decisão da realização de um bilhete de identidade, é decidido em grande grupo quais os parâmetros a incluir no cartão. Importa referir que o professor deve orientar a discussão, incluindo apenas parâmetros de interesse.</p> <p>Desta forma, para a realização dos Bilhetes de Identidade, será distribuído a cada aluno um texto de apoio de cada país que contemple as informações a serem trabalhadas pelos alunos. Desta forma, os alunos irão tratar a informação a partir da fonte referida.</p> <p>Posteriormente à leitura dos textos facultados, os alunos irão então preencher os cartões, consoante o país que lhe tiver sido atribuído, em sorteio pelo professor. Importa referir que cada cartão contém uma fotografia, devidamente legendada, de um país assim como o seu respetivo nome. Assim, é da</p>	<p>18'</p> <p>15'</p> <p>15'</p> <p>10'</p>		<p>Bilhetes de Identidade:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Lê atentamente diferentes fontes de informação; - Seleciona a informação pertinente; - Respeita as regras de organização da informação; - Sintetiza as informações mais relevantes; - Cuida a apresentação do trabalho elaborado; - Localiza no texto a informação pertinente; - Preenche corretamente os cartões. <p>Apresentações dos trabalhos</p> <ul style="list-style-type: none"> - Comunica os dados obtidos de forma clara; - Apresenta um discurso coerente;
--	--	--	---	--	---

	<p>europeia no mapa político da Europa.</p>	<p>responsabilidade de cada criança assegurar o preenchimento adequado das informações do seu país. No entanto, de acordo com os parâmetros anteriormente decididos, o professor esquematiza no quadro a forma de organização da informação no cartão, orientando assim a forma como o cartão irá ser preenchido pelas crianças.</p> <p>Posto isto, cada aluno apresenta o seu país a toda a turma, de forma a divulgar e comunicar os dados obtidos.</p> <p>De seguida, o professor incentiva os alunos a juntarem-se em pares, em que questionam o seu par acerca do país em questão. Esta atividade (jogo) tem como objetivo que o aluno consiga adivinhar o país a que o seu colega se está a referir com o menor número de informações possível. Para isso, vão sendo fornecidas informações (pistas) de forma progressiva. Desta forma, os conhecimentos dos alunos são testados pelos colegas de forma lúdica e, por isso, motivante.</p> <p>O professor afixa no placar um mapa político mudo da União Europeia e solicita que cada aluno coloque o BI do seu país no local correto correspondente á localização do país. Desta forma, fica exposto na sala de aula o produto final da atividade para posterior consulta.</p> <p>Após a elaboração dos bilhetes de identidade, o professor incita/incentiva os alunos a debaterem sobre a existência da União Europeia, bem como a integração de Portugal na mesma.</p>	<p>5'</p> <p>10'</p>		<ul style="list-style-type: none"> - Mantem um tom de voz adequado; - Respeita o colega; - Entende o objetivo da tarefa; <p>Mapa exposto na sala de aula:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Cada aluno situa corretamente o seu país no mapa.
--	---	---	----------------------	--	---

AULA 5:A UNIÃO EUROPEIA (DURAÇÃO DE 80 MINUTOS)

CONTEÚDOS	OBJETIVOS	ATIVIDADE	T	RECURSOS	AValiação
Friso Cronológico Escala Temporal Organização Temporal Data de adesão à União Europeia	Respeitar as regras de sala de aula; Intervir de forma adequada; Participar ativamente; Identificar a informação pedida; Situar corretamente no tempo cada país; Estabelecer uma sequência temporal; Selecionar materiais adequados à atividade; Participar de forma atenta e empenhada na construção do Friso Cronológico;	<p>Questionando sobre o interesse e a pertinência de sistematizar e organizar a informação recolhida, surge assim a ideia de elaborar um friso cronológico (organização temporal da entrada de cada país na União Europeia)</p> <p>Recorrendo aos bilhetes de identidade, elaborados na aula anterior, os alunos irão verificar a data de adesão de cada país para que possam contemplar essa informação na elaboração do friso cronológico.</p> <p>O professor questiona então os alunos em grande grupo, perguntando a data de adesão de cada país, registando as datas e os respetivos países no quadro. Posto isto, o professor organiza por ordem cronológica os países, de acordo com as respetivas datas, sendo que o seu papel é de orientar as intervenções e sugestões dos alunos, visto que cabe aos alunos o exercício da organização temporal dos acontecimentos.</p> <p>O professor orienta a construção de um modelo do friso no quadro, para que sejam definidas as tarefas, a estrutura e a organização do Friso Cronológico. Após a organização dos países no quadro, os alunos procedem então à construção do friso, decidindo os materiais a utilizar, a dimensão do friso e o local em que este será exposto. Procede-se a construção do Friso em grande grupo (dividindo-se tarefas entre grupos – desenhar, cortar, escrever, etc). O professor deve orientar a construção do Friso, para que este tenha uma</p>	5' 5' 23' 42'	Bilhetes de Identidade dos países Materiais selecionados pelas crianças Materiais de desgaste	<p>Grelha de Observação:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Fala na sua vez; - Não interrompe o outro; - Ouve atentamente o professor; - Participa ativa e pertinentemente; - Situa corretamente no tempo cada país; - Estabelece uma sequência temporal; <p>Friso Cronológico</p> <ul style="list-style-type: none"> - Seleciona materiais adequados à atividade; - Participa de forma empenhada na construção do Friso Cronológico <p>Grelha de Observação</p> <ul style="list-style-type: none"> - Fala na sua vez; - Não interrompe o outro; - Ouve atentamente o professor;

Participa ativamente na discussão; Intervém de forma adequada.	dimensão adequada e uma construção cuidada. Para além disto, o Friso deve respeitar o molde pré-definido. Finalização e discussão, em grande grupo, de todo o trabalho realizado, procedendo-se a uma sistematização oral da informação e conteúdos abordados.	5'		- Participa ativamente na discussão; - Intervém de forma adequada.
---	---	----	--	---

AULA 6: REALIZAÇÃO DE UMA FICHA FORMATIVA (DURAÇÃO DE 90 MINUTOS)

CONTEÚDOS	OBJETIVOS	ATIVIDADE	T	RECURSOS	AVALIAÇÃO
Conteúdos trabalhados ao longo da sequência de atividades	Consolidar os conteúdos abordados ao longo de toda a sequência de atividades.	O docente distribui aos alunos a ficha formativa para que estes a resolvam individualmente. A correção da ficha é realizada pelo professor fora do seu tempo letivo e apenas as questões que suscitaram mais dificuldades pela turma é que são corrigidas em grande grupo numa aula posterior. Se o professor considerar relevante, corrigirá, em conjunto com uma criança individualmente, algumas questões em que a criança apresentou maiores dificuldades de forma a ajudá-la a superá-las.	90'	Materiais de desgaste Grelha de construção da ficha formativa Ficha formativa Grelha de correção da ficha formativa	Grelha de avaliação: -Realiza a ficha, respondendo adequadamente às questões Grelha de observação: - Realiza a ficha em silêncio - Realiza a ficha individualmente

Anexo I. Instrumentos de Pilotagem

Anexo I1. Plano de Trabalho Individual

Nome: _____

Avaliação da (s)
Tarefa(s)

A (s) minha (s) tarefa (s): 1.º _____ ☺ ☹ ☹

2.º _____ ☺ ☹ ☹

Total de trabalhos realizados no TEA da semana anterior:

Pinto de: o que fiz sozinho; o que fiz a pares.

O que penso fazer esta semana:		Nº	O que fiz:				Totais
Português	Escrita de textos (individual/pares)						
	Leituras (Biblioteca de turma/pares)						
	Português (fichas de avaliação)						
	Ficheiro de leitura funcional						
	Ficheiro de ortografia						
	Estudo das palavras						
	Livro de Fichas de Português						
Matemática	Texto Editores – Resolver Problemas 2						
	Tempo de cálculo						
	Rolinas de cálculo mental						
	Ficheiro de Matemática – As Horas						
	Ficheiro de Matemática – O Dinheiro						
	Matemática (fichas de avaliação)						
	Livro de Fichas de Matemática						
Estudo Meio	Estudo do Meio (fichas de avaliação)						
	Trabalho no projeto						
Outras actividades	Desenhos e pinturas						
	Terminar trabalhos						
Total de actividades previstas			Total de actividades realizadas				

Ler, Contar e Mostrar	L	C	M
-----------------------	---	---	---

Trabalho em Projetos:

Nome do Projeto	O grupo	O que fizemos	Avaliação
		<input type="checkbox"/> Lemos/pesquisamos	😊
		<input type="checkbox"/> Escrevemos	😐
		<input type="checkbox"/> Preparâmos a comunicação	😞
		<input type="checkbox"/> Assistimos à comunicação	😞

Avaliação do Trabalho:

Legenda: Sempre Nem sempre Nunca

	Participei	Regras da sala de aula
Escrevi o Plano do Dia		Respeitei as regras da sala <input type="checkbox"/>
Participei nas atividades em coletivo.		Tenho que ter mais atenção à (às) regra (s):
Terminei os trabalhos das aulas.		_____
Fiz tudo o que marquei no PIT.		_____
Fiz atividades no TEA onde tenho mais dificuldades		_____
Trabalhei bem em trabalho de projeto.		_____
Escrevi textos livres.		_____
Deixei o meu espaço arrumado antes de sair.		_____
Trabalhei no Apoio ao Estudo;		_____
Participei no Diário de Turma.		_____

O que penso do meu trabalho esta semana (aspetos positivos e aspetos a melhorar):
Avaliação da professora:
Comentários dos pais/encarregados de educação:

Anexo J. A família das crianças

Tabela J1.

Caraterização da família das crianças

Nome Escolhido	Mãe		Pai	
	Habilitações académicas	Profissão	Habilitações académicas	Profissão
Ricardo	1.º Ciclo	Costureira	1.º Ciclo	Empregado de balcão
Feromonas	Licenciatura	Trabalha com as fórmulas da argamassa	Licenciatura	Professora do 3.º CEB e Secundário
Pocahontas	Licenciatura	Restauradora de Arte Sacra	Secundário	Padeiro
Ivete	Licenciatura	Educadora	Secundário	Camionista
Angelina Jolie	3.º Ciclo	Auxiliar Hospitalar	Secundário	Técnico de computadores
William	Licenciatura	Banqueiro	Licenciatura	Banqueiro
Dudu	Secundário	Empregada Forense	Secundário	Produtor de vídeo
Velocidade Furiosa	Secundário	Cozinheira	Secundário	Distribuidor da Sagres
Karina	Secundário	Doméstica	3.º Ciclo	Canalizador
Zé	Licenciatura	Professora de 1.º CEB	Secundário	Empregado de Comércio
Xixa	1.º Ciclo		1.º Ciclo	
Manuel	1.º Ciclo	Limpeza	1.º Ciclo	Trabalha no Ferro Velho
Kiko	Secundário	Desempregada	3.º Ciclo	Engenheiro Civil
Sofia	3.º Ciclo	Auxiliar Médica	3.º Ciclo	Camionista
Violeta	Secundário	Técnica postal	Secundário	Trabalha nos correios
Magalhães	Licenciatura	Contabilista	Secundário	Construtor Civil
Roxy	Licenciatura	Técnica de Recursos Humanos	Secundário	Vendedor de carros
Susana	Secundário	Telefonista	3.º Ciclo	Informático
Camila	1.º Ciclo	Trabalha no Pingo Doce	1.º Ciclo	Trabalha no Brasil

Anexo K. O grupo de crianças

Tabela K.1
Caracterização do grupo de crianças

Nome Escolhido	Sexo	Idade	Agregado familiar
Ricardo	Masculino	9 Anos	Pai, mãe e irmão
Feromonas	Masculino	10 Anos	Pai e mãe
Pocahontas	Masculino	10 Anos	Mãe, avó, duas irmãs
Ivete	Feminino	10 Anos	Pai e mãe
Angelina Jolie	Feminino	9 Anos	Pai, mãe e irmão
William	Masculino	9 Anos	Pai, mãe e irmão
Dudu	Masculino	9 Anos	Pai e mãe
Velocidade Furiosa	Masculino	9 Anos	Pai, mãe e irmã
Karina	Feminino	10 Anos	Pai e mãe
Zé	Masculino	9 Anos	Pai e mãe
Xixa	Masculino	9 Anos	Irmãs
Manuel	Masculino	10 Anos	Pai e mãe
Kiko	Masculino	9 Anos	Pai, mãe e irmã
Sofia	Feminino	10 Anos	Pai, mãe e irmão
Violeta	Feminino	9 Anos	Pai e mãe
Magalhães	Feminino	10 Anos	Pai, mãe e irmão
Roxy	Feminino	9 Anos	Guarda partilhada entre mãe e pai
Susana	Feminino	10 Anos	Pai, mãe e irmão
Camila	Feminino	12 Anos	Pai e mãe
Dani	Masculino	10 Anos	Pai e mãe

Anexo L. Grelhas de Observação Avaliação Diagnóstica

Anexo L1. Competências Sociais

Tabela L1.1.

Avaliação diagnóstica das crianças, relativamente às suas competências sociais.

Alunos	A.C	A. M.	B.V.	C.L.	E.A.	F.R.	G.C	M.B	M.S	P.V.	P.C.	P.S.	R.L.	R.R	R.S.	T.F.	T.M	U.B.	V.P
Respeita as regras da sala de aula.	3	4	3	3	3	4	3	3	3	3	3	3	4	4	4	4	4	3	3
Fala na sua vez.	3	4	3	4	3	4	3	4	3	4	3	3	4	4	4	4	4	3	4
Ouve os outros sem interromper.	3	4	3	3	3	4	3	4	3	3	3	3	4	4	4	4	3	3	3
Mantém o silêncio quando lhe é pedido.	3	5	3	4	3	4	3	3	3	4	4	4	5	5	5	5	4	4	4
Respeita a opinião dos colegas.	3	4	3	3	3	4	4	4	4	3	4	3	4	4	4	4	2	3	4
Trabalha em cooperação.	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	4
Realiza a tarefa que lhe compete de forma responsável.	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
É autónomo.	4	5	5	4	4	4	5	3	5	2	2	5	3	4	5	4	2	4	4
É interessado.	4	5	5	5	4	5	4	4	4	2	3	4	4	5	5	4	4	2	4

Legenda: 1 – Muito Insuficiente, 2 – Insuficiente, 3 – Suficiente, 4 – Bom, 5 – Muito Bom.

Anexo L2. Português

Tabela L2.1.

Avaliação diagnóstica das crianças relativamente à área de Português.

Alunos	A.C	A. M.	B.V.	C.L.	E.A.	F.R.	G.C	M.B	M.S	P.V.	P.C.	P.S.	R.L.	R.R	R.S.	T.F.	T.M	U.B.	V.P
Lê, em voz alta, de forma fluente.	4	5	4	4	4	3	4	3	5	3	2	3	3	4	4	4	3	3	4
Escreve textos de acordo com o tema.	4	4	4	4	4	4	4	3	4	3	3	4	4	4	4	4	4	3	4
Escreve textos com introdução, desenvolvimento e conclusão.	3	4	4	4	4	3	4	3	4	3	3	4	4	4	4	4	3	3	4
Escreve com correção ortográfica.	4	5	5	5	5	3	4	3	5	2	2	4	4	4	4	4	3	3	4
Utiliza a pontuação corretamente.	4	5	5	5	5	3	4	3	5	2	2	4	4	4	4	4	3	3	4
Escreve de forma legível.	4	5	5	5	5	3	4	3	4	2	2	3	4	4	4	4	3	3	4
Identifica a classe e subclasses das palavras.	3	4	4	4	4	3	4	3	4	2	2	3	3	3	3	3	2	2	4
Identifica pronomes pessoais.	3	4	4	3	3	3	3	3	4	2	2	3	3	3	3	3	2	2	4
Identifica adjetivos.	3	2	4	3	4	2	4	3	4	2	2	4	3	2	4	3	2	2	4
Identifica o grau dos adjetivos.	3	2	4	3	3	2	3	3	4	2	2	3	3	2	3	3	2	2	4
Distingue discurso direto e discurso indireto.	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5

Identifica marcas do discurso direto no plano escrito.	3	5	4	5	5	2	3	3	4	2	2	5	4	3	3	4	2	2	4
Identifica o predicado.	3	4	3	3	5	3	4	3	3	3	3	4	3	4	3	3	3	3	3
Conjuga verbos regulares.	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	3	4	4	4	4	4	3	3	4
Conjuga verbos irregulares.	3	4	4	4	4	3	3	3	3	2	2	3	3	3	3	3	2	2	4
Prepara o seu discurso.	3	4	3	4	4	3	4	3	4	3	3	4	4	4	4	4	3	3	4
Utiliza a palavra com um tom de voz audível.	5	5	5	4	5	4	5	3	5	3	4	4	3	3	4	3	3	3	4
Utiliza o vocabulário adequado à situação.	3	4	3	4	3	3	3	4	3	3	3	3	4	4	4	4	4	4	3
Partilha ideias.	4	4	4	4	4	4	4	3	4	3	4	4	3	4	4	3	3	3	4
Legenda: 1 – Muito Insuficiente, 2 – Insuficiente, 3 – Suficiente, 4 – Bom, 5 – Muito Bom.																			

Anexo L3. Matemática

Tabela L3.1.

Avaliação diagnóstica das crianças relativamente à área da Matemática.

Alunos	A.C	A. M.	B.V.	C.L.	E.A.	F.R.	G.C	M.B	M.S	P.V.	P.C.	P.S.	R.L.	R.R	R.S.	T.F.	T.M	U.B.	V.P
Conhece os números ordinais.	3	4	4	4	3	3	3	3	4	3	3	4	4	4	4	4	3	3	4
Descodifica o sistema de numeração decimal.	3	4	4	4	4	4	4	3	4	2	2	4	4	4	4	4	2	2	4
Multiplica números naturais.	3	4	4	4	4	3	4	3	4	4	3	4	4	4	4	3	3	3	4
Efetua divisões inteiras.	4	4	4	4	4	4	4	3	4	2	2	4	3	4	4	3	2	2	4
Compreende o significado da fração apresentada.	3	4	4	4	4	3	3	3	4	3	2	4	4	4	4	4	3	3	4
Simplifica frações.	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	3	4	4	4	4	4	3	4	4
Identifica frações unitárias.	3	4	4	4	3	3	3	3	4	2	2	4	3	3	4	3	2	2	3
Distingue frações próprias e impróprias.	3	4	4	4	4	3	4	2	4	2	2	4	3	4	4	3	2	2	4
Representa números racionais por dízimas.	4	5	5	4	5	3	5	3	3	3	3	4	4	4	4	3	3	3	5
Identifica e compara ângulos.	3	4	4	4	3	3	3	3	4	2	2	4	4	4	4	3	3	2	3
Reconhece propriedades geométricas.	3	4	4	4	3	3	3	3	4	2	2	4	4	4	4	3	3	2	4

Mede comprimentos e áreas.	4	5	5	5	4	3	5	4	5	4	3	4	4	4	4	4	3	3	5
Compreende e resolve problemas.	3	4	4	3	3	3	4	3	4	2	2	4	3	3	3	3	2	2	4
Atribui significado às operações que concretiza.	3	3	3	4	4	3	4	3	4	2	2	3	3	3	4	3	2	2	3
Legenda: 1 – Muito Insuficiente, 2 – Insuficiente, 3 – Suficiente, 4 – Bom, 5 – Muito Bom.																			

Anexo L4. Expressão Plástica

Tabela 8.

Autoavaliação das crianças relativamente às competências sociais

Alunos	A.C	A. M.	B.V.	C.L.	E.A.	F.R.	G.C	M.B	M.S	P.V.	P.C.	P.S.	R.L.	R.R	R.S.	T.F.	T.M	U.B.	V.P
Indicadores de Avaliação																			
Explora as possibilidades técnicas das tintas.	5	5	4	5	4	4	4	4	4	4	4	5	4	5	5	4	5	4	5
Explora as possibilidades técnicas dos pincéis.	5	5	4	5	5	4	5	4	4	4	5	5	4	4	5	5	4	4	5
Pinta livremente a casa de madeira.	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
Faz experiências de misturas de cores.	4	5	3	5	4	4	5	4	3	4	4	5	3	4	5	5	3	4	5
Legenda: 1 – Muito Insuficiente, 2 – Insuficiente, 3 – Suficiente, 4 – Bom, 5 – Muito Bom.																			

Anexo L5. Teatro

Tabela L5.1.

Avaliação diagnóstica as crianças relativamente ao Teatro

Alunos	A.C	A. M.	B.V.	C.L.	E.A.	F.R.	G.C	M.B	M.S	P.V.	P.C.	P.S.	R.L.	R.R	R.S.	T.F.	T.M	U.B.	V.P
1.1. Participa na organização do espaço da sala de aula.	5	5	5	5	5	5	4	5	5	5	5	4	5	5	5	5	5	4	5
2.1. Reconhece e relembra as condições para o início da aula.	5	5	5	5	5	4	4	5	5	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5
3.1. Ouve, em silêncio, as indicações.	5	5	5	5	4	5	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	5
3.2. Intervém na sua vez.	5	4	4	5	5	5	4	5	5	5	4	4	5	5	5	5	5	4	5
4.1. Movimenta-se de forma livre e pessoal.	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
5.1. Explora os movimentos segmentares do corpo.	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
6.1. Explora o movimento global do seu corpo;	5	5	5	5	4	4	5	5	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
7.1. Explora as possibilidades motoras e expressivas;	5	5	5	5	4	4	5	5	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5

8.1. Improvisa pequenas cenas em pequenos grupos, partindo de um indutor.	3	4	4	4	4	3	3	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	3	4
9.1. Realiza a improvisação de uma personagem em situação fictícia.	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
10.1. Explora a capacidade de simular diferentes sensações.	5	5	5	5	4	4	5	5	4	5	5	5	5	5	5	5	5	4	5
11.1. Mostra-se empenhado na realização da atividade.	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
11.1.Participa na discussão, expressando e justificando a sua opinião sobre a sessão.	5	NO	NO	5	5	NO	NO	5	NO	NO	5	NO	NO	NO	5	5	NO	NO	5
11.2. Avalia o seu desempenho.	5	NO	NO	5	4	NO	NO	5	NO	NO	5	NO	NO	NO	5	5	NO	NO	5
11.3. Avalia o desempenho dos colegas.	4	NO	NO	5	4	NO	NO	5	NO	NO	5	NO	NO	NO	4	5	NO	NO	5
12.1. Participa na reorganização do espaço da sala de aula.	5	5	5	5	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
Legenda: 1 – Muito Insuficiente, 2 – Insuficiente, 3 – Suficiente, 4 – Bom, 5 – Muito Bom. NO – Não observado																			

Anexo M. Gráficos referentes à Autoavaliação das crianças

Anexo M1. Competências Sociais

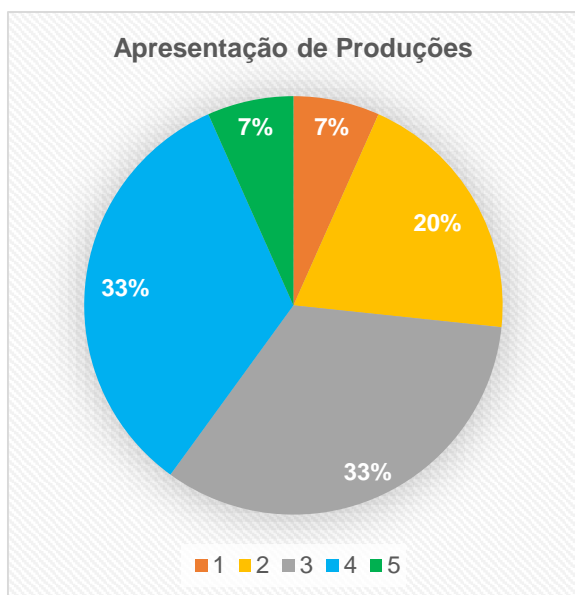


Figura M1.1. Autoavaliação dos alunos relativamente à sua prestação na apresentação de produções.

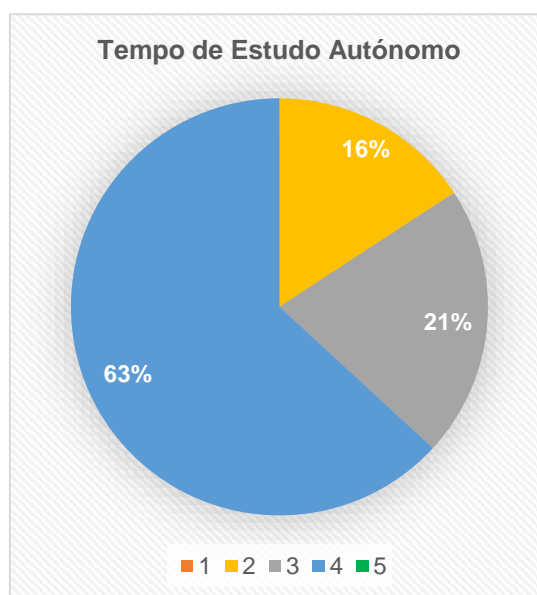


Figura M1.2. Autoavaliação dos alunos relativamente à sua prestação no Tempo de Estudo Autónomo.

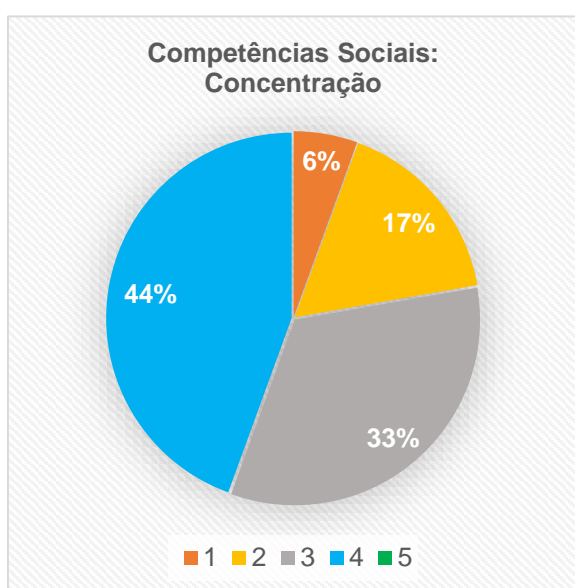


Figura M1.3. Autoavaliação dos alunos relativamente à sua capacidade de concentração.

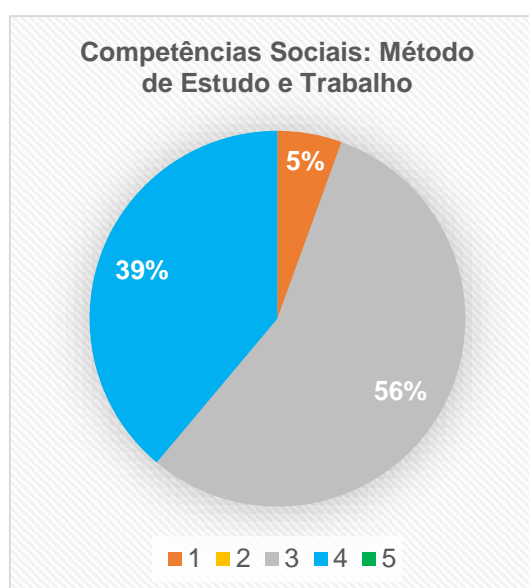


Figura M1.4. Autoavaliação dos alunos relativamente à eficácia e adequação do seu método de estudo e trabalho.

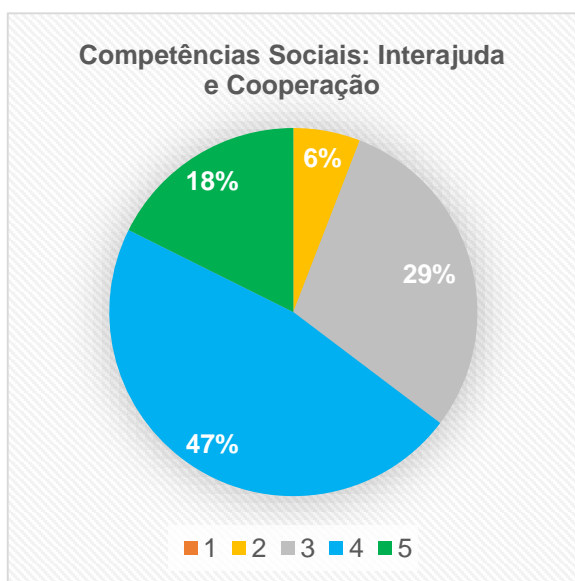


Figura M1.5. Autoavaliação dos alunos relativamente à sua capacidade de interajuda e cooperação.

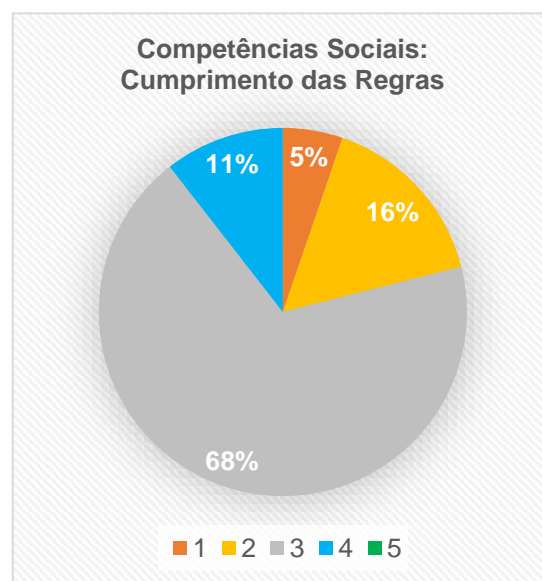


Figura M1.6. Autoavaliação dos alunos relativamente ao cumprimento das regras da sala de aula.

Anexo M2. Português

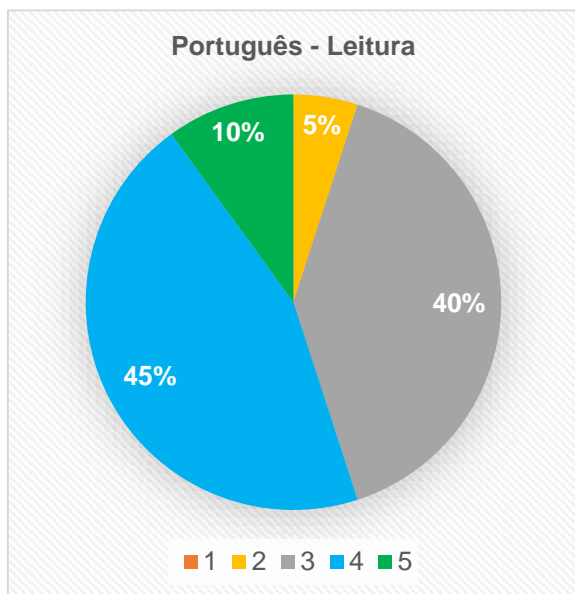


Figura M2.1. Autoavaliação dos alunos relativamente à sua leitura.

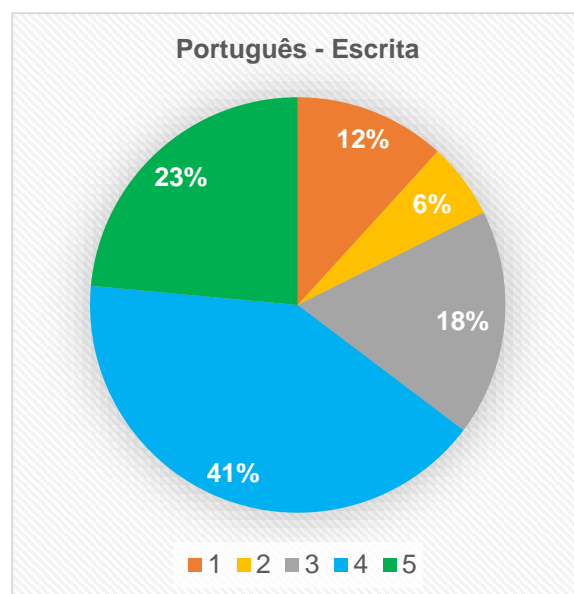


Figura M2.2. Autoavaliação dos alunos relativamente à escrita.

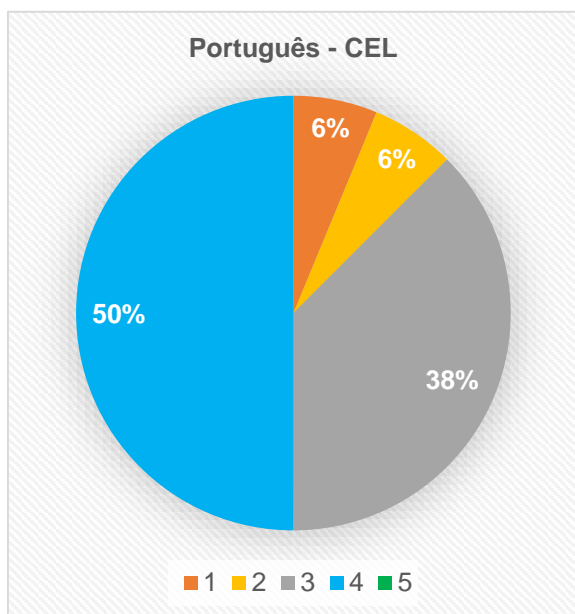


Figura M2.3. Autoavaliação dos alunos relativamente ao seu Conhecimento Explícito da Língua.

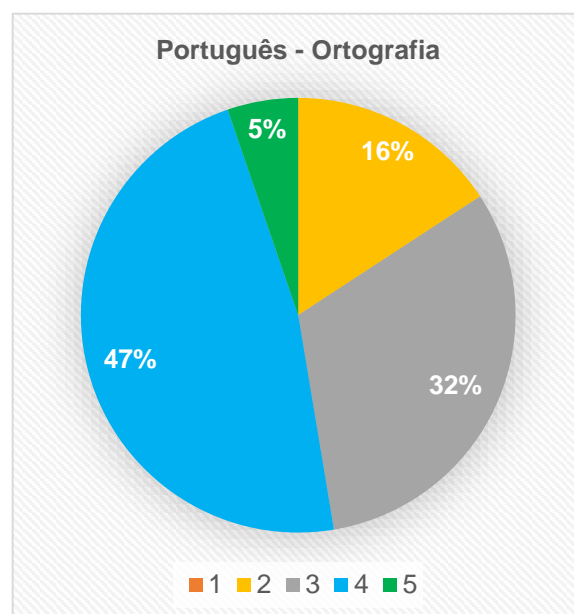


Figura M2.4. Autoavaliação dos alunos relativamente à sua ortografia.

Anexo M3. Matemática

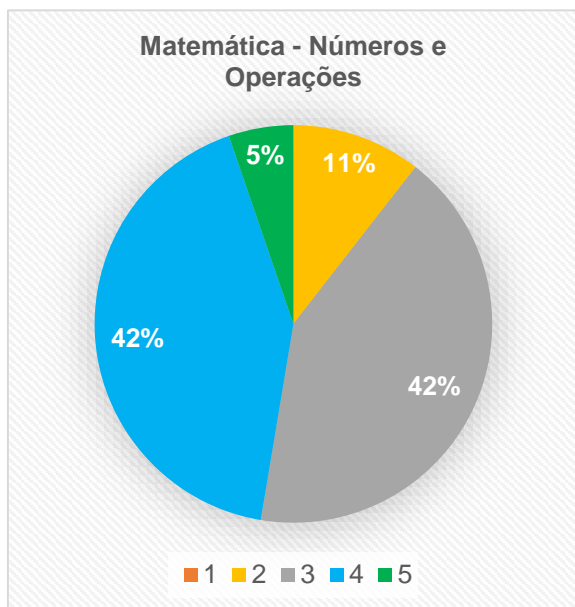


Figura M3.1. Autoavaliação dos alunos relativamente às suas competências em Números e Operações.

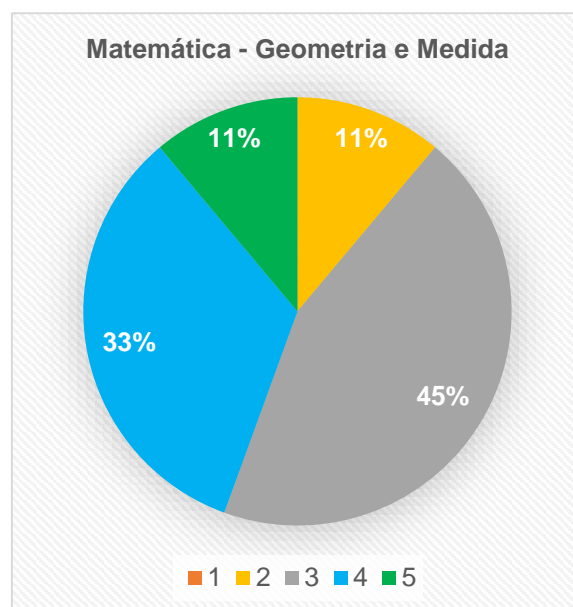


Figura M3.2. Autoavaliação dos alunos relativamente às suas competências na área de Geometria e Medida.

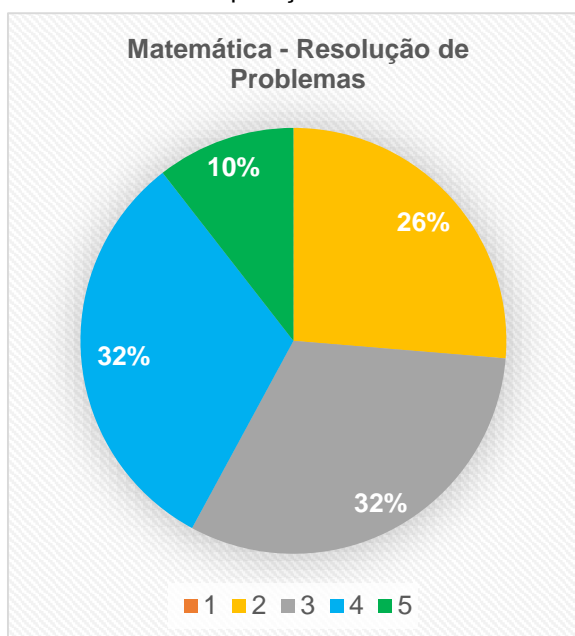


Figura M3.3. Autoavaliação dos alunos relativamente à sua capacidade de resolver problemas.

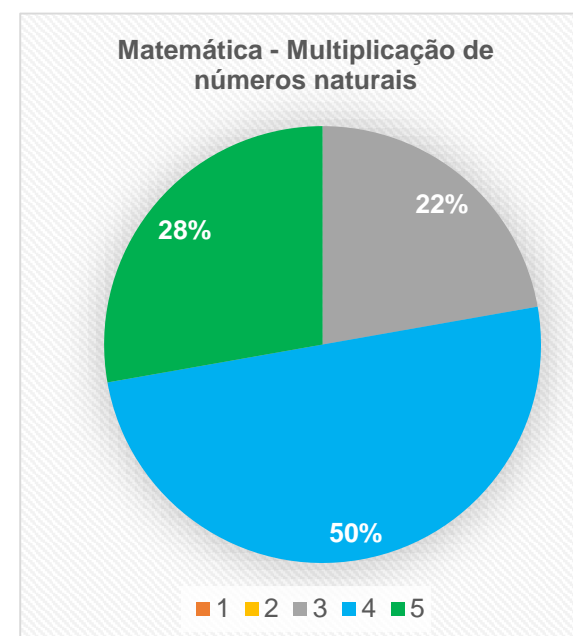


Figura M3.4. Autoavaliação dos alunos relativamente à sua capacidade de multiplicar números naturais.

Anexo M4. Estudo do Meio

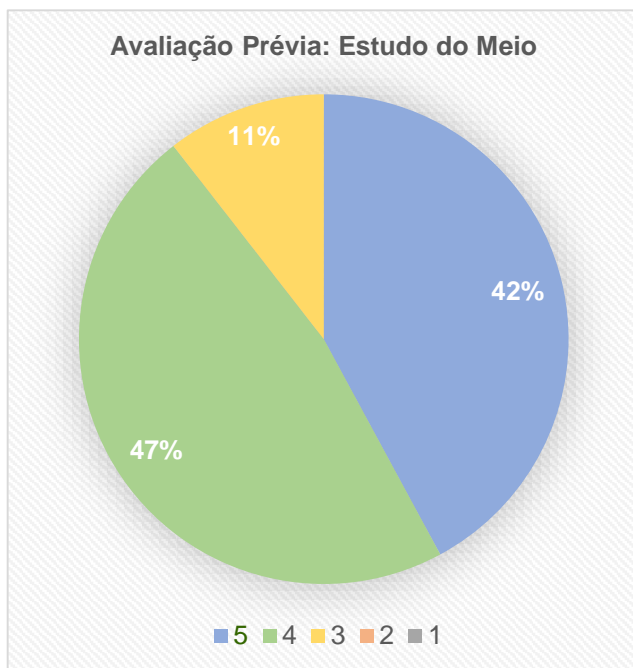


Figura M4.1. Autoavaliação dos alunos relativamente às suas competências em Números e Operações.

Anexo N. Class Dojo

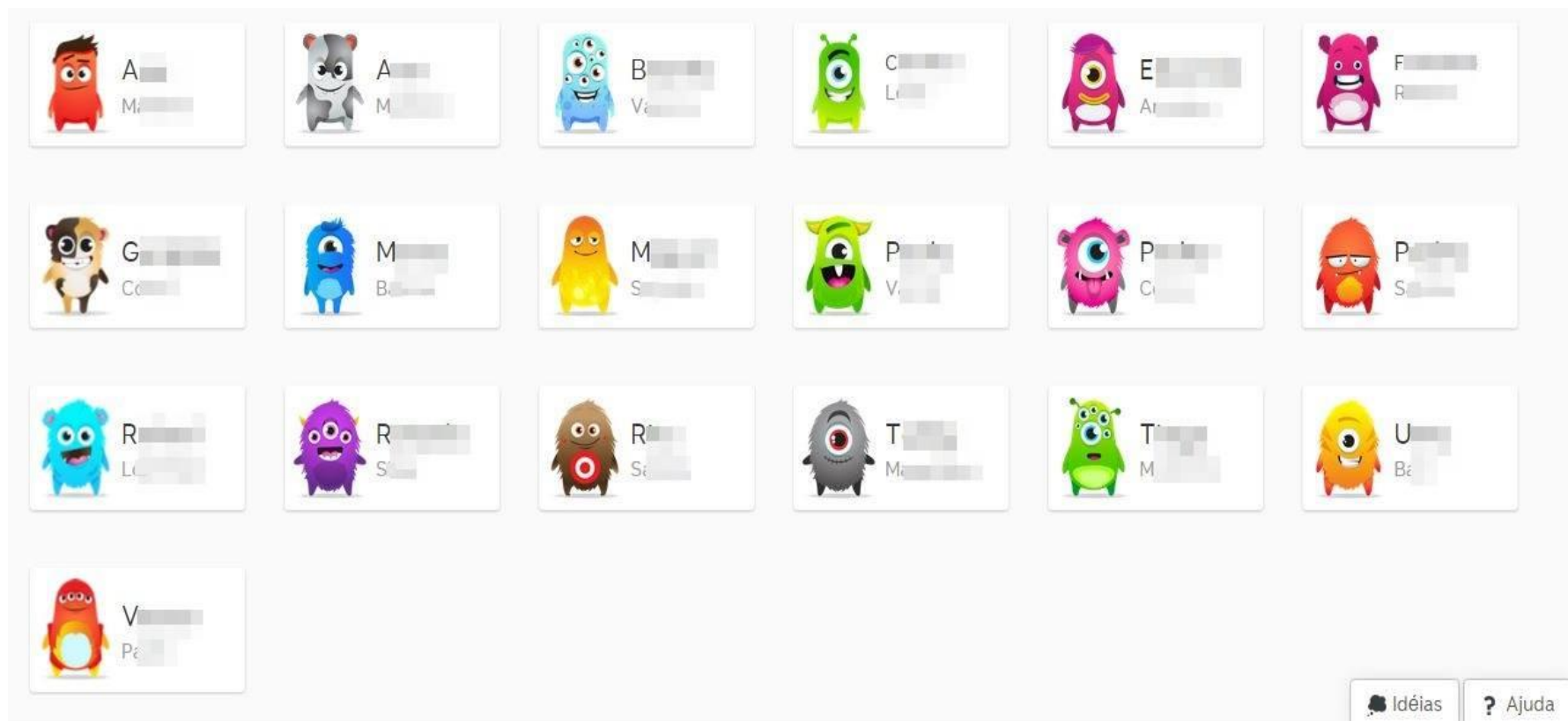


Figura N.1. A turma do 4.B no Class Dojo



Figura N.2. Indicadores positivos e negativos do Class Dojo

Anexo O. Círculo de Leitura



Figura O.1. Círculo de Leitura: carta senhor das ligações: frente

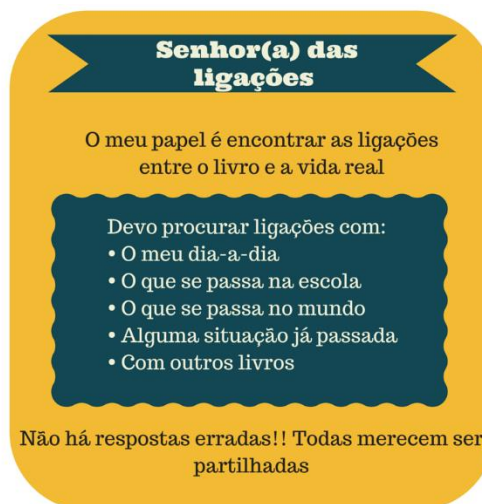


Figura O.2. Círculo de Leitura: carta senhor das ligações: trás



Figura O.3. Círculo de Leitura: carta do mágico das palavras: trás



Figura O.4. Círculo de Leitura: carta do mágico das palavras: frente

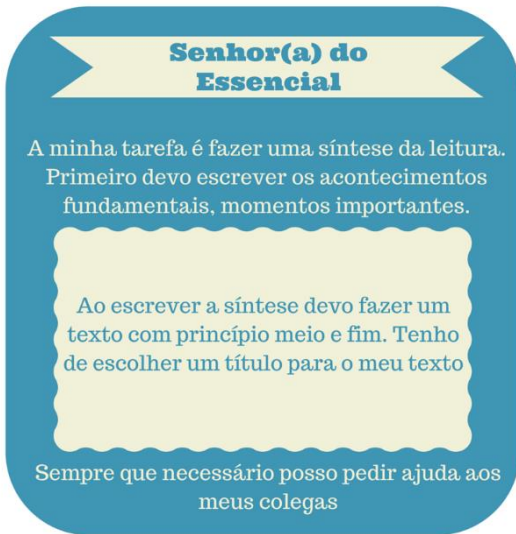


Figura 0.5. Círculo de Leitura: carta do senhor do essencial: trás



Figura 0.6. Círculo de Leitura: carta do senhor do essencial: frente

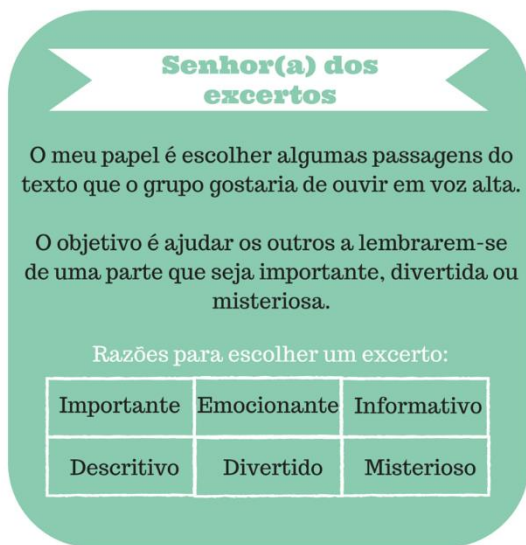


Figura 0.7. Círculo de Leitura: carta do senhor dos excertos: trás



Figura 0.8. Círculo de Leitura: carta do senhor dos excertos: frente

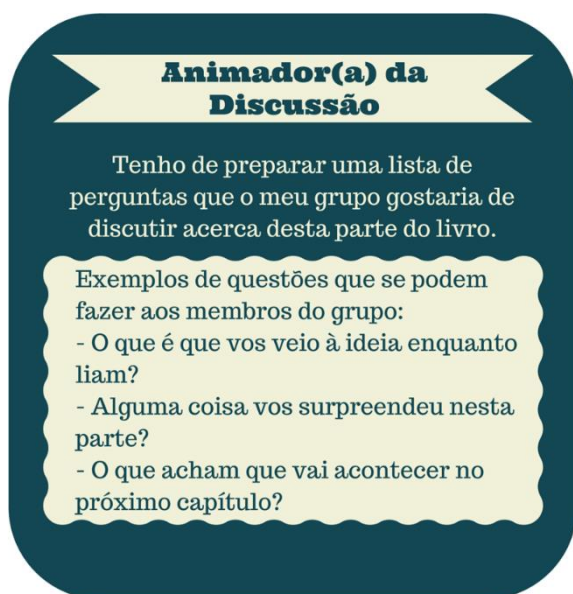


Figura 0.9. Círculo de Leitura: carta do animador da discussão: frente

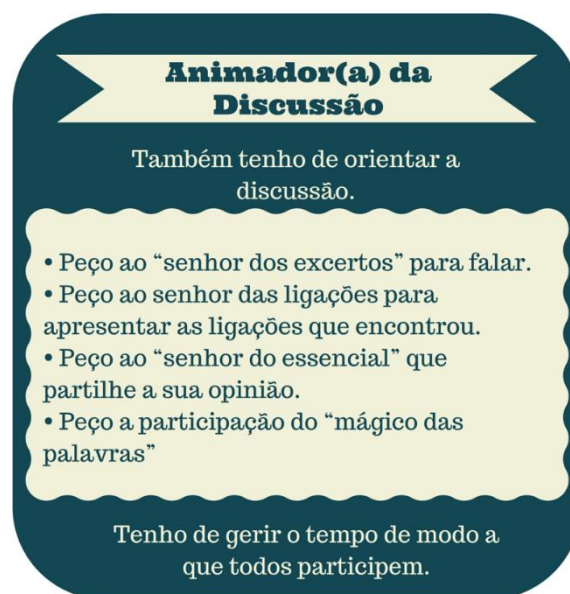


Figura 0.10. Círculo de Leitura: carta do animador da discussão: trás

Anexo P. Cálculo Mental

Cálculo Mental 2		
Nome: _____		
Data: _____ Pontuação: _____		
Cálculo / Resultado	Estratégia	
$2 \times \frac{1}{4} =$		
$4 \times \frac{1}{4} =$		
$3 \times \frac{1}{2} =$		
$6 \times \frac{1}{2} =$		

Anexo Q. Treino de Algoritmos

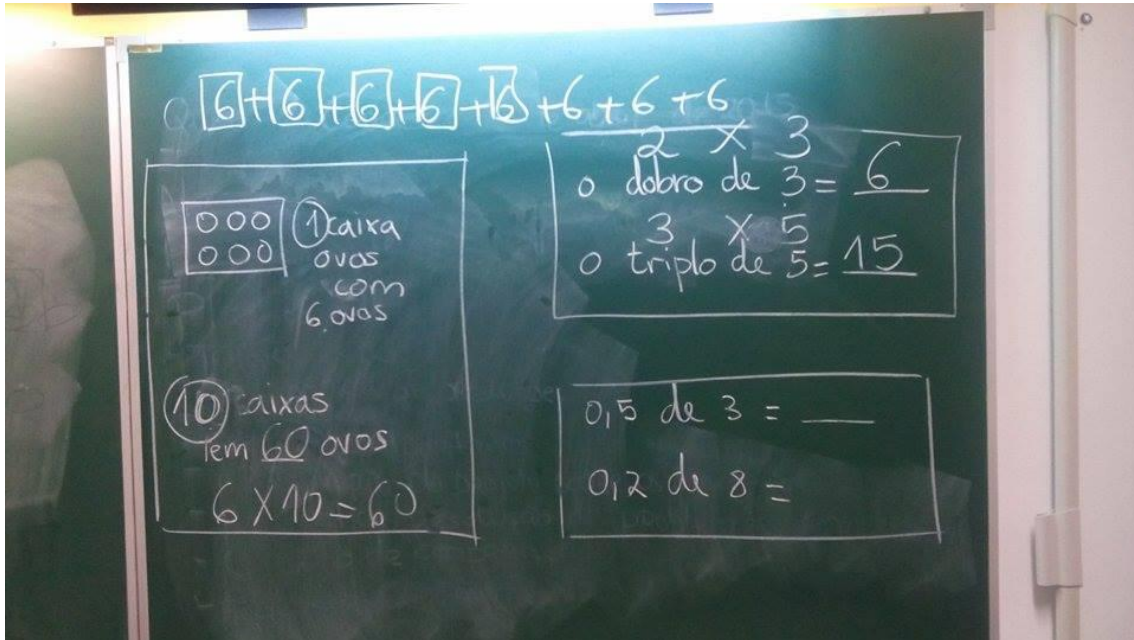


Figura Q.1. Treino de algoritmos.

Anexo R. Resultados da Ficha de Avaliação de Estudo do Meio

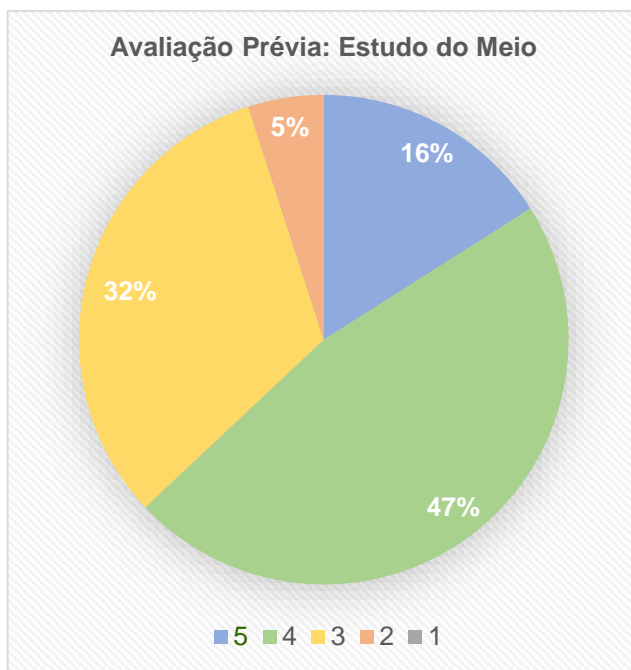


Figura R.1. Resultados da ficha de avaliação de Estudo do Meio do 2.º Período

Anexo S. Focus Group

Anexo S1. Guião de Orientação

FOCUS GROUP – Subgrupo 1			
Data: _/_/___	Local: Escola – sala de aula	Nº de participantes: 6	
Objetivos Gerais	Objetivos Específicos	Tópicos de discussão	Tempo
<p>1. Compreender e conhecer as narrativas das crianças relacionadas com as questões de género.</p> <p>2. Conhecer as conceções e experiências que as crianças têm sobre as sessões de Teatro realizadas na escola.</p>	<p>1.1. Analisar a relação entre interações de pares e as questões de género.</p> <p>2.1. Identificar modalidades de organização e desenvolvimento das aulas de teatro com a qual as crianças estão familiarizadas.</p>	<p>a) Nas aulas de teatro trabalhamos muito em grupo. É natural que eu vá pedindo para trabalharem com colegas diferentes. Mas, no início, se puderes escolher, qual é o teu grupo “ideal”? Porquê?</p>	7'
	<p>1.2. Identificar os papéis assumidos pelas crianças em contexto de orientação e organização do espaço.</p> <p>1.3. Identificar estereótipos de género no quotidiano escolar das crianças.</p> <p>2.1. Identificar modalidades de organização e desenvolvimento das</p>	<p>b) Sabem que, para fazer as aulas de teatro, vamos ter de organizar o espaço e os materiais. Pode ser preciso levantar e arrastar mesas e cadeiras... Pode ser preciso varrer a sala ou, de vez em quando, limpar o pó a alguns materiais... Estão dispostos a ajudar? Como é que acham que nos podemos organizar? Quem acham que deve fazer o quê?</p>	5'

	aulas de teatro com a qual as crianças estão familiarizadas.	Quem é que já tem experiência deste tipo de tarefas?	
	<p>1.2. Identificar os papéis assumidos pelas crianças em contexto de orientação e organização do espaço.</p> <p>1.3. Identificar estereótipos de género no quotidiano escolar das crianças.</p> <p>2.1. Identificar modalidades de organização e desenvolvimento das aulas de teatro com a qual as crianças estão familiarizadas.</p>	<p>c) Uma coisa que costumamos fazer na aula de teatro, para estarmos mais à vontade, é trocar de sapatilhas ou de meias. Também pode ser útil trazerem uns panos velhos que lá tenham em casa, para reutilizarmos como adereços, ou cartões, madeiras, tintas... Mas isto é melhor ser combinado antes com os vossos encarregados de educação. Diga-me lá, cada um, com quem será melhor eu falar [e porquê]? Basta falar com um adulto ou será melhor falar com adultos diferentes [para meias e panos ou madeiras e tintas]?</p>	5'
	<p>1.3. Identificar estereótipos de género no quotidiano escolar das crianças.</p> <p>2.2. Identificar a improvisação como uma atividade habitual, ou não, nas aulas de teatro das crianças.</p>	<p>d) Nas aulas de Teatro é costume realizarmos improvisações. Se vos pedissem para assumir uma personagem, o que gostariam de ser? E porquê? E se eu vos pedisse para assumir uma personagem que tivesse muita força? O que e como fariam?</p>	8'

Anexo S2. Transcrição Focus Group 1

Transcrição focus grupo 1	
Nome	Transcrição
Professora	Nas aulas de teatro, nós costumamos trabalhar muito em grupo.. Sabem disso?
Sofia (menina, 10 anos)	sim
Velocidade Furiosa (menino, 9 anos)	sim
Professora	É natural que eu vá pedindo para trabalharmos com colegas diferentes. No inicio, qual seria o vosso grupo ideal?
Sofia (menina, 10 anos)	Com a Angelina Jolie, porque quase nunca trabalho com ela.
Professora	E tu Karina?
Karina: (menina, 10 anos)	Gostaria de trabalhar, por exemplo, com pessoas que não me dou muito bem.. com o Pedro, não trabalho muitas vezes com ele.
Professora	E tu Kiko?
Kiko (menino, 9 anos)	O mesmo que a Karina, só que com a Karina porque quase nunca trabalhamos juntos, nem brincamos. E pessoas como a Camila, o Dudu.
Professora	Então era com pessoas que não trabalhas muito... E tu Camila?
Camila (menina, 12 anos)	A Ivete e a Sofia, porque eu gosto muito delas e elas são simpáticas para mim.. e quase nunca pude trabalhar com elas porque a professora não deixava
Velocidade Furiosa: (menino, 9 anos)	Eu gostava de trabalhar com pessoas novas porque acho que pode ser divertido trabalhar com pessoas que não conheço bem
Professora	E tu Dudu?

Dudu (menino, 9 anos)	Eu não sei.. eu trabalhava com todos para ver com que é que me dava melhor
Professora	Se eu dissesse para trabalhares com três pessoas, quem escolherias?
Dudu (menino, 9 anos)	Eu tou a pensar numa pessoa que seja boa no teatro
Velocidade Furiosa:	Meu, nós estamos numa câmara.....
Dudu (menino, 9 anos)	Eu não sei.... Gostava de trabalhar com todos
Professora	Então e sabem que para podermos fazer as aulas de teatro, temos de organizar o espaço e os materiais.
Velocidade Furiosa (menino, 9 anos) e Sofia (menina, 10 anos)	Sim
Professora	Quer isto dizer o quê? Estas mesas vão ter de chegar todas para um canto para podermos ter um espaço amplo. Vocês sabiam que para fazermos as aulas de teatro temos de fazer isso? Já o tinham feito?
Sofia (menina, 10 anos), Velocidade Furiosa (menino, 9 anos) e Camila (menina, 12 anos)	sim
Sofia (menina, 10 anos)	Com a professora Dina, nós já pusemos as mesas e depois formarmos um palco.
Professora	E sem ser para formar palcos?
Karina (menina, 10 anos)	Nós com o professor de artes fazemos isso. Pomos as mesas todas para um lado, às vezes.
Professora	Então e for preciso varrer, limpar o pó.... Acham que devo pedir a quem?

Kiko (menino, 9 anos)	a nós
Professora	A nós quem?
Camila (menina, 12 anos)	Aos auxiliares...
Professora	A nós alunos?
Karina (menina, 10 anos)	Ao Dudu
Professora	Porquê o Dudu?!
Kiko (menino, 9 anos)	Deves pedir a quem tem muito jeito para isso
Professora	E quem é que tem muito jeito para isso?
Velocidade Furiosa (menino, 9 anos)	A Karina e as outras miúdas.
Professora	Porquê Pedro?
Velocidade Furiosa (menino, 9 anos)	Primeiro: a Magalhães disse na ainda hoje na apresentação de produções que ajuda a mãe dela a arrumar a casa. A Susana também ajuda a mãe a arrumar a casa.
Sofia (menina, 10 anos)	pois, as raparigas têm de fazer tudo.
Professora	Então e os rapazes, não têm de fazer isso?
Velocidade Furiosa (menino, 9 anos)	Eu só lavo só a loiça.
Sofia (menina, 10 anos)	Eu acho que devia ser os rapazes a fazer isso. Nas tarefas, são quase sempre as raparigas a fazer isso tipo de tarefas.
Karina (menina, 10 anos)	é assim, quando crescermos são sempre as mulheres que fazem tudo. Revolução: que sejam os rapazes a limpar. Eu não toco num pano, nem numa vassoura, nem nada.

Kiko (menino, 9 anos)	Quando a minha mãe vai arrumar a casa, eu pergunto à minha mãe se a posso ajudar.
Professora	E não te importas de ajudar em casa? Gostas de ajudar?
Kiko (menino, 9 anos)	Não. É o que eu mais quero. Eu digo muitas vezes à minha mãe para ir arrumar outra coisa, que eu fico a arrumar aquela.
Professora	Mais alguém tem alguma coisa a dizer sobre este assunto? Quem é que deve limpar e quem é que não deve?
Velocidade Furiosa (menino, 9 anos)	Acho que devíamos fazer equipas.
Sofia (menina, 10 anos)	Os rapazes é que deviam limpar.
Velocidade Furiosa (menino, 9 anos)	Devíamos fazer um turno.
Karina (menina, 10 anos)	Mas sempre de rapazes.
Sofia (menina, 10 anos)	Apoiada Ana!
Dudu (menino, 9 anos)	Eu acho que... sim eu concordo, no principio, poderia ser eu.
Velocidade Furiosa (menino, 9 anos)	: Turno!
Dudu (menino, 9 anos)	Olha, primeiro: eu não sou alérgico ao pó – uma vantagem
Karina (menina, 10 anos)	Eu sou alérgica ao pó – uma desvantagem
Dudu (menino, 9 anos)	Uma desvantagem: não sei mexer na vassoura. Eu faço assim... e não percebo como é que se faz...
Sofia (menina, 10 anos)	Eu concordo com a ideia do Velocidade Furiosa... podíamos fazer turnos. Por exemplos, às vezes, quem trabalha nos hospitais, fazem turnos. Há os que às vezes estão de folga, há os que não..

Karina (menina, 10 anos)	ok. Acho que podia ser: num dia rapazes. Outro dia raparigas. Outro dia rapazes. Outro dia raparigas
Professora	Sempre só rapazes ou só raparigas? Nunca misturar os dois então
Velocidade Furiosa (menino, 9 anos)	Não, devemos misturar os dois.
Camila (menina, 12 anos)	uma semana as miúdas, outra semana os rapazes.
Professora	Porque é que não misturamos rapazes e raparigas?
Camila (menina, 12 anos)	ai porque vai dar uma desgraça
Professora	Vai dar desgraça porquê?
Camila (menina, 12 anos)	Porque os rapazes, quando estão a trabalhar com as miúdas, as miúdas é que quase fazem tudo.. eles ficam só assim a conversar
Karina (menina, 12 anos)	é verdade!
Dudu (menino, 9 anos)	eu não tenho culpa
Karina (menina, 10 anos)	quando estávamos a arranjar as mesas, o William e mais alguns disseram: trabalhem, trabalhem que fazem bem.
Kiko (menino, 9 anos)	Eu acho que devia ser só rapazes porque as raparigas foram as únicas que até agora têm trabalhado, têm nos feito os favores...
Velocidade Furiosa (menino, 9 anos)	eu acho que podia ficar um canto para as raparigas e outro para os rapazes...
Professora	E sempre separado, raparigas com raparigas e rapazes com rapazes?
Velocidade Furiosa (menino, 9 anos)	sim.
Camila (menina, 12 anos)	uma vez podemos tentar misturar

Professora	Uma coisa que fazemos na aula de teatro é tirar os sapatos para ficarmos mais à vontade.
Velocidade Furiosa (menino, 9 anos)	Nunca fizemos isso.
Professora	Vocês sentem-se à vontade com isso... não se sentem... como é?
Karina (menina, 10 anos)	nunca fizemos isso, mas acho que era uma boa ideia. E devíamos ter meias antiderrapantes.
Camila (menina, 12 anos)	Eu não concordo nada.
Professora	Porquê?
Camila (menina, 12 anos)	porque todos juntos, como da outra vez no ginásio, foi horrível. Estávamos todos na aula de yoga no ginásio, todos tivemos de tirar os sapatos e estava um cheiro que não se podia.
Professora	Então e digam-me lá uma coisa: se eu precisar de panos, vocês em casa vão pedir a quem?
Sofia (menina, 10 anos)	à mãe.
Karina (menina, 10 anos)	à mãe.
Kiko (menino, 9 anos)	a ninguém. Vou eu buscar.
Dudu (menino, 9 anos)	à mãe.
Camila (menina, 12 anos)	à mãe.
Velocidade Furiosa (menino, 9 anos)	Ao pai eu não sei...
Professora	E se eu precisar de umas tintas, madeiras....
Camila (menina, 12 anos)	ao pai.
Sofia (menina, 10 anos)	aos dois.

Karina (menina, 10 anos)	ao pai ou à mãe.
Dudu (menino, 9 anos)	ao pai.
Velocidade Furiosa (menino, 9 anos)	eu não sei...
Sofia (menina, 10 anos)	isso é mesmo com o meu pai.
Karina (menina, 10 anos)	a mãe sabe sempre onde estão todas as roupas.. ao meu pai.. só se ele descobrir onde estão as tintas...
Professora	Nas aulas de teatro, é costume fazermos improvisações. Lembram-se de eu vos ter dito o que é?
Todos:	sim
Professora	Se vos pedisse para assumirem uma personagem, o que é que vocês gostavam de fazer?
Karina (menina, 10 anos)	de uma mulher! Porque eu nunca faço de mulher. Gostava de o ser uma primeira vez.
Professora	Como é que fazias de mulher? O que é que as mulheres fazem que os homens não fazem?
Sofia (menina, 10 anos)	limpar, limpar e limpar.
Kiko (menino, 9 anos)	“porta-te bem”
Professora	Ah isso para ti é uma mulher?
Kiko (menino, 9 anos)	É.
Karina (menina, 10 anos)	pintava o cabelo, estava sempre a ver como estava. Um pouco tímida.. Mas se fosse uma mulher como a Bia dizia: ola mundo!
Velocidade Furiosa (menino, 9 anos)	Ah, e as mulheres demoram muito.
Sofia (menina, 10 anos)	se eu fosse uma mulher eu dizia assim: “atenção, não toques em nada...”
Professora	Porque é que fazias isso?

Sofia (menina, 10 anos)	porque às vezes a minha mae diz para o meu pai: cuidado, não toques em nada, eu estive a limpar a casa.
Professora	E tu Camila?
Camila (menina, 12 anos)	Eu gostava de ser um homem, quando eu nascesse. Porque as mulheres realmente são muito chatas.
Professora	Então e como é que tu farias de homem?
Velocidade Furiosa (menino, 9 anos)	Cerveja.
Camila (menina, 12 anos)	Agia como o Manuel que demonstra que é muito forte.
Professora	Então para ti os homens são fortes, é isso?
Velocidade Furiosa (menino, 9 anos)	Rebeldes. Eu gostava de ser três personagens: jackie chan, rockie baboa e bruce lee. Porque tem luta que eu gosto muito. Também gosto de cenas de perseguir e ação.
Dudu (menino, 9 anos)	Uma princesa.
Professora	Como fazias de princesa?
Velocidade Furiosa (menino, 9 anos)	(com voz fina) era delicada..
Dudu (menino, 9 anos)	em vez de andar de cavalo, andava de pónei. E era muito histérica.

Anexo S3. Transcrição Focus Group 2

Transcrição focus grupo 2	
Nome	Transcrição
Professora	Nas aulas de teatro, nós costumamos trabalhar muito em grupo.. Sabem disso?
Todos	Sim
Professora	É natural que eu vá pedindo para trabalharmos com colegas diferentes. No início, qual seria o vosso grupo ideal?
Zé (menino, 9 anos)	Com a Sofia, porque às vezes gosto de trabalhar com meninas e outras vezes com meninos.
Professora	E quando é que preferes trabalhar com meninos e com meninas?
Professora	Não sei.
Susana (menina, 10 anos)	Gosto mais de trabalhar com a Ivete e com a Roxy porque são as minhas melhores amigas e são pessoas que, para mim, dão-me apoio na realização de um trabalho e não é como outras pessoas da turma que implicam comigo, como a Sofia. Nós nunca fomos muito amigas.
Pocahontas (menino, 10 anos)	Eu gostava de trabalhar com o Feromonas (menino, 10 anos) porque eu gosto de trabalhar e brincar com ele.
Feromonas (menino, 10 anos)	Com o Pocahontas, com o Velocidade Furiosa e Costa, Dudu e Kiko
Professora:	Só rapazes. Porque não meninas?
Susana (menina, 10 anos)	Mesmo a sério. Porque não meninas?
Feromonas (menino, 10 anos)	Porque as meninas são chatas.
Roxy (menina, 9 anos)	Com a Ivete e com a Susana porque são as minhas amigas.
Professora	E meninos não?
Roxy (menina, 9 anos)	Não.

Professora	Porquê?
Roxy (menina, 9 anos)	Porque não trabalho assim muito bem com meninos. Eles normalmente querem é fazer jogos violentos.
Ivete (menina, 10 anos)	Com a Bia, Roxy, Velocidade Furiosa e com a Camila porque com a Bia, com a Camila e com o Velocidade Furiosa nunca trabalhei em grupo, com a Roxy já trabalhei duas vezes e gostei muito.
Professora	E é igual trabalhar com rapazes ou raparigas?
Ivete menina, 10 anos	Sim.
Professora	Vocês sabem que para fazer as aulas de teatro vamos ter de organizar o espaço e os materiais. Estas mesas não podem ficar aqui porque precisamos de um espaço amplo.
Susana (menina, 10 anos)	Ah, sim.
Professora	Pode ser preciso também varrer a sala ou limpar o pó. Quem acham que deve fazer esta tarefa?
Zé (menino, 9 anos)	Eu não me importava de fazer essas tarefas.
Feromonas (menino, 10 anos)	A Ivete
Susana (menina, 10 anos)	Acho que sou eu porque lá em casa gosto muito de limpar o pó, varrer a cozinha. Na casa da minha avó limpo sempre que lá vou.
Professora	Assim acham que, numa primeira fase poderá ser a Susana e a Ivete a limpar. Raparigas estão.
Susana (menina, 10 anos)	Sim porque os rapazes não fazem nada.
Ivete menina, 10 anos	São preguiçosos.
Susana (menina, 10 anos)	Estes meninos são muito preguiçosos, não gostam nada de estar a limpar o pó. E as meninas têm mais paciência do que os rapazes para limpar.

Roxy (menina, 9 anos)	Normalmente as meninas é que têm de estar a fazer as coisas e os rapazes ficam sentados a ver televisão
Feromonas (menino, 10 anos)	Discordo! Foi o homem que inventou a televisão. Quero ver-vos a vocês a fazer melhor.
Professora	Feromonas, tu não limpavas o pó?
Feromonas (menino, 10 anos)	Depende. Eu gosto de arrumar os meus jogos.
Pocahontas (menino, 10 anos)	Eu podia escolher a Susana.
Professora	Então e para limpar, eu posso precisar de vos pedir para trazerem uns panos... Lá em casa, a quem é que os vão pedir?
Zé (menino, 9 anos)	Aos pais.
Ivete (menina, 10 anos)	Eu vou busca-los.
Susana (menina, 10 anos)	Eu pedia à minha mãe. A mãe é que trata das limpezas. O meu irmão, por exemplo, não sabe onde estão as coisas. Não faz nada!
Pocahontas (menino, 10 anos)	Eu pedia à minha avó. Ela é que limpa as coisas.
Professora	Às vezes, no teatro, nos costumamos tirar os sapatos.
Susana (menina, 10 anos)	O quê? A sério?
Professora	Vocês sentem-se à vontade a fazer isso?
Susana (menina, 10 anos)	Eu gosto de estar descalça.
Professora	Já sei que se eu precisar de panos, vocês vão pedir às vossas mães. E se eu precisar de umas tintas, umas madeiras.... A quem é que vão pedir?
Ivete (menina, 10 anos)	À minha mãe também. Ela tem um colégio por isso...
Roxy	Ao meu pai.

(menina, 9 anos)	
Feromonas (menino, 10 anos)	Ao meu pai e ao meu avô.
Susana (menina, 10 anos)	Ao pai.
Pocahontas (menino, 10 anos)	Não perguntava a ninguém porque ninguém que está na minha casa tem isso.
Professora	Nas aulas de teatro, é costume fazermos improvisações.
Susana (menina, 10 anos)	Eu queria fazer de uma polícia.
Professora	Uma? Não podia ser um polícia?
Susana (menina, 10 anos)	Não, porque eu gosto de ser rapariga.
Zé (menino, 9 anos)	Gostava de ser uma águia porque voam muito alto e um estudante.
Professora	Um estudante ou uma estudante?
Zé (menino, 9 anos)	UM!
Professora	Não gostavas de fazer de rapariga?
Zé (menino, 9 anos)	Não!
Susana (menina, 10 anos)	Gostava de ser uma mulher que é rica e que ajuda as pessoas.
Professora	Uma mulher? Um homem não?
Susana (menina, 10 anos)	Não porque os rapazes não são como as meninas que são bem educadas.
Pocahontas (menino, 10 anos)	Uma personagem do cartoon network. Uma joia de cristal
Zé (menino, 9 anos)	O Pocahontas é um fã de raparigas!
Feromonas (menino, 10 anos)	Bill Gates porque é rico. Ou um programador.
Professora	Um programador? Não podia ser uma programadora?

Feromonas (menino, 10 anos)	Claro que não.
Professora	Não há raparigas programadoras?
Feromonas (menino, 10 anos)	Bem, quer dizer, há mas são poucas. Também não me importava de ser criador de Bandas Desenhadas, ou realizador. Só coisas que os rapazes fazem.
Roxy (menina, 9 anos)	Uma empregada apaixonada.
Professora	E um empregado apaixonado?
Roxy (menina, 9 anos)	Não. Não estou habituada, nem gosto muito de fazer de rapazes. Gosto mais das falas das meninas do que a dos meninos.
Professora	Qual é a diferença entre as falas das meninas e as falas dos meninos?
Roxy (menina, 9 anos)	As falas das meninas são mais cuidadosas e os meninos são mais violentos.
Ivete (menina, 10 anos)	Uma senhora rica muito egoísta. Também gostava de ser aquelas senhoras que falam no jornal, as jornalistas.
Professora	Só mulheres?
Ivete (menina, 10 anos)	Sim, porque estou mais habituada a raparigas, é o meu sexo. Eu gostava de ser rapariga porque as raparigas são mais fortes. Deus quis que nós engravidássemos e os rapazes não. Somos mais guerreiras.
Susana (menina, 10 anos)	Eu gostava de ser uma menina que trepa paredes, corajosa e que lança gatinhos pelos pulsos.
Professora	Então as meninas podem ser corajosas?
Susana (menina, 10 anos)	Claro.
Pocahontas (menino, 10 anos)	Eu podia ser uma personagem como a Lara Croft.
Feromonas (menino, 10 anos)	Eu fazia de homem porque os homens são mais bonitos e mais corajosos.
Roxy	Podia ser uma menina que treina judo

(menina, 9 anos)	
Ivete (menina, 10 anos)	Seria uma gatinha que parecia que não conseguia fazer nada mas que na realidade seria muito forte.

Anexo S4. Transcrição Focus Group 3

Transcrição focus grupo 3	
Nome	Transcrição
Professora	Nas aulas de teatro, nós costumamos trabalhar muito em grupo. Sabem disso?
Violeta (menina, 9 anos) e William (menino, 9 anos):	Sim, nós sabemos.
Professora	É natural que eu vá pedindo para trabalharmos com colegas diferentes. No início, qual seria o vosso grupo ideal?
Ricardo	Com o William, o Manuel, o Xixa, o Kiko, o Dudu.
Professora	Só com meninos?
Ricardo	Também podia trabalhar com a Angelina Jolie. Mas gosto mais de trabalhar com rapazes.
Manuel (menino, 10 anos)	Eu gostava de trabalhar com o Xixa, William, Pedro C e Velocidade Furiosa, a Angelina Jolie, o Dudu, o Kiko o Dudu.
William (menino, 9 anos)	Ricardo (menino, 9 anos), o Manuel e o Xixa porque eles são os meus melhores amigos.
Professora	E com meninas?
William (menino, 9 anos)	Não sei não. Prefiro rapazes porque no meu teatro do milagre das rosas, quando estávamos a escolher para apresentar aos pais, eu resmunguei porque não queria trabalhar com a Susana porque ela é a minha ex.
Xixa (menino, 9 anos)	Com rapazes e raparigas, mas gostava mais com raparigas.
Angelina Jolie (menina, 9 anos)	Com o William, com a Karina, com o Feromonas com a Tela e a Violeta .
Magalhães (menina, 10 anos)	Com o William, a Angelina Jolie, Violeta, Ricardo (menino, 9 anos) porque nunca trabalhei e queria experimentar.
Violeta (menina, 9 anos)	Com a Angelina Jolie, o William, o Xixa, a Ivete, a Camila, a Karina porque acho que seria divertido. Tenho preferência de trabalhar com raparigas porque elas são divertidas, os rapazes às vezes são chatos

Professora	Sabem que para fazer as aulas de teatro, vamos ter de afastar estas mesas para ter um espaço amplo.
Magalhães (menina, 10 anos)	Sim, eu sei.
Professora	Pode ser preciso também varrer a sala e limpar o pó a algumas coisas. Quem deve fazer este tipo de tarefas?
William (menino, 9 anos)	Quem tem a tarefa da sala!
Manuel:	Eu quero limpar a sala. Em casa só lavo a loiça
Violeta (menina, 9 anos)	A Magalhães porque acho que ela faz bem isso.
Angelina Jolie (menina, 9 anos)	E porque é sossegadinha.
Ricardo	Acho que podia ser a Magalhães a fazer isso porque acho que fica giro numa personagem.
Professora	Então porquê?
Ricardo:	Porque são sempre as meninas a fazer isso. Na minha casa é a minha mãe que limpa e o meu pai ganha o dinheiro.
Magalhães (menina, 10 anos)	Eu acho que deviam ser os rapazes a fazer isso porque as raparigas é que costumam fazer tudo.
William (menino, 9 anos)	Não, não não!
Violeta (menina, 9 anos)	Pois, os rapazes fazem quase tudo e os rapazes encostam-se e ficam a descansar. Sabem a história da cigarra e da formiga? Vocês são as cigarras e nós somos as formigas. Vocês a cantar e nós a trabalhar.
William (menino, 9 anos)	Eu vou explicar. Os rapazes são os normais lá em casa e as raparigas são as escravas.
Ricardo:	Os rapazes é que ganham o dinheiro para dar às mulheres para elas irem às compras! E as mulheres estão sempre a dizer: dás-me dinheiro? Dás-me dinheiro? Dás-me dinheiro?
Violeta (menina, 9 anos)	Na minha casa, quem tem o dinheiro não é o meu pai. É a minha mãe.

William (menino, 9 anos)	Porque o pai lhe dá.
Violeta (menina, 9 anos)	Não, não, porque a minha mãe é que trabalha.
Professora	Uma das coisas que costumamos fazer nas aulas de teatro é tirar os sapatos para ficarmos mais à vontade.
Violeta (menina, 9 anos)	Acho que ficar de meias é divertido.
Magalhães (menina, 10 anos)	Sinto-me confortável.
Angelina Jolie (menina, 9 anos)	Eu gosto mais de estar sem sapatos porque às vezes os sapatos aleijam-me.
Xixa (menino, 9 anos)	Eu gostava de estar sem meias.
William (menino, 9 anos)	Não me importo nada de estar descalço.
Manuel	Não me importo.
Ricardo:	Posso andar à vontade descalço.
Professora	No teatro, nós costumamos usar adereços, materiais. Se eu precisasse de uns panos de cozinha, umas toalhas de mesa. Vocês lá em casa pediriam a quem?
Todos:	À mãe.
Professora	Porquê?
William (menino, 9 anos)	Porque é a mãe que trata disso.
Magalhães (menina, 10 anos)	Porque a mãe é que guarda as coisas. O pai guarda mas depois esquece-se.
Professora	E se fosse umas tintas, um martelo...
Todos:	O pai!
Professora	Porquê?
Violeta (menina, 9 anos)	Porque o meu pai é que arranja as coisas.
Magalhães	Porque o meu pai é que sabe dessas coisas.

(menina, 10 anos)	
Ricardo:	É o meu pai porque o martelo é muito pesado e ele é que tem força.
Professora	Nas aulas de teatro costumamos fazer improvisações. Se eu vos pedisse para assumir uma personagem, quem é que gostavam de ser? E como faziam?
Violeta (menina, 9 anos)	Eu gostava de ser uma senhora que ajudava pessoas que estão em perigo. Fazia de conta de que falava como uma mulher, mais delicada.
Magalhães (menina, 10 anos)	Queria ser uma princesa. Andava toda direitinha, andava de salto alto, era simpática, amorosa.
Professora	E se fosse um príncipe?
Magalhães (menina, 10 anos)	Seria corajoso.
Angelina Jolie (menina, 9 anos)	Preferia fazer de mulher porque sou uma mulher.
Xixa (menino, 9 anos)	Gostaria de ser um “shain” porque eu gostaria de colocar justiça em alguns lugares que fazem mal às pessoas.
William (menino, 9 anos)	Quero ser um demónio destruidor de universos. Era assustador.
Professora	E se fosse uma mulher, podia ser assustadora?
William (menino, 9 anos)	Não. As mulheres não assustam ninguém.
Manuel:	Podia ser um bolo que comia pessoas.
Ricardo:	Gostava de ser um homem, andava assim com o peito para fora, musculados, bebem muito, batem, são fortes, salvam as pessoas.
Angelina Jolie (menina, 9 anos)	Às vezes são um bocadinho porcas.
Professora	E as mulheres, como é que são?
Ricardo:	São fraquinhas.
Magalhães (menina, 10 anos)	Amorosas, sossegadinhas.

Xixa (menino, 9 anos)	São chatas, bonitas, cheirosas.
William (menino, 9 anos)	Invejosas
Manuel:	Trabalhadoras, limpam a casa, são ciumentas.
Violeta (menina, 9 anos)	Bonitas, um bocadinho, às vezes, chatas, mas só um bocadinho, cuidadosas.

Anexo T. Planificações Diárias de Teatro

Anexo T1. Sessão 1

Sessão 1.				
Sexta-feira, 15 de maio de 2015				
Objetivos específicos	Atividades/Estratégias	T	Recurso	Indicadores de avaliação
<p>1. Organizar o espaço da sala de aula.</p> <p>2. Reconhecer / Relembrar as condições para o início da aula.</p>	<p>Organização do espaço da sala de aulas</p> <p>A docente começa por explicar às crianças que é necessário um espaço amplo para a realização da sessão, sendo imprescindível a organização da sala de aulas. Assim, a docente explica que todas as mesas deverão ficar o mais próximas possível das paredes, libertando o espaço da sala de aulas.</p> <p>Posteriormente, começa a organizar o espaço, incentivando as crianças a ajudá-la.</p>	5'		<p>1.1. Participa na organização do espaço da sala de aula.</p> <p>2.1. Reconhece / Relembra as condições para o início da aula.</p>
<p>3. Respeitar as condições inerentes ao bom funcionamento da sessão.</p>	<p>Roda Inicial</p> <p>A docente, em silêncio, senta-se no chão, incentivando as crianças a fazerem o mesmo. Quando todas estiverem sentadas, a docente sugere que se faça uma roda, para que todas as crianças tenham contacto visual com os seus pares.</p>	7'		<p>3.1. Ouve, em silêncio, as indicações.</p> <p>3.2. Intervém na sua vez</p>

	<p>Nesta roda inicial, serão dadas algumas indicações para o bom funcionamento da aula. A docente deve reforçar indicações ao longo da aula, sempre que tal seja necessário, bem como deve esclarecer as dúvidas que, eventualmente, surjam.</p> <p>Por fim, as crianças devem juntar-se a um par à sua escolha.</p>			
<p>4. Desenvolver a capacidade de concentração/atenção;</p> <p>5. Movimentar-se de forma livre e pessoal;</p> <p>6. Explorar os movimentos segmentares do corpo;</p> <p>7. Explorar o movimento global do seu corpo;</p> <p>8. Explorar as possibilidades motoras e expressivas;</p>	<p>Aquecimento – <u>Jogo Dramático - e formação de grupos</u></p> <p>Inicialmente, a docente pede às crianças para circularem livremente e em silêncio pelo espaço, dando indicações de ações/comportamentos que devem demonstrar. Todas as indicações deverão ser dadas de forma precisa e com um tom de voz adequado.</p> <p>A docente começa por referir: “Pensem que estão a andar pela rua calmamente em direção ao vosso emprego... Levam na mão um envelope muito importante para entregar ao vosso chefe... aproveitam para apreciar o cheiro da natureza, as flores que começam a nascer nas árvores... o cheiro das margaridas... o cheiro da relva do parque... o vosso telefone começa a tocar.. quem vos liga? De repente, tomam conta de que estão muito atrasados para o vosso emprego. Para piorar a situação, apercebem-se que perderam o envelope que traziam para entregar ao vosso chefe.... Apressadamente,</p>	7'	<p>Envelopes cor de rosa.</p> <p>Envelopes laranja.</p> <p>Envelopes verdes.</p> <p>Envelopes Azuis.</p> <p>Cartolina cor de rosa.</p> <p>Cartolina laranja.</p> <p>Cartolina verde.</p> <p>Cartolina azul.</p>	<p>4.1. Executa sequencialmente as ações, de acordo com as indicações.</p> <p>5.1. Movimenta-se de forma livre e pessoal;</p> <p>6.1. Explora os movimentos segmentares do corpo;</p> <p>7.1. Explora o movimento global do seu corpo;</p> <p>8.1. Explora as possibilidades motoras e expressivas;</p>

	<p>tentam encontra-lo. Quando o encontram, dirigem-se rapidamente para o vosso local de trabalho”.</p> <p>Os envelopes que os alunos devem procurar “para entregar ao seu chefe” estão espalhados pela sala e são de quatro cores (cor de rosa, laranja, verde e azul). Dentro de cada um de cada cor estão as personagens que cada grupo irá precisar para concretizar a atividade seguinte.</p> <p>Nas paredes da sala estão cartolinas com as mesmas cores dos envelopes (uma de cada cor) para a qual as crianças se devem dirigir quando encontram um envelope, formando assim quatro grupos (3 x 5 elementos e 1 x 4 elementos).</p>			
<p>9. Improvisar em pequenos grupos, partindo de um indutor</p> <p>10. Realizar a improvisação de uma personagem em situação fictícia.</p>	<p><u>Desenvolvimento – Improvisação</u></p> <p>As crianças devem realizar uma improvisação tendo como ponto de partida os cartões que foram entregues ao seu grupo. Para tal, deve explicar às crianças que que cada um dos envelopes contém uma personagem (com muita força; frágil/sensível; que dá ordens; corajosa; querida/afetuosa), e que, dentro de cada grupo, as crianças devem decidir quem fica com o quê e o que irão fazer.</p> <p>Ser-lhes-á indicado o tempo de que dispõem para a preparação (6 minutos), bem como o tempo que cada improvisação deve ter (2/3minutos).</p>	25'	<p>Indutor (cartões com as personagens – 4 de cada)</p>	<p>9.1. Improvisa pequenas cenas em pequenos grupos, partindo de um indutor.</p> <p>10.1. Realiza a improvisação de uma personagem em situação fictícia.</p>

	<p>A professora deve ainda referir que as crianças devem conseguir expressar-se vocal e corporalmente, para que captem a atenção e o interesse do público. Deve também circular pelos grupos, com o intuito de esclarecer eventuais dúvidas e ter especial atenção ao discurso que utiliza, para não inviabilizar os dados recolhidos.</p> <p>Antes de iniciar as apresentações, a docente deve referir que os colegas que assistem devem permanecer em silêncio, tomando atenção à apresentação e que o grupo que apresenta irá concretizá-lo para uma frente.</p> <p>Por fim, cada grupo apresenta a improvisação que preparou, na sua vez.</p>			
<p>11. Explorar a capacidade de simular diferentes sensações.</p> <p>12. Desenvolver a capacidade de concentração, num momento de calma e relaxamento;</p>	<p>Relaxamento</p> <p>A docente pede às crianças que se dispersem pela sala de aulas, deitando-se no chão. De seguida, coloca uma música - “Sonata in si minore”, de Franz Liszt para que as crianças a oiçam enquanto permanecem deitados, de olhos fechados.</p> <p>A professora sugere sensações (frio, calor, medo, agitação e sono), e as crianças movimentam-se, permanecendo no mesmo espaço, de acordo com as indicações da professora.</p> <p>Um a um, a docente pede, através da passagem de um lenço pela cabeça da criança, que esta se levante e forme a roda</p>	5'	<p>Rádio ou Computador</p> <p>Música</p> <p>Sonata in si minore”, de Franz Liszt</p> <p>Lenço</p>	<p>11.1. Explora a capacidade de simular diferentes sensações.</p> <p>12.1. Executa sequencialmente as ações, de acordo com as indicações.</p>

	final, permanecendo em silêncio até a roda estar totalmente formada.			
13. Refletir acerca da sessão e das aprendizagens realizadas;	<p>Roda Final</p> <p>A professora volta a sentar-se no chão, esperando que todas as crianças se sentem com ela. É dada a palavra às crianças, para que estas possam expressar a sua opinião sobre a aula. A docente deve dinamizar a discussão, realizando perguntas, quando assim o considere pertinente, com o intuito de obter dados sobre as razões que conduziram à escolha de uma determinada personagem. Deve, também: dar feedback às crianças, valorizando os aspetos positivos e referindo alguns dos aspetos menos bons, a fim de consciencializar as crianças para que na próxima sessão alguns comportamentos sejam melhorados; sistematizar as aprendizagens e possibilita e incentiva as crianças a expressarem e a estruturarem a sua opinião.</p>	10'		<p>13.1. Mostra-se empenhado na realização da atividade.</p> <p>13.2. Participa na discussão, expressando e justificando a sua opinião sobre a sessão.</p> <p>13.3. Avalia o seu desempenho.</p> <p>13.4. Avalia o desempenho dos colegas.</p>
14. Reorganizar o espaço da sala de aula.	<p>Reorganização do espaço</p> <p>A docente relembra que o espaço deverá ser reorganizado e que, para tal, todas as mesas deverão ser organizadas, novamente, em grupos.</p> <p>As crianças são lembradas de que não se devem arrastar as mesas e as cadeiras, evitando assim realizar barulho para as salas de aulas envolventes.</p>			<p>14.1. Participa na reorganização do espaço da sala de aulas</p>

Anexo T2. Sessão 2

Sessão 2. Sexta-feira, 22 de maio de 2015				
Objetivos específicos	Atividades/Estratégias	T	Recurso	Indicadores de avaliação
<p>1. Organizar o espaço da sala de aula.</p> <p>2. Reconhecer / lembrar as condições para o início da aula.</p>	<p><u>Organização do espaço</u> da sala de aula com as crianças:</p> <p>A docente começa por explicar às crianças que é necessário um espaço amplo para a realização da sessão, sendo imprescindível a organização da sala de aulas. Assim, a docente explica que todas as mesas deverão ficar o mais próximas possível das paredes, libertando o espaço da sala de aulas.</p> <p>Posteriormente, começa a organizar o espaço, incentivando as crianças a ajudá-la.</p>	5'		<p>1.1. Participa na organização do espaço da sala de aula.</p> <p>2.1. Reconhece / lembra as condições para o início da aula.</p>
<p>3. Respeitar as condições inerentes ao bom funcionamento da sessão.</p>	<p><u>Roda Inicial:</u></p> <p>A docente, em silêncio, senta-se no chão, incentivando as crianças a fazerem o mesmo. Quando todas estiverem sentadas, a docente sugere que se faça uma roda, para que todas as crianças tenham contacto visual com os seus pares.</p> <p>Nesta roda inicial, serão dadas algumas indicações para o bom funcionamento da aula. A docente deve reforçar indicações ao longo da aula, sempre que tal seja necessário. A docente deve esclarecer as dúvidas que, eventualmente, surjam.</p>	5'		<p>3.1. Ouve, em silêncio, as indicações.</p> <p>3.2. Intervém na sua vez</p>

<p>4. Desenvolver a capacidade de concentração/atenção;</p> <p>5. Explorar a capacidade de simular diferentes emoções;</p> <p>6. Explorar os movimentos segmentares do corpo;</p>	<p><u>Aquecimento – Jogo Dramático</u></p> <p>Permanecendo sentadas no chão, em roda, a docente entrega a uma criança uma bola para que esta a lance, pelo chão, a um colega à sua escolha. De seguida, é introduzida outra bola no chão com o mesmo objetivo. Contudo, a docente deve explicar às crianças, utilizando um discurso breve, claro e objetivo, que as bolas não se podem tocar. De seguida, as crianças terão de lançar a bola consoante a indicação enunciada pelo professor, isto é, primeiramente, as crianças terão de lançar a bola dizendo o nome da pessoa para quem a vão lançar; de seguida, terão de dizer o nome da pessoa, exprimindo aflição, alegria, tristeza, medo, choro. De seguida, devem realizar o mesmo exercício, mas desta vez assumindo uma das personagens indicadas pela docente: mulher, homem, personagem que vende peixe, que cozinha ou que caça. Nesta última tarefa, a docente deve ter cuidado com a linguagem utilizada, de modo a não influenciar as crianças.</p>	10'	<p>Duas bolas – uma da “Dra. Brinquedos” e outra dos desenhos animados “carros”.</p>	<p>4.1. Executa sequencialmente as ações, de acordo com as indicações.</p> <p>5.1. Exprime diferentes emoções;</p> <p>6.1. Explora os movimentos segmentares do corpo;</p> <p>6.2 Exteriorizar, corporal e vocalmente, traços da personagem indicada.</p>
<p>7. Improvisar em pequenos grupos, partindo de um indutor (o espaço cénico)</p> <p>8. Realizar a improvisação de uma personagem.</p>	<p><u>Desenvolvimento – Improvisação</u></p> <p>Pela sala, estão expostas quatro cartolinas, sendo que cada uma contém escrito um espaço cénico (cabeleireiro; cozinha; escritório de informática e um barco). A docente deve sugerir aos alunos que olhem à sua volta, leiam o que diz cada cartolina e se dirijam para aquela que lhes suscite mais interesse.</p>	20'	<p>Indutor (cartolinas de cor <i>creme</i> com os espaços cénicos – cabeleireiro,</p>	<p>7.1. Improvisa em pequenos grupos, partindo de um indutor.</p> <p>8.1. Assume, corporal e vocalmente, uma</p>

	<p>De seguida, e encontrando-se a turma organizada em grupos, a docente deve explicar, utilizando uma linguagem clara e objetiva, que as crianças devem realizar uma improvisação, tendo como ponto de partida o espaço cénico que escolheram.</p> <p>Ser-lhes-á indicado o tempo de que dispõem para a preparação (8 minutos, sensivelmente), bem como o tempo que cada improvisação deve ter (2/3 minutos, sensivelmente). Não obstante, a docente deve frisar que a improvisação deve ser uma narrativa) contendo todas as características inerentes), inventada pelo grupo. Para auxiliar os alunos, a docente deve retomar as características da narrativa, isto é, as personagens, que devem estar muito bem definidas, um espaço, um problema e uma solução ou não para o problema.</p> <p>A docente deve circular pelos grupos, com o intuito de esclarecer eventuais dúvidas. Deverá ter especial atenção ao discurso que utiliza, para não inviabilizar os dados recolhidos.</p> <p>Antes de iniciar as apresentações, a docente deve referir que os colegas que assistem devem permanecer em silêncio, tomando atenção à apresentação. Deve ainda referir que os alunos devem conseguir expressar-se vocal e corporalmente, para que captem a atenção e o interesse do público.</p> <p>Por fim, cada grupo apresenta a improvisação que preparou, na sua vez.</p>		<p>barco, escritório de informática e cozinha)</p> <p>personagem em situação fictícia.</p>
--	--	--	--

<p>9. Desenvolver a capacidade de concentração, num momento de calma e relaxamento;</p>	<p><u>Relaxamento - pizza</u></p> <p>A docente pede às crianças que se dispersem pela sala de aulas e se juntem a pares. De seguida, devem escolher um dos elementos de cada par para se deitar no chão, com a barriga voltada para baixo. O segundo elemento deve ajoelhar-se junto ao colega.</p> <p>A docente explica à turma que irão realizar uma pizza, ao som de uma música colocada pela docente, afirmando que os elementos que estão deitados são a massa da pizza, onde terão que acrescentar os ingredientes que quiserem, apelando, assim, à imaginação das crianças.</p> <p>A docente deve referir que todos os movimentos devem ser efetuados de forma subtil, como se estivessem a realizar uma massagem ao colega. Passados cerca de 2 minutos, os pares devem trocar de função/posição.</p>	<p>4'</p>	<p>Computador Música Amelie - J'y Suis Jamais Alle.</p>	<p>9.1. Mostra-se concentrado na realização da atividade.</p> <p>9.2. Cooperava com o par.</p>
<p>10. Refletir acerca da sessão e das aprendizagens realizadas;</p>	<p>Roda Final</p> <p>A professora volta a sentar-se no chão, esperando que todas as crianças se sentem com ela. É dada a palavra às crianças, para que estas possam expressar a sua opinião sobre a aula. A docente deve dinamizar a discussão, realizando perguntas, quando assim o considere pertinente, com o intuito de obter dados sobre as razões que conduziram à escolha de uma determinada personagem. Deve, também: dar feedback às crianças, valorizando os aspetos positivos e referindo alguns dos aspetos menos bons, a fim de consciencializar as</p>	<p>10'</p>		<p>10.1. Mostra-se empenhado na realização da atividade.</p> <p>10.2. Participa na discussão, expressando e justificando a sua</p>

	crianças para que na próxima sessão alguns comportamentos sejam melhorados; sistematizar as aprendizagens e incentivar as crianças a expressarem e a estruturarem a sua opinião.		opinião sobre a sessão. 10.3. Avalia o seu desempenho. 10.4. Avalia o desempenho dos colegas.
11. Reorganizar o espaço da sala de aula.	Reorganização do espaço A docente lembra que o espaço deverá ser reorganizado e que, para tal, todas as mesas deverão ser organizadas, novamente, em grupos. As crianças são lembradas de que não se devem arrastar as mesas e as cadeiras, evitando assim realizar barulho para as salas de aulas envolventes.	5'	11.1. Participa na reorganização do espaço da sala de aula

Anexo T3. Sessão 3

Sessão 3.				
Segunda-feira, 25 de maio de 2015				
Objetivos específicos	Atividades/Estratégias	T	Recurso	Indicadores de avaliação
<p>1. Organizar o espaço da sala de aula.</p> <p>2. Reconhecer / lembrar as condições para o início da aula.</p>	<p><u>Organização do espaço</u> da sala de aula com as crianças:</p> <p>A docente começa por explicar às crianças que é necessário um espaço amplo para a realização da sessão, sendo imprescindível a organização da sala de aulas. Assim, a docente explica que todas as mesas deverão ficar o mais próximas possível das paredes, libertando assim o espaço da sala de aulas.</p> <p>Posteriormente, começa a organizar o espaço, incentivando as crianças a ajudá-la.</p>	5'		<p>1.1. Participa na organização do espaço da sala de aula.</p> <p>2.1. Reconhece / lembra as condições para o início da aula.</p>
<p>3. Respeitar as condições inerentes ao bom funcionamento da sessão.</p>	<p><u>Roda Inicial:</u></p> <p>A docente, em silêncio, senta-se no chão, incentivando as crianças a fazerem o mesmo. Quando todas estiverem sentadas, a docente sugere que se faça uma roda, para que todas as crianças tenham contacto visual com os seus pares.</p> <p>Nesta roda inicial, serão dadas algumas indicações para o bom funcionamento da aula. A docente deve reforçar indicações ao longo da aula, sempre que tal seja necessário. A docente deve esclarecer as dúvidas que, eventualmente, surjam.</p>	5'		<p>3.1. Ouve, em silêncio, as indicações.</p> <p>3.2. Intervém na sua vez</p>

<p>4. Desenvolver a capacidade de concentração/atenção;</p> <p>5. Explorar a capacidade de simular diferentes emoções;</p> <p>6. Explorar os movimentos segmentares do corpo;</p>	<p><u>Aquecimento – Jogo Dramático e formação de grupos</u></p> <p>Inicialmente, a docente pede às crianças para circularem livremente e em silêncio pelo espaço, dando as seguintes indicações de ações/comportamentos que devem demonstrar: Estão deitados na vossa cama a dormir profundamente. Sonham com as vossas férias que se aproximam, numa praia paradisíaca... Entretanto, toca o vosso despertador, têm de se levantar para ir para a escola. Levantam-se devagar, ainda cheios de sono, e dirigem-se para a casa de banho... Na casa de banho, preparam uma toalha e vão tomar um duche... Colocam champó no cabelo, gel de duche no corpo e terminam o duche... Vão em direção ao vosso quarto para se vestir. No quarto, têm ao vosso dispor camisolas de várias cores, nomeadamente, rosas, laranjas, verdes e azuis, devendo escolher uma delas para vestir.</p> <p>Estas “camisolas” serão, na realidade, cartolinas A5, das cores supracitadas, que estarão espalhadas ao longo da sala.</p> <p>Após todos os alunos terem escolhido uma “camisola” deverão agrupar-se, de forma a que todos os grupos tenham uma camisola de uma cor diferente.</p> <p>A docente deve ter o cuidado de que todas as indicações sejam dadas de forma precisa e com um tom de voz adequado.</p>	<p>5'</p>	<p>6 Cartolinas A5 verdes</p> <p>6 Cartolinas A5 azuis</p> <p>6 Cartolinas A5 cor de rosa</p> <p>6 Cartolinas A5 laranja</p>	<p>4.1. Executa sequencialmente as ações, de acordo com as indicações.</p> <p>5.1. Exprime diferentes emoções;</p> <p>6.1. Explora os movimentos segmentares do corpo;</p>
---	---	-----------	--	---

<p>7. Realizar improvisações, partindo de um indutor (os objetos)</p> <p>8. Realizar a improvisação de uma personagem.</p>	<p><u>Desenvolvimento – Improvisação</u></p> <p>Encontrando-se a turma organizada em grupos, a docente deve distribuir a cada um um conjunto de objetos, explicando às crianças que devem preparar uma improvisação, em que entrem todos aqueles objetos.</p> <p>Esta explicação deve ser dada utilizando uma linguagem clara e objetiva.</p> <p>A docente lembra as características da improvisação. Para tal, a docente realiza pergunta o que deve conter um texto narrativo, afirmando que as improvisações devem conter esses mesmos aspetos.</p> <p>A docente deve circular pelos grupos, com o intuito de esclarecer eventuais dúvidas.</p> <p>Deverá ter em atenção o discurso utilizado, para não inviabilizar os dados recolhidos.</p> <p>Cada grupo apresenta a improvisação que preparou, para uma frente.</p>	<p>20'</p> <p>Indutor (objetos – G1 e G2: 3 ferramentas, 1 panela, 1 frigideira, uma barbie, um jornal de desporto; G3 e G4: 3 ferramentas, 1 panela, 1 frigideira, um action men, uma revista “cor de rosa”.</p>	<p>7.1. Improvisa pequenas cenas em pequenos grupos, partindo de um indutor.</p> <p>8.1. Realiza a improvisação de uma personagem em situação fictícia.</p>
<p>8. Desenvolver a capacidade de concentração, num momento de calma e relaxamento;</p>	<p><u>Relaxamento</u></p> <p>A docente pede às crianças que se dispersem pela sala de aulas, para que, de seguida, possa explicar o que irá suceder.</p> <p>A docente sugere que se deitem, colocando-se numa posição confortável, e que fechem os olhos.</p>	<p>4'</p> <p>Computador Música “Watermark” de Enya</p>	<p>8.1. 8.1. Mostra-se concentrado na realização da atividade.</p>

	É colocada uma música calma e a docente sugere que as crianças movimentem os seus ombros calmamente... o pescoço....			
9. Refletir acerca da sessão e das aprendizagens realizadas;	<p>Roda Final</p> <p>A professora volta a sentar-se no chão, esperando que todas as crianças se sentem com ela. É dada a palavra às crianças, para que estas possam expressar a sua opinião sobre a aula. A docente deve dinamizar a discussão, realizando perguntas, quando assim o considere pertinente, com o intuito de obter dados sobre as razões que conduziram à escolha de uma determinada personagem. Deve, também: dar feedback às crianças, valorizando os aspetos positivos e referindo alguns dos aspetos menos bons, a fim de consciencializar as crianças para que na próxima sessão alguns comportamentos sejam melhorados; sistematizar as aprendizagens e possibilita e incentiva as crianças a expressarem e a estruturarem a sua opinião.</p>	10'		<p>9.1. Mostra-se empenhado na realização da atividade.</p> <p>9.2. Participa na discussão, expressando e justificando a sua opinião sobre a sessão.</p> <p>9.3. Avalia o seu desempenho.</p> <p>9.4. Avalia o desempenho dos colegas.</p>
11. Reorganizar o espaço da sala de aula.	<p>Reorganização do espaço</p> <p>A docente relembra que o espaço deverá ser reorganizado e que, para tal, todas as mesas deverão ser organizadas, novamente, em grupos. As crianças são lembradas de que não se devem arrastar as mesas e as cadeiras, evitando assim realizar barulho para as salas de aulas envolventes.</p>	5'		11.1. Participa na reorganização do espaço da sala de aula

Anexo T4. Sessão 4

Sessão 4. quarta-feira, 22 de maio de 2015				
Objetivos específicos	Atividades/Estratégias	T	Recurso	Indicadores de avaliação
<p>1. Organizar o espaço da sala de aula.</p> <p>2. Reconhecer / relembrar as condições para o início da aula.</p>	<p><u>Organização do espaço da sala de aula com as crianças:</u></p> <p>A docente começa por explicar às crianças que é necessário um espaço amplo para a realização da sessão, sendo imprescindível a organização da sala de aulas. Assim, a docente explica que todas as mesas deverão ficar o mais próximas possível das paredes, libertando o espaço da sala de aulas.</p> <p>Posteriormente, começa a organizar o espaço, incentivando as crianças a ajudá-la.</p>	5'		<p>1.1. Participa na organização do espaço da sala de aula.</p> <p>2.1. Reconhece / relembra as condições para o início da aula.</p>
<p>3. Respeitar as condições inerentes ao bom funcionamento da sessão.</p>	<p><u>Roda Inicial:</u></p> <p>A docente, em silêncio, senta-se no chão, incentivando as crianças a fazerem o mesmo. Quando todas estiverem sentadas, a docente sugere que se faça uma roda, para que todas as crianças tenham contacto visual com os seus pares.</p> <p>Nesta roda inicial, serão dadas algumas indicações para o bom funcionamento da aula. A docente deve reforçar indicações ao longo da aula, sempre que tal seja necessário, bem como deve esclarecer as dúvidas que, eventualmente, surjam.</p>	5'		<p>3.1. Ouve, em silêncio, as indicações.</p> <p>3.2. Intervém na sua vez</p>

	Por fim, as crianças devem juntar-se a um par à sua escolha.			
4. Desenvolver a capacidade de concentração/atenção; 5. Explorar os movimentos segmentares do corpo;	<p><u>Aquecimento – Jogo Dramático e formação de grupos</u></p> <p>Antes de se dar início ao jogo dramático, a professora indica a razão pela qual as crianças escolheram um par: vão realizar um jogo dramático com uma diferença dos que se têm vindo a realizar até então: um dos elementos do par é a sombra do outro. Assim, a docente pede para as crianças circularem pelo espaço, tomando atenção às indicações que lhes vão sendo dadas: “Está um belo dia de sol e vocês preparam-se para ir até à praia. Arrumam a toalha de praia na mala, juntamente com o protetor solar e o chapéu-de-sol. Dirigem-se para a cozinha e preparam um lanche para levar. O que vão levar? Têm de ter em atenção o facto de que alguns ingredientes e estragam facilmente com o sol. Como vão o lanche? Numa mochila? Num saco? Numa geleira? Pegam na vossa bicicleta. Pelo caminho, lembram-se que se esqueceram de trazer o vosso livro preferido para ler na praia. Então, decidem parar no quiosque para comprar uma revista. Escolhem-na, pagam-na e colocam-na na vossa mala”.</p> <p>Importa referir que todas as indicações devem ser claras e dadas utilizando um tom de voz adequado. No momento em que os alunos “escolhem a revista” devem escolher um dos envelopes que se encontra na sala de aulas. Os envelopes terão quatro</p>	10’	<p>5 Envelopes laranja.</p> <p>5 Envelopes cor-de-rosa.</p> <p>5 Envelopes verdes.</p> <p>5 Envelopes azuis.</p> <p>4 Cartões com a indicação da próxima atividade.</p>	<p>4.1. Executa sequencialmente as ações, de acordo com as indicações.</p> <p>4.2. Observa e reproduz os movimentos do colega.</p> <p>5.1. Explora os movimentos segmentares do corpo;</p> <p>5.2. Exterioriza, corporal e vocalmente, traços da personagem indicada.</p>

	cores diferentes e, dentro de um de cada cor, estará a indicação para a próxima atividade.			
6. Improvisar em pequenos grupos, partindo de um indutor. 7. Realizar a improvisação de uma personagem.	<p><u>Desenvolvimento – Improvisação</u></p> <p>A turma, encontrando-se agora organizada em grupos, deve realizar uma improvisação, tendo como ponto de partida a indicação contida no envelope da cor escolhida:</p> <p><u>Situação 1:</u> “Uma empresa de construção civil (construção de casas, prédios, etc.) está à procura de alguém para ocupar um lugar vago. Para esse lugar, candidatam-se um homem e uma mulher. Que tipo de provas terão de prestar cada um? Quem deve ser escolhido para ocupar o lugar?”</p> <p><u>Situação 2:</u> “Um casal recebe na sua casa outro casal amigo. O homem do casal anfitrião está a mudar a fralda ao bebé e a dar-lhe o biberão, enquanto a mulher termina de arranjar a torneira da cozinha que estava a verter água. O homem e a mulher convidados acham estranho e gera-se uma conversa "empolgada" sobre o assunto. Um dos casais vai ser mais persuasor do que o outro, pelo que um dos casais vai rever a sua posição (/a sua maneira de pensar). O que irá passar-se?”</p> <p>As duas situações indutoras da atividade não serão lidas para o grande grupo, preservando assim o fator surpresa aquando das improvisações. No final de cada apresentação, as crianças devem tentar adivinhar qual seria a situação que cada grupo improvisou.</p>	20'	Indutor (cartões com as situações “problemáticas”)	<p>6.1. Improvisa em pequenos grupos, partindo de um indutor.</p> <p>7.1. Assume, corporal e vocalmente, uma personagem em situação fictícia.</p>

	<p>A professora indica-lhes o tempo de que dispõem para a preparação (8 minutos, sensivelmente), bem como o tempo que cada improvisação deve ter (2/3 minutos, sensivelmente). Deve ainda referir que os alunos devem conseguir expressar-se vocal e corporalmente, para que captem a atenção e o interesse do público.</p> <p>A docente deve circular pelos grupos, com o intuito de esclarecer eventuais dúvidas. Deverá ter especial atenção ao discurso que utiliza, para não inviabilizar os dados recolhidos.</p> <p>Antes de iniciar as apresentações, a docente deve referir que os colegas que assistem devem permanecer em silêncio, tomando atenção à apresentação.</p> <p>Por fim, cada grupo apresenta a improvisação que preparou, na sua vez.</p>			
8. Refletir acerca da sessão e das aprendizagens realizadas;	<p><u>Relaxamento / Roda final</u></p> <p>A docente senta-se no chão, sugerindo que as crianças se juntem a ela, formando um roda. De seguida, dá uma bola a uma criança para que esta comente a sessão e, posteriormente, passe a bola a um colega à sua escolha para que este possa também comentar a aula, no que respeita ao seu desempenho e ao dos colegas, bem como sobre o que aprendeu ao longo das quatro sessões realizadas.</p>	15'		<p>8.1. Mostra-se empenhado na realização da atividade.</p> <p>8.2. Participa na discussão, expressando e justificando a sua</p>

	<p>A docente deve ter em atenção o facto de que a bola deve passar por todo o grupo. Deve também dar feedback às crianças, valorizando os aspetos positivos e referindo alguns dos aspetos menos bons, a fim de consciencializar as crianças para que na próxima sessão alguns comportamentos sejam melhorados; sistematizar as aprendizagens e incentivar as crianças a expressarem e a estruturarem a sua opinião.</p> <p>A docente deve dinamizar a discussão, realizando perguntas, quando assim o considere pertinente, com o intuito de obter dados sobre as razões que conduziram à escolha de uma determinada personagem.</p>			<p>opinião sobre a sessão.</p> <p>8.3. Avalia o seu desempenho.</p> <p>8.4. Avalia o desempenho dos colegas.</p>
9. Reorganizar o espaço da sala de aula.	<p>Reorganização do espaço</p> <p>A docente relembra que o espaço deverá ser reorganizado e que, para tal, todas as mesas deverão ser organizadas, novamente, em grupos.</p> <p>As crianças são lembradas de que não se devem arrastar as mesas e as cadeiras, evitando assim realizar barulho para as salas de aulas envolventes.</p>	5'		9.1. Participa na reorganização do espaço da sala de aula

Anexo U. Protocolo de Consentimento Informado

Anexo U1. Enviado aos pais

Protocolo de Consentimento Informado

Eu, Nadine Glenda Martins Pinto, aluna do Mestrado em Ensino do 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico da Escola Superior de Educação de Lisboa, pretendo desenvolver um trabalho de intervenção educativa com as crianças do 4º ano, turma B, da Escola Quinta da Condessa sobre construções sociais de género e Teatro/Expressão Dramática, orientado pelo Professor Doutor William Falcão e pela Professora Doutora Catarina Tomás.

O estudo será desenvolvido entre abril e maio de 2015 e prevê a filmagem de quatro sessões de Teatro/Expressão Dramática. Estas filmagens constituirão exclusivamente o suporte do registo escrito das sessões, não sendo publicadas, apresentadas ou divulgadas em qualquer meio. É totalmente garantida a confidencialidade das imagens, bem como são assegurados e respeitados os direitos dos intervenientes. Após a realização do estudo, as filmagens serão destruídas.

Nas quatro sessões de Teatro/Expressão Dramática, serão analisados os discursos e os papéis sociais que as crianças assumem, bem como a forma como estas se apropriam dos espaços e dos materiais. Para esclarecimento de qualquer dúvida, não hesite, por favor, em contactar pelo telefone 916676884 ou pelo e-mail nadineglenda@gmail.com

Agradecendo desde já a atenção de V.^a Ex.^a para esta solicitação, apresento os meus melhores cumprimentos.

Nadine Pinto

Lisboa, Escola Superior de Educação, 19 de Março de 2015

✂..... (Recortar e devolver através do seu/sua filho/a ou educando, s.f.f.)

No âmbito do Projecto de Intervenção desenvolvido por Nadine Pinto, aluna do Mestrado em Ensino do 1º e 2º Ciclo do Ensino Básico da escola Superior de Educação de Lisboa, eu, encarregada/o de educação de _____ aluno/a do _____ ano e da grupo/turma _____ .

Autorizo

Não autorizo

o/a educando/a a participar no referido projecto (**colocar X no respetivo quadrado**).

Assinatura

Data: ____/____/____

Anexo U2. Realizado com as crianças

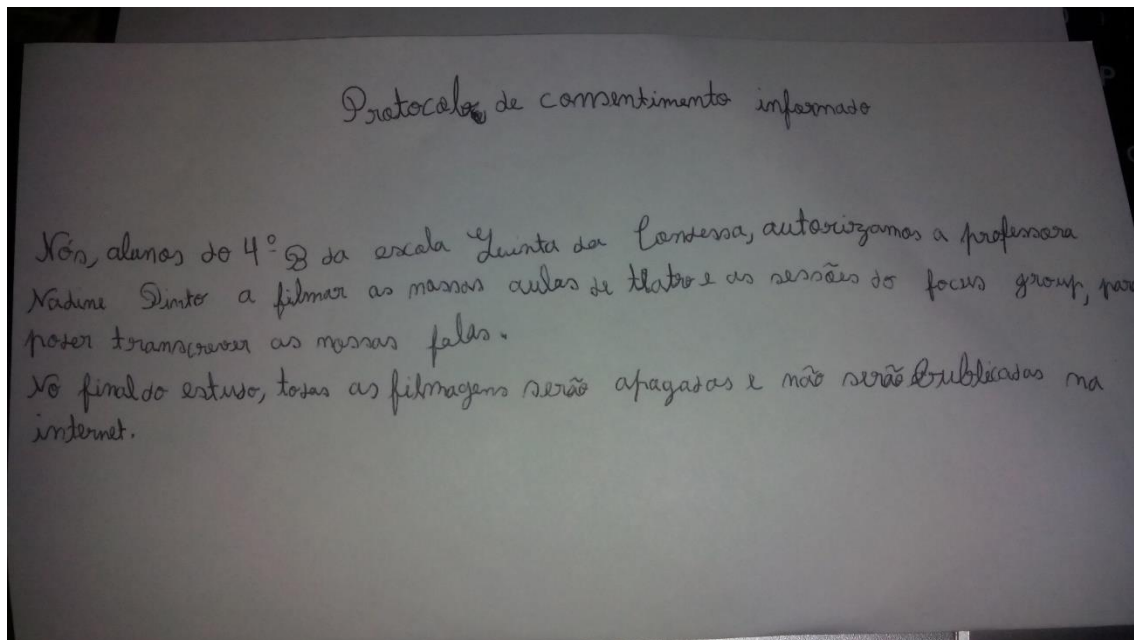


Figura U2.1. Protocolo de consentimento informado realizado com o grupo de crianças

Anexo V. Entrevista Semidirigida

Anexo V1. Guião de Entrevista

Guião de entrevista semi-diretiva

Blocos Temáticos	Objetivos específicos	Tópicos/formulário de questões	Observações
1. Legitimação da entrevista	1.1. Legitimar a realização da entrevista 1.2. Motivar o entrevistado 1.3. Esclarecer as dúvidas que o entrevistado manifeste	- Informar sobre os objetivos da investigação - Informar sobre a finalidade desta entrevista - Garantir a confidencialidade dos dados	
2. Dados da professora entrevistada	2.1. Conhecer o percurso académico e profissional da professora cooperante. 2.2. Identificar aspetos relevantes da sua experiência com esta turma.	- <u>Pedir informações sobre:</u> I) Idade; II) Habilitações académicas; III) Tempo de serviço IV) Tempo de serviço na escola onde se desenvolve a prática de ensino supervisionada V) Tempo de serviço com este grupo de alunos/as	
3. Organização do trabalho em sala de aulas	3.1. Identificar a ocorrência, ou não, de desconforto entre pares em situação de trabalho de grupo	- <u>Solicitar informações sobre:</u> I) A forma como se processa o trabalho de grupo entre as crianças	

	<p>3.2. Verificar se a cooperante tem em conta o género aquando da formação de grupos</p> <p>3.3. Identificar a existência, ou não, de uma hierarquia entre pares consoante o género, a classe social, a etnia e a idade, quer na sala de aulas, quer no intervalo</p>	<p>II) Premissas para organizar as crianças em grupos de trabalho</p> <p>III) A existência, ou não, de uma hierarquia (género, classe social, etnia, idade) entre pares na sala de aulas e no intervalo</p>	<p>Em caso afirmativo, pedir exemplos de situações em que tal tenha ocorrido</p>
4. Perspetivas sobre teatro no currículo	<p>4.1. Identificar a perceção da cooperante relativamente às expressões artísticas e, em particular, ao Teatro.</p> <p>4.2. Perceber o tipo de abordagem realizada nas áreas artísticas e, em particular, no Teatro.</p> <p>4.3. Identificar práticas de integração curricular.</p>	<p>- <u>Solicitar informação sobre:</u></p> <p>(i) a sua visão relativamente às áreas artísticas e o teatro em particular, no currículo do 1º Ciclo do Ensino Básico.</p> <p>- <u>Perguntar sobre:</u></p> <p>(i) a sua abordagem a estas áreas</p> <p>(ii) a realização, ou não, da articulação/integração curricular</p> <p>III) cuidados na preparação de uma aula</p>	<p>Se a entrevistada disser que não considera essencial a abordagem destas áreas, perguntar quais as que considera essenciais e porquê</p> <p>Em caso afirmativo, perguntar quais os cuidados que apresenta na preparação de uma aula.</p>
5. Relevância do estudo	<p>5.1. Caracterizar a opinião da professora cooperante relativamente ao estudo realizado.</p>	<p>- <u>Indagar sobre as perspetivas da entrevistada acerca de:</u></p> <p>I) O trabalho realizado com a turma no que se refere ao estudo</p>	
6. Concepções sobre questões de género	<p>6.1. Mapear as concepções sobre conceitos de género e sexo da entrevistada.</p>	<p>- <u>Indagar sobre as perspetivas do entrevistado acerca de:</u></p> <p>I) Diferença entre os conceitos de género e sexo</p>	

	<p>6.2. Caracterizar a percepção de igualdade de género da professora cooperante.</p> <p>6.3. Identificar práticas de igualdade de género na escola em que a prática de ensino supervisionada se desenvolveu.</p>	<p>II) igualdade de oportunidades entre género</p> <p>III) O papel do homem e da mulher na sociedade</p> <p>IV) A promoção, por parte da escola em que a prática de ensino supervisionada se desenvolveu, da igualdade de oportunidades entre género.</p>	<p>Se a entrevistada responder ações estereotipadas, perguntar se está de acordo com esses estereótipos.</p> <p>Em caso afirmativo, pedir alguns exemplos de situações em que tal tenha ocorrido</p>
7. Os documentos orientadores	<p>7.1. Identificar a opinião da cooperante relativamente ao respeito pela igualdade de género no programa de 1º Ciclo do Ensino Básico.</p> <p>7.2. Identificar a conceção da cooperante relativamente à preocupação em promover uma igualdade de género no Projeto Educativo do Agrupamento.</p> <p>7.3. Identificar a conceção da cooperante relativamente à preocupação em promover uma igualdade de género no Plano de Trabalho de Turma.</p>	<p><u>Investigar a opinião da cooperante sobre:</u></p> <p>I) o respeito pela igualdade de género no programa de 1º. Ciclo do Ensino Básico</p> <p>II) o respeito pela igualdade de género no Projeto Educativo do Agrupamento</p> <p>III) o respeito pela igualdade de género no Plano de Trabalho de Turma.</p>	<p>Em caso afirmativo, perguntar de que modo.</p> <p>Em caso afirmativo, perguntar de que modo.</p> <p>Em caso afirmativo, perguntar de que modo.</p>
8. A promoção da Igualdade de género	<p>8.1. Identificar a importância da promoção de estratégias e dinâmicas de ensino que visem a promoção da igualdade de género.</p>	<p><u>Perquirir sobre as perspetivas do entrevistado sobre:</u></p> <p>I) Necessidade de promover estratégias e dinâmicas de ensino</p>	<p>Em caso afirmativo, perguntar porquê e pedir um ou dois exemplos.</p>

	8.2. Conhecer a relação ente os pares.	<p>que visem a promoção da igualdade de género</p> <p>II) a importância para o desenvolvimento dos seus/suas aluno(a)s, a exploração de atividades que visem a promoção da igualdade de género</p> <p>III) a existência de comentários discriminatórios em relação a alguma atividade.</p> <p>IV) A relação existente entre os pares (meninos e meninas) (meninos e meninos) (meninas e meninas)</p>	<p>Em caso afirmativo, perguntar por que motivo.</p> <p>Se necessário, questionar se as crianças se recusam a realizar alguma tarefa/atividade/jogo por considerar que esse se destina “a meninos” ou “a meninas”.</p>
9. Finalização e agradecimento	<p>9.1. Relembrar a utilidade da entrevista de acordo com os objetivos apresentados.</p> <p>9.2. Agradecer a colaboração prestada.</p>	- Perguntar se quer acrescentar informação que não tenha sido questionada.	

Anexo V2. Transcrição

Entrevista

N: Isto vai ser só para transcrever os dados e tal, aquelas formalidades que a professora já está habituada.

N: Qual é a sua idade?

P: 42.

N: E as habilitações académicas? Qual é o seu percurso académico?

P: Então, eu tirei o curso de professora de primeiro ciclo na João de Deus, depois fiz a licenciatura em Português e História e Ciências Sociais na ESEAG. Depois, porque fui cooperante durante alguns anos da ESE de Lisboa, inscrevi-me no mestrado de supervisão. Concluí a parte curricular e tenho a tese em banho-maria, porque entretanto tive alguns problemas de saúde, depois levei algum tempo a reorganizar-me e depois entretanto nasceu o meu filho e depois entretanto as coisas têm-se se complicado e ainda não voltei a pegar. Portanto a tese continua em banho-maria.

N: E em relação ao seu tempo de serviço?

P: Tenho 18 anos de serviço.

N: E com esta turma acompanha desde o primeiro ano?

P: Desde o primeiro ano.

N: Não todos os alunos mas, a maioria deles não é?

P: Sim, a maioria deles. Entraram todos comigo no primeiro ano. O Paulinho entrou no final do primeiro ano, o Eduardo e o Francisco entraram no segundo ano, e o Gonçalo entrou no terceiro.

N: Ok.

P: Ah e a Umo também e o Tiago entraram... O Tiago entrou a meio do segundo e a Umo já no final do segundo.

N: De que forma é que a professora processa o trabalho com as crianças? Por exemplo, se identifica algum desconforto em alguma criança a trabalhar no trabalho de

grupo, se alguma criança se sente desconfortável a trabalhar com outra, se há alguma coisa assim...

P: Inicialmente eu tento que eles trabalhem com quem se sentem melhor e com quem gostam mais, mas depois a pouco e pouco vou levando-os a perceber que têm de trabalhar com todos e que vão ver que vão gostar e que vai ser interessante, que é importante sabermos trabalhar com toda a gente, sabermos estar com todo. Porque havia meninos aqui, e vocês perceberam isso, que tinham alguma dificuldade em gerir a relação com algumas crianças e que tinham uma gestão desse relacionamento muito difícil, por parte deles ou por parte da outra criança em questão, ou às vezes nos dois lados. Mas pronto, a tentativa foi sempre de que todos passassem por trabalhar com todos.

N: E no início quando eram eles a escolher notou algum padrão, por exemplo, os meninos só com meninos? Ou meninas só com meninas?

P: Sim. No primeiro ano por exemplo as meninas trabalhavam com meninas e os meninos trabalhavam com meninos. Depois comecei a fazer: então agora vamos tirar à sorte! Depois eles começaram a perceber que aquele à sorte... porque fazíamos jogos para formação dos grupos e aquele à sorte não era assim muito à sorte. Às vezes era assim um à sorte planeado. Mas pronto, a determinada altura claro que eles vão crescendo e vão percebendo as nossas estratégias e vão pensando um bocadinho que, ah, se calhar, e vão começando a perceber que a partir do nosso discurso, que de facto têm de se começar a libertar e a trabalhar e até gostaram da experiência, portanto acabam por passar isso para os colegas e deixa de ser necessário este nosso formar grupos à sorte com jogos, porque eles também vão percebendo, “Olha eu ainda não trabalhei com o não sei quantos portanto agora tenho de ir trabalhar...” “ Aliás, quando chegámos ao quarto ano isto era pacífico, “olha eu nestes quatro anos não trabalhei com não sei quantos, portanto tenho de trabalhar com ele”.

N: Quando eu fiz o focus group, eu perguntei qual seria o grupo ideal e perguntei o porquê e muitas das razões, foi praticamente da maioria, era porque já tinha trabalhado e gostou ou porque nunca tinha trabalhado e queria experimentar, e também mesmo nas sessões alguns comentários eram “ah eu nunca tinha trabalhado com ele e gostei muito”, portanto eles agora nesta fase já estavam habituados. No início a Dina notava se, sei lá, algum comentário assim...

P: Nunca foram desagradáveis, no que diz respeito ao balanço do trabalho que faziam com o colega, nunca foram desagradáveis. A única situação que houve aqui mais complicada de gerir foi da Beatriz com a Carolina no segundo ano, que foi um trabalho de grupo feito a três. Porque eu tive de fazer de mediadora do grupo, porque eram duas personalidades muito fortes e muito em choque e as duas à procura de liderança e não se conseguiam ouvir uma à outra e foi muito difícil. Para não desfazer do grupo, que era coisa que eu não queria que acontecesse, eu tive que me sentar em cada sessão com elas, inicialmente eu tinha que estar presente a sessão inteira, a partir de uma determinada altura eu já podia estar com elas uma parte, libertá-las sozinhas e depois voltar, e pronto ali a minha ideia era gradualmente ir deixando-as sozinhas, para elas também perceberem que afinal conseguiam trabalhar sozinhas, tanto que isto aconteceu no segundo ano com um trabalho de grupo e no terceiro ano elas voltaram a querer ficar juntas exatamente porque quiseram perceber se conseguiam fazer o trabalho em conjunto. Isto já no final do terceiro ano. Depois neste quarto ano elas concluíram, logo no início do quarto ano concluíram um trabalho que tinham feito as duas, que apresentaram à turma e que o balanço final foi muito positivo. Aliás, acabaram por dar-se bem e coabitar em harmonia. Claro que foram tendo sempre algumas desavenças e havia sempre alturas, e tu assististe, em que “eu não vou ficar com ela!”. Não é? Pronto, mas foi uma gestão mais harmoniosa do que aquela que foi feita inicialmente. Mas sim, no primeiro ano é as meninas com as meninas, os meninos com os meninos e as meninas não brincam com os meninos e os meninos não brincam com as meninas, portanto isso é perfeitamente comum.

N: A Dina considera que existe alguma espécie de hierarquia relativamente ao género ou mesmo de classe social, aqui na sala? Há algum grupo ou alguém que se afirme?

P: Não, eu acho que não. Eu fiquei um bocadinho chocada com alguns conceitos que eles têm de algumas situações, que pensei que no mundo actual em que vivemos com pais novos que a maioria deles têm, houvesse coisas que não estivessem na cabecinha deles.

N: Como por exemplo?

P: Como por exemplo haver no final das duas sessões meninos a dizerem “ah, papéis fortes são para os homens, as mulheres não são fortes”. “As mulheres é que

choram, os homens não choram”. Esse género de coisas eu não pensei que eles, meninos de agora, com pais de agora, não tivessem essas ideias, pensei que isso já tivesse sido um bocadinho ultrapassado. Depois até numa brincadeira, propriamente em casa, fiquei super surpreendida quando o meu filho tem a idade que tem, percebe a vida que o pai e a mãe têm, e percebe que até actualmente o pai é quem mais lhe dá banho e quem mais cozinha em casa porque eu chego sempre muito tarde, e ele se sai com esta expressão.. Um dia, assim em conversa após uma sessão tua, eu quis fazer em casa uma brincadeira e ele sai e diz: “não, as mulheres é que tratam dos filhos e lavam a loiça e os homens vão trabalhar e ganhar moedinhas”. Fiquei chocadíssima, porque isto é tudo contra aquilo que acontece lá em casa, portanto ele não teria razão nenhuma para... Eu fiquei assim.. não é normal!! Ele não vê isto em casa!

P: Ah, mas aqui na sala, eu por acaso achava e continuo a achar que aqui sempre se tentou que menino ou menina tanto faz.. não é... é completamente indiferente... e mandamos todos, todos temos uma opinião a dizer independentemente do género. Ah.. e fiquei realmente um bocadinho chocada com aquelas concepções que eles tinham ainda e daí que na brincadeira em casa quis ver, exactamente por pensar que pais novos, com estruturas diferentes daquelas que se calhar os nossos pais tinham.. e fiquei, ah... fui confrontada com.. de facto o meu filho ter concepções que vão completamente contra aquilo que ele vê em casa, não é? Se calhar não passa só por aquilo que eles veem, mas se calhar por outras coisas que nós teremos de facto que conversar com eles para eles perceberem que de facto as coisas não são tanto assim não é? É como aquela questão que o cor-de-rosa é para as meninas e que o azul é para os meninos.

N: Mas há tantas coisas que existem que inconscientemente nos levam para estereotipar.. No supermercado há só o corredor azul e cor-de-rosa...

P: Pois, às vezes até a própria arrumação dos brinquedos está feita assim.

N: Às vezes mesmo nos noticiários são um bocadinho coisas estereotipadas, ou seja, a sociedade está organizada em estereótipos. Ponto! E nós acabamos por ser influenciados por eles.

P: Pois, são aquelas mensagens subliminares, não é?

N: Tanto que uma das conclusões que eu tiro deste estudo é que conscientemente eles assumem que até todos podem fazer tudo. Inconscientemente, eles agem consoante os estereótipos. Não há... Quando foi o dos espaços.. rapazes todos para o escritório e para o barco e as meninas... só depois é que houve ali umas misturas..

P: Mas no primeiro ímpeto..

N: E mesmo depois de haver mudanças, na generalidade foi a maioria dos rapazes no escritório.

P: E a única que fugiu aí um bocadinho à regra foi a “Ana Malimon”,

N: E o Tiago que foi para a cozinha.

P: Sim, exacto.

N: E achei piada a um comentário que, acho que foi a Ana MalimoN que fez, em relação à cozinha por o Tiago ter ido para lá, que: “ah, mas por exemplo no masterchef são os homens que cozinham melhor”. Ou seja, são as mulheres que cozinham, mas quando se trata de chefs são sempre homens. As posições de topo são sempre associadas aos homens e há uma altura em que a Coelho 2010 diz que.. ah, está-me a faltar a palavras mas, diz que em escritórios, em posições administrativas é rara a mulher que está em destaque.

P: Que está em chefia.

N: Qual é a sua visão relativamente às áreas artísticas no currículo?

P: Eu acho que é muito importante, até porque são elas que vão... para já são elas que vão transmitir maior gosto pela escola, porque são elas que vão de facto ao encontro dos maiores momentos de prazer dos meninos. Não quer dizer que eles não tenham momentos de prazer, ou não lhes possa ser dado o Português, ou Matemática ou Estudo do Meio com prazer, não é isso, mas numa primeira fase, por exemplo na transição do jardim de infância para o primeiro ano, ah.. tanto o Português como a Matemática, como o Estudo do Meio, tem ele que passar todo ele por uma vivência de uma forma muito mais lúdica e muito mais descontraída, descomprometida, do que aquela que é tão formal por exemplo num quarto ano. Não é? Não quer dizer que nu quarto ano depois não haja a mesma coisa, portanto eu acho que, sei lá, trabalhar tanto

o português, como a matemática, como o estudo do meio, aliado a uma expressão plástica, aliado a uma expressão dramática, ou a Matemática é excelente para trabalhar a expressão físico-motora, fantástica, pelos conceitos que aborda, e isso tanto dá para trabalhar a matemática tanto aborda a expressão físico motora, tanto se consegue fazer num primeiro ano como num segundo, como num terceiro ou como num quarto a título de revisão de muitos conceitos também se consegue perfeitamente, então para as fracções e para as noções de metade, quarto, fantástico. Ah.. agora, claro que da forma como actualmente as metas impõem um peso ao currículo do Português, da Matemática, eu acho que acabam por reduzir muito o espaço para nós podermos fazer esse trabalho que é tão importante ao nível das expressões num terceiro e num quarto ano. Porque começamos a ver o tempo a voar e a não conseguir cumprir aquilo que é suposto se nos dedicarmos a trabalhar transversalmente as expressões naquelas áreas, não é? E daí que por exemplo este ano nós concentramos o trabalho todo das expressões num primeiro período e trabalhámos a História, fizemos essa opção. Ah, noutros anos trabalhámos outras situações, este ano foi a História de Portugal, outros anos foram outros conceitos e outras áreas. Mas que de facto é fundamental é! É porque os meninos conseguem apreender com muito mais gosto, fica lá, tanto que por exemplo agora no final do ano, a História de Portugal que foi trabalhada no primeiro período, os meninos lembravam assuntos que tinham representado. E só garantidamente os lembravam porque os representaram e iam buscar respostas a algumas perguntas a falas que tinham da peça de teatro. Quer dizer, foi giro de ver e foi agradável perceber que inclusivamente na representação que fizeram no dia do agrupamento, que não foi difícil eles recordarem as falas porque já as tinham sabido de cor e portanto foi muito rápido a revisão e a apreensão de novamente de tudo aquilo. Foi de facto muito giro e foi um momento positivo, fantástico para os miúdos, gratificante e que lhes deu muito prazer. Muito mais prazer do que todos os outros conteúdos que foram abordados na forma como foram mas que não pôde ser de outra forma porque não tínhamos tempo para mais. Porque tenho a certeza absoluta que se tivéssemos podido ir lá para fora, se tivéssemos tido tempo para ir lá para fora a nível da matemática trabalhar ângulos tinha sido muito mais giro e eles tinham percebido muito mais e ficado com isso muito mais arrumadinho, tal como se tivéssemos tido a possibilidade e o tempo de trabalhar outras áreas., porque de facto é mais agradável, interiorizam, vivenciam, e acaba por ser muito bom para eles.

N: Para além desta atividade de articulação entre, neste caso, a expressão dramática e o estudo do meio, que outras atividades mesmo noutros anos, mas com este grupo a Dina realizou?

P: Esta do estudo do meio envolveu não só a expressão dramática como também a expressão plástica porque a construção dos cenários, a construção de alguns fatos, pronto, envolveu tudo.. Ah, não envolveu a parte da escrita, exatamente porque infelizmente nós não tivemos tempo, de fazer, que era projecto inicial nós fazermos a peça de teatro com eles, mas depois acabámos por, começámos e acabámos por abandonar essa ideia porque demorava imenso tempo e portanto demorava tempo que nós não tínhamos. Acabámos por sermos nós as professoras do quarto ano a juntarmos fora de horas e fizemos umas valentes jornadas contínuas noturnas para podermos ter a peça escrita. Noutros anos fizemos outras iniciativas, por exemplo, no final do primeiro ano fizemos umas marchas e aí construímos os fatos, construímos a letra, trabalhamos a música e trabalhamos a expressão plástica, trabalhamos a expressão física. No segundo ano fizemos uma coreografia, não escrevemos, aliás escrevemos, fizemos uma adaptação da Xana Toc Toc, que escrevemos em conjunto as letras e fizemos a coreografia. Portanto aproveitando a música e fizemos os fatos e o cenário. A decoração não foi bem o cenário, foi a decoração do espaço. Foi ao nível da sala, foi para um lanche para os pais. Foi mais a decoração da sala, das mesas, pronto, que eles fizeram. O ano passado fizemos a partir da leitura de uma história que era a família Só Luas, que trabalhava o sistema solar. Lemos a história, tínhamos feito o trabalho sobre o sistema solar em projecto e fizemos o género de uma orquestra: eu era a pauta, o meu vestido era a pauta, e eles com vários instrumentos musicais liam em mim o que tinham de fazer.

N: Isso é muito difícil!

P: Foi giro porque trabalhamos várias coisas e ao nível das expressões e trabalhamos o sistema solar que foi também uma mais-valia e foi uma coisa que eles também gostaram imenso. Construíram cada um um planeta, porque cada um deles simbolizava um planeta e depois tínhamos aliado a isso outras danças típicas de outros pontos do nosso planeta terra como Hulahula, pronto, e construímos nós todos os fatos. Foi muito giro!

N: Por exemplo e quando foi esse da Xana Toc Toc, sentiu algum comentário disruptivo...

P: Não, eram muito pequeninos.

N: Não?

P: Não, não.

N: Ok.

P: Até porque a própria música da Xana Toc Toc nós adaptámos, era muito unissexo, digamos assim. Mesmo as músicas dela não acho que sejam assim mais para meninos ou para meninas e na altura toda a gente gostava da Xana Toc Toc, daí portanto..

N: Era moda...

P: Ainda era muito infantil e eles ainda eram muito pequeninos portanto..

N: Que cuidados é que a professora costuma ter na preparação de uma aula?

P: A primeira coisa que eu faço é, o que é que eu quero que eles aprendam, e depois perante aquilo que eu quero que eles aprendam, perante os objectivos que eu quero que eles atinjam eu planifico. Planifico sempre tendo em conta que quero sempre um momento em que eu lhes exponho a tarefa que quero que eles façam e que lhes dê um tempo para eles realizarem e depois que dê para confrontar o que eles fizeram, para nós podermos discutir a forma como cada um fez. Isto tanto funciona para o Português como para a Matemática, não é, porque para o Estudo do Meio nós não fazemos assim. Mas acima de tudo a primeira coisa essencial é ter presente o que eu quero que eles saibam e a partir daí...

N: Nas expressões em que é que difere ou o que é que não difere?

P: Nas expressões, como as expressões aparecem sempre aliadas a algum conteúdo, não acho que façam muita diferença, para além de eu ter presente o conteúdo que quero trabalhar, tenho as técnicas que quero desenvolver, e portanto o meu objectivo tem de ter sempre um objectivo, se é para recortar, se é para rasgar se é para pintar, se é para.. aquilo que for tem de ter nesse objectivo presente para poder planificar

a actividade, porque se não consigo fazer, porque vir sem planificar assim no ar não consigo.

N: O que é que achou do trabalho que eu fiz com a turma?

P: Achei muito interessante! Ah achei interessante e inicialmente estava bastante céptica, porque, lá está, acha que meninos tão pequenos, não, não sei se vou utilizar bem a palavra, não seriam sexistas, não arrumariam coisas para meninas e coisas para meninos, achava que eles não teriam essa questão, exactamente porque eu achava que, filhos de pais, na turma a maior parte dos pais são bastante novos portanto tem uma forma já de ver a vida e as situações de forma completamente diferentes, achei que não iriam ter estas questões assim arrumadas, isto é para rapaz e isto é para rapariga, achei que se calhar não iria fazer sentido, e depois fui confrontada exactamente com contrário, como é que é possível que crianças tão pequenas tenham isto arrumado desta forma! Parecia que estava no ADN, (não é?) porque de facto faz lembrar aquela questão da memória reptiliana, parece que está lá, esteve sempre, e para continuar, apesar de se fazer e se viver momentos em que isto não se verifica! Acho eu!

N: Qual é o seu conceito de género e sexo? Faz alguma distinção? Acha que é a mesma coisa? No dia a dia é referido como a mesma coisa?

P: É assim, na minha forma de viver e de estar para mim tanto faz.

Eu também tenho consciência, e vivo isso na pele, porque chego a casa tardíssimo e não tenho dou banho ao meu filho ao fim de semana ou esporadicamente, muito esporadicamente, muito extraordinariamente numa situação que fuja à normalidade, porque o normal é eu chegar a casa, eu chego 20H45 a casa e a essa hora o meu filho já está a jantar ou quase a acabar, o pai já lhe deu banho e já fez o jantar para o filho e está a terminar o nosso jantar porque é a hora a que eu chego. E eu vivo essa “recreinação” (entre aspas) por exemplo pela parte dos meus pais que acham que eu faço as coisas completamente ao contrário (não é?), quem deveria supostamente chegar tarde era o meu marido, eu deveria de estar, eu até saio da escola às quatro horas, portanto, porque é que eu não vou para casa porque é que arranjei outra coisa...ah...não havia necessidade...ah...portanto eu vivo isso na pele. O meu próprio marido diz-me muitas vezes... pois tu é que devias estar aqui... devia ser ao contrário, mas não é assim, e portanto, fazer? Nada... Eu acho que a vida manda-nos

fazer aquilo que temos de fazer e portanto nós fazemos e não acho que haja...ah... eu não gosto nem mais nem menos do meu filho porque lhe dou mais banho ou menos banho que o pai... ele não gosta menos de mim porque eu lhe dou menos banho do que o pai e o inverso se reflecte em termos do cozinhar. E muito sinceramente, a mim sabe-me muito bem porque o meu marido é muito bom cozinheiro e eu cozinharía por obrigação. E portanto eu para mim está fantástico e ele então dá um uso fantástico à Bimby lá de casa. E eu acho que é óptimo e portanto não me chateio nada, aliás ainda este fim-de-semana fomos ao supermercado, fui com a minha mãe e ele ficou no parque com o filho e eu disse-lhe: olha comprei-te um presente. E o meu pai fartou-se de rir e ele ficou possuído (entre aspas) porque lhe ofereci duas pegas para não se queimar na cozinha. AHAHAHAHAH porque tinha consciência que as de lá de casa já estão gastas, azulinhas e tudo como tu gostas. Porque o meu marido tem consciência perfeita que tem esta parte ainda muito bem arrumada apesar de também tenho a consciência de que ele também faz algum esforço para não transmitir isso ao filho, mas que lá muito no íntimo dele, pelas conversas que nós temos (não é?) eu sei que ele ainda tem muito aquela questão muito bem vincada. Eu quanto a mim não me faz diferença, quer dizer, eu acho que faz diferença é o resto, porque razão é que continuamos, por exemplo em termos de bancos de empréstimos de finanças, porque é que a cabeça de casal tem de ser o marido e não a mulher.. eu por exemplo ganho mais que o meu marido porque é que não posso ser a cabeça de casal.

N: Se fosse à 40 anos atrás nem se podia ter casado com o seu marido.

P: Exato, não teria autorização, mas pronto, tudo bem ele já ganhou mais dinheiro, agora ganho eu, então se sou eu que ganho mais dinheiro sou eu que tenho de ser a cabeça de casal, mas claro que não, não posso.. não posso porque a nossa lei não prevê, nem contempla.

N: Como é que define género e sexo, se arranjasse uma definição para estes dois conceitos?

P: Isso é uma pergunta muito difícil!

N: Pois é..

P: Bem, nós temos género masculino e género feminino, (não é?) e... embora haja situações em que existem as duas coisas, umas que se anulam uma em prol da outra (não é?), porque não podem prevalecer as duas, coitadinhos dos animais

hermafroditas... que pronto ora são uma coisa ora são outra, conforme aquilo que de facto permite a evolução..ahhh.. Epah não sei definir género, para mim género... nós sempre crescemos a pensar género feminino género masculino (não é?) o homem e a mulher, não há ali um entremeio..ah.. claro que actualmente nós encaramos, digo nós, a homossexualidade é uma coisa que existe e que não se nega, que acho que tem de ser respeitada, da mesma forma que se respeita um homem que é homem e uma mulher que é uma mulher, tem que se respeitar uma mulher que definiu que gosta mais de mulheres tal como um homem que gosta mais de homens, acho que isso é perfeitamente banal... mas isso não está contemplado com género por exemplo, nesta definição que nós temos do género feminino e masculino..

N: Tinha aqui o papel do homem e da mulher na sociedade mas a Dina de certa forma já foi referindo qual é a sua opinião, não sei se quer acrescentar alguma coisa.

P: Eu acho que o papel do homem é aquele que tem de ser e o da mulher é aquele tem de ser e acho que eles se misturam, não há coisas para o homem fazer e não há coisas para a mulher fazer.. há mulheres fantasticamente que trabalham com Táxi que era uma profissão masculina (não é?) e são excelentes condutores, embora se continue a ouvir no trânsito, ah é uma mulher a conduzir. Mas acho que têm ao contrário do que muitos homens pensam, mas acho que têm uma sensibilidade diferente para conduzir. Embora também tenha a outra vertente que acho que eu por exemplo licença a um homem para passar no trânsito, ele dá-me, peço a uma senhora, ela vira a cara para o lado. De facto às vezes enfim...ah.. Mas pronto eu acho que aí há um caminho a fazer, há coisas em que há um caminho a fazer, há coisas que eu acho que nós como mulheres temos ainda um caminho a fazer, no sentido em que nós fomos tão...ah.. desvalorizadas, fomos tão pouco tidas em conta que acabamos por ter formas de nos afirmar que jogam contra nós.. acho que às vezes passa um pouco por aí.. e acho que há um caminho a fazer, agora acho que esse caminho ainda vai ser muito longo... exactamente porque se as nossas crianças são quem amanhã terá um poder de decisão, crescem com esta questão tão arrumada desta forma (não é?) contra tudo e contra todos, acho que se calhar vai ser difícil. São milhões de séculos, são milhões de anos de história, são muitos séculos de peso destas situações que não vão ser fáceis.

N: Isto é muito recente (não é?) só a partir do 25 de abril é que houve uma mudança a nível político, porque a nível social ela ainda vem, e ainda há muito que fazer e entre muita educação para a cidadania.

P: Nesta situação de trabalhar, por exemplo as relações entre os meninos, eu tive aqui situações que os pais disseram à criança literalmente “diz à tua professora que eu não quero que tu faças isto, que tu trabalhes com este ou com aquela”. Quando chegamos ao final do ano esses pais se dão maravilhosamente bem com os pais da criança a que se referiam inicialmente que não queriam que o filho brincasse e as duas são amicíssimas. Portanto, desnecessariamente estavam a criar uma situação de conflito e a alimentar uma situação de conflito.

N: Desnecessária.

P: Além de para mim estarem a contribuir para a existência de princípios completamente errados na criança.

N: De que forma é que acha que esta escola em particular, não vou falar do agrupamento, promove a igualdade de oportunidades entre género, acha que a escola promove isso, que tem mesmo algum objectivo definido para isso, se as actividades que promove nem se quer pensa nisso?

P: Nós não pensamos nisso na questão, quando planificamos o ano e as actividades que vêm, não pensamos nunca em dirigir actividades para meninos ou para meninas, dirigimos para meninos, e meninos integramos todas as crianças, nem é meninos, é as crianças, os nossos alunos. De facto a palavra é masculino, mas só é masculino a palavra, porque nós quando pensamos, pensamos em todos, pensamos em actividades que vão ao encontro e que sejam do gosto de todos. Não pensamos em actividades “olha estas são mais bonitas para as meninas e estas para os meninos” pensamos em actividades que sejam para todos, não promovemos nem despromovemos, acho que não fazemos essa separação tão pouco.

N: Esta pergunta vai um pouco ao encontro da que já foi feita, mas qual é a sua opinião em relação ao respeito pela igualdade de género no programa de primeiro ciclo.

P: Acho que não está contemplada, não se fala disso, acho que não se fala nem se deixa de falar, acho que não se faz a separação.

P: Não sei se não se faz a separação porque não se quer fazer e se parte do princípio que ela não existe e que são todos iguais, e eu acho que será por ai, quero pensar que é por ... se não se faz a separação por que se dá como adquirida alguma coisa, positiva ou negativa, não sei, mas eu quero pensar que não se faz essa separação porque ela de facto não deve existir e não existe. No trato com os nossos meninos no

dia-a-dia, penso eu que nenhum professor fará essa distinção se é menino ou se é menina, não faz sentido.

N: Em relação a isso mas no projecto educativo do agrupamento e no plano de trabalho de uma que a professora fez, a opinião prevalece?

P: Não se faz diferença! Porque planificam-se programam-se organizam-se actividades para as crianças.

P: Claro que tudo se planifica, qual é o cuidado que temos, numa planificação de uma prenda para um pai e para uma mãe ai claro que temos de ter em conta o género (não é?) Mas meninos e meninas fizeram o mesmo presente. Decoram-no à vontade de cada um, mas isso tanto decora o menino como a menina. A menina A decora diferente da menina B, porque tem gosto e um sentido estético diferente, não decora diferente do menino porque é menino ou porque é menina, tanto as cores com que pinta são as cores que entende que deve pintar, são as cores que gosta independentemente de ser menino ou de ser menina, ai sim é a única questão que temos de ter cuidado com género, para adequar ao pai ou à mãe, e não é se é menino ou se é menina.

N: Qual é a sua opinião em relação à necessidade de promover estratégias e dinâmicas no ensino que tenha em conta estas questões de igualdade de Género. A Dina de certa forma já falou.

P: Quer dizer, aqui acho que é preciso.. olha aquelas actividades que tu fizeste, há coisas que é importante desmitificar, que há coisas que podem ser feitas por meninos e por meninas, independentemente de ser menino ou ser menina, aqui o importante é eles perceberem que tanto o menino menina independentemente daquilo que são podem fazer desde que gostem, aqui é isso que eu acho que é mais importante, é eles perceberem que não existe uma actividade para uma menina e uma actividade para um menino, existem actividades que podem ser feitas por meninos e por meninas e fazemos aquilo que gostamos mais.

Não sei se respondi á tua pergunta?!

N: Sim.

P: Às vezes tenho a noção que não fui à pergunta.

N: Não, acaba por ir, e se não for eu faço a pergunta doutra forma. Ah.. Por exemplo, aqui também já referiu, a existência de comentários discriminatórios em relação a alguma atividade, alguma vez notou na distribuição de tarefas, por exemplo no varrer da sala.

P: Por vezes, alguns meninos não queriam ficar com a tarefa da sala.

N: E a relação assim no geral entre meninos e meninas, meninos e meninos, meninas e meninas, acha que é boa? Acha que existe alguma espécie de conflito?

P: Acho que.. ah... tivemos uma altura, por exemplo, primeiro ano meninas brincavam com meninas, meninos brincavam com meninos, no final do primeiro ano brincavam todos juntos, durante o segundo ano brincaram todos juntos, no final do terceiro ano começaram outra vez a separar-se e agora no quarto ano..ah.. havia um misto e pronto mas isso eu acho que isso tem a haver com o próprio crescimento deles, porque depois a partir eu noto (não é?), a partir do terceiro ano começa a haver aquela coisa dos namorados, do gostar e das vergonhas (não é?), e neste final do quarto ano a procura de as meninas brincarem com meninos já é diferente, já se nota uma diferença muito grande...ah..portanto ai já há algumas diferenças, enquanto no primeiro ano eles ainda tem a ver com aquela questão de que eles são muito bebés, um bocado essa coisa de eu brinco com as meninas porque os meninos só querem jogar à bola e depois magoam-me, embora nesta turma havia meninas que gostavam muito de jogar à bola, ah.. mas havia essa coisa, e depois havia uma altura em que todos brincavam com muito bem com todos, meninas com meninos independentemente de todos. Era giro! E depois a partir de uma determinada altura quando elas começaram a olhar para o lado, a voltar a ver assim umas deparações, e depois aquelas que eram mais amigas de jogar à bola e de brincar, e mesmo os rapazes que não jogavam nada de jeito à bola e não gostavam de jogar à bola, e preferiam brincar com as meninas ou brincar entre si com outros colegas...ah.. sem ser o jogar à bola..ah começou-se a notar já no final do terceiro ano e este quarto ano já mais, e então para o final, meu Deus..ah.. muito mais acentuado essa separação, isso sim, nós costumamos dizer que são as hormonas que começam a fazer esse apartheid.

N: É possível! Ah.. Quer acrescentar alguma informação que ainda não tenha sido, á qual eu não tenha perguntado, acha que ficou alguma coisa por dizer.

P: Não, acho que gostava de ver o resultado.

N: Depois mando-lhe o estudo.

P: Manda-me o resultado, estou curiosa, já percebi que vai ao encontro de coisas que eu achava que já não iam existir por várias razões, que eram coisa do

Anexo W. Diários de Bordo

Anexo W1. Sessão 1

Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa
Mestrado em Ensino do 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico

DIÁRIO DE BORDO

Projeto: <i>Teatro/questões de género....</i>				
Contexto da intervenção: Escola EB1 Quinta da Condessa				
Estudante: Nadine Glenda Martins Pinto				
Sessão Nº: 1	Data: 15/05/2015	Hora: Das 15h às 16h	Local: Sala de aulas	Nº de presenças: 19

Descrição da sessão	Inferências
<p>No dia 15 de maio de 2015 realizou-se, na sala de aulas, a primeira sessão de Expressão Dramática/Teatro. Todas as crianças <i>mostraram-se muito curiosas e interessadas</i> em saber o que se iria passar ao longo da sessão. Além disso, a Karina (menina, 10 anos), o Velocidade Furiosa (menino, 9 anos), o Dudu (menino, 9 anos), a Violeta (menina, 9 anos), a Roxy (menina, 9 anos), a Susana (menina, 10 anos) e a Ivete (menina, 10 anos) perguntaram qual era o assunto do teatro, pelo que tentei explicar-lhes que as sessões de Teatro/Expressão Dramática seriam diferentes, sendo realizados jogos dramáticos e improvisações.</p> <p>Tal como planeado, a sessão foi iniciada com a organização do espaço e dos materiais. Assim, pedi às</p>	<p>Esta pergunta advém do facto das crianças apenas realizarem espetáculos de Teatro, não existindo uma rotina semanal com as características de uma sessão de Teatro que, usualmente, denominamos por Viagem.</p> <p>Para que este momento tivesse sido mais organizado, poderia ter pedido aos alunos que</p>

<p>crianças que colocassem as suas mochilas no espaço da biblioteca para que, de seguida, organizássemos as mesas, levantando-as para as mover realizando o mínimo de barulho possível. Neste momento, houve alguma confusão, pois o espaço da biblioteca era pequeno.</p> <p>Aquando do momento correspondente à organização das mesas, enquanto estava a explicar qual a melhor forma de o fazer, algumas crianças levantaram-se de imediato, não ouvindo a explicação até ao fim. Assim, neste momento, optei por referir que a turma devia ouvir a explicação até ao fim e só depois executar a tarefa pretendida. Após esta indicação, toda a turma organizou as mesas, movendo-as para junto das paredes da sala, ficando assim com um espaço amplo para a realização da sessão, tendo a turma o cuidado de não arrastar as mesas e as cadeiras.</p> <p>A organização do espaço foi um momento no qual todas as crianças participaram efetivamente. Para o efeito,</p>	<p>colocassem as suas mochilas por grupos de trabalho, evitando assim a confusão que se gerou.</p> <p>Considero que o facto de a turma organizar a sala de aulas para os diversos momentos que ocorrem ao longo da semana (o Conselho de Cooperação, para o qual se colocam as mesas em U e as restantes atividades, para as quais se colocam as mesas em quatro grupos de trabalho) facilitou este momento da sessão.</p> <p>A Sofia (menina, 10 anos) é uma menina <i>atenta</i> que <i>gosta de</i></p>
--	--

<p>Terminada a organização do espaço, sentei-me no chão e, de imediato, a Sofia (menina, 10 anos), a Camila (menina, 12 anos), o Manuel (menino, 10 anos) e o Feromonas (menino, 10 anos) fizeram o mesmo, conduzindo a que toda a turma se sentasse no chão. Sendo imprescindível a organização em roda para que todos pudéssemos ter contacto visual uns com os outros, dei a mão às crianças que se encontravam mais próximas de mim e levantei-me. As crianças fizeram o mesmo e, neste momento, pedi para esticarmos os braços para formar uma roda e sentarmo-nos, uma vez mais, no chão.</p> <p>Em roda, lembrei as criação para o facto de que devem ouvir as indicações até ao fim e só depois proceder à sua concretização. Expliquei, também, a forma como se iria proceder a primeira atividade, bem como alguns aspetos essenciais para o seu bom funcionamento. Para tal, disse ao grupo que deveria estar concentrado e ouvir as várias indicações, tentando permanecer em silêncio, sempre que a atividade assim o requeresse.</p> <p>Posto isto, as crianças levantaram-se e começaram a circular pelo espaço da sala de aulas, dando início ao jogo dramático. Ao longo deste, foram dadas várias indicações de movimentos/ações, para as quais as crianças realizaram diversos movimentos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • “Andam em direção ao emprego, muito calmamente”: as crianças executaram passos lentos e pequenos, olhando à sua volta, sendo que o Kiko (menino, 9 anos) apontava uma arma aos colegas”. 	<p><i>seguir e estar perto da professora</i>, enquanto o Feromonas (menino, 10 anos), o Manuel (menino, 10 anos) e a Camila (menina, 12 anos) são duas crianças que nem sempre se mostram muito atentas. Penso que este ato demonstrou o interesse que elas tinham em participar na sessão.</p> <p>Neste momento, houve algum riso, bem como troca de olhares, o que é expectável, pois não estão acostumados realizar sessões de Teatro/Expressão</p>
--	--

<ul style="list-style-type: none"> • “Levam na mão um envelope muito importante para entregar ao chefe, não o amarrotando nem deixando cair”: a Ivete (menina, 10 anos), a Sofia (menina, 10 anos) e o Dudu (menino, 9 anos) juntaram os braços como se estivessem a pegar ao colo um bebé, sendo que, de seguida, o Kiko (menino, 9 anos), o Feromonas, o Ricardo (menino, 9 anos), a Camila (menina, 12 anos), a Magalhães (menina, 10 anos) e a Angelina Jolie (menina, 9 anos). As restantes juntaram os braços junto ao corpo com o intuito de proteger “o envelope”. • “Aproveitam para apreciar o cheiro da natureza e começam a cheirar as flores que encontram pelo caminho”: Todas as crianças começaram a cheirar à sua volta e, para além disso, a Susana (menina, 10 anos), a Angelina Jolie (menina, 9 anos), a Sofia (menina, 10 anos) paravam e aproximavam-se das mesas cheirando os cadernos como se de flores se tratassem. O Kiko (menino, 9 anos) começou a espirrar. • “Estão atrasados para o trabalho até que se apercebem que perderam o envelope que levavam para entregar ao vosso chefe” as 	<p>Dramática com estas características.</p> <p>O Kiko (menino, 9 anos) é um menino que descobriu recentemente que é alérgico ao sol e ao pólen.</p> <p>Neste momento, esperava alguma agitação e barulho o que acabou por não acontecer, revelando a concentração e empenho com que as crianças estavam no momento.</p>
--	---

<p>crianças começam a andar rapidamente, sendo que o William (menino, 9 anos) mete as mãos na cabeça e começa a andar às voltas, realizando um barulho constante “aaaaaaaaaaaaa”;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Voltam para trás até encontrar o envelope”: o Velocidade Furiosa (menino, 9 anos), o Pocahontas (menino, 10 anos), a Roxy (menina, 9 anos), o Zé (menino, 9 anos) e a Violeta (menina, 9 anos) alteraram a direção do seu percurso, procurando pelo “envelope perdido”, enquanto as restantes apanharam, de imediato, o envelope. <p>Todas estas indicações foram dadas utilizando um tom de voz adequado ao momento.</p> <p>Importa referir que espalhei os envelopes, de quatro cores distintas: cor-de-rosa, laranja, verde e azul - pelo chão ao longo do jogo dramático, para que as crianças escolhessem um no momento pretendido (voltar para trás e encontrar o envelope). Deste modo, pude constatar a seguinte distribuição de cores:</p> <p>Verde (grupo 4):</p> <ul style="list-style-type: none"> • Velocidade Furiosa (menino, 9 anos) • William (menino, 9 anos) • Susana (menina, 10 anos) • Karina (menina, 10 anos) • Angelina Jolie (menina, 9 anos) 	<p>Esta primeira atividade correu bastante bem, uma vez que a turma realizou ações associadas a cada indicação dada.</p> <p>Estas quatro cores foram escolhidas por serem conotadas e associadas a rapazes – o azul e o verde – e a raparigas – o cor-de-rosa e o laranja - tendo o propósito de observar se as raparigas pegariam nos envelopes laranjas e cor-de-rosa e os rapazes, por sua vez, nos azuis e nos verdes.</p> <p>Penso que esta organização por cores poderá ser explicada pelo facto de que a própria situação os levava a encontrar o envelope rapidamente, não tendo necessariamente de</p>
--	---

<p>Laranja (grupo 3):</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pocahontas (menino, 10 anos) • Manuel (menino, 10 anos) • Kiko (menino, 9 anos) • Zé (menino, 9 anos) • Magalhães (menina, 10 anos) <p>Cor de Rosa (grupo 2):</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dudu (menino, 9 anos) • Xixa (menino, 9 anos) • Sofia (menina, 10 anos) • Camila (menina, 12 anos) <p>Azul (Grupo 1):</p> <ul style="list-style-type: none"> • Violeta (menina, 9 anos) • Roxy (menina, 9 anos) • Ricardo (menino, 9 anos) • Ivete (menina, 10 anos) • Feromonas (menino, idade) <p>Dentro de um envelope de cada cor, estavam as personagens que as crianças teriam de assumir na próxima atividade, permitindo estabelecer uma ligação entre a primeira e a segunda atividade, estando, assim, presente a ideia de “viagem”.</p> <p>Neste momento, dei algumas indicações sobre a próxima atividade, entre as quais, o facto de que todas as crianças tinham de assumir uma das personagens, criando uma história em que todas participassem; as personagens tinham de ser expressivas, captando a atenção do público.</p> <p>Uma vez que foram distribuídas cinco personagens e havia um grupo constituído apenas por quatro elementos, este pôde escolher a personagem que não queria assumir.</p>	<p>escolher a cor que mais gostavam.</p>
--	--

Ao longo desta atividade, circulei pelos grupos tentando esclarecer eventuais dúvidas que surgissem. Os alunos estavam todos *bastante entusiasmados* em criar as suas histórias com as várias personagens, pelo que foi necessário intervir várias vezes em função de tentar diminuir o barulho que se fazia sentir.

De seguida, deu-se início às apresentações das improvisações, num espaço cénico com uma só frente. Para tal, todas as crianças sentaram-se no chão, de frente para o quadro, deixando um espaço para as apresentações. Referi que todas deveriam tentar fazer silêncio, pois só assim o grupo poderia apresentar a improvisação preparada.

O primeiro grupo apresentou uma improvisação que tinha como espaço cénico a Academia Militar e foram bastante visíveis as marcas/características das personagens distribuídas. Contudo, e tendo sido a primeira improvisação criada, limitaram-se apenas a mostrar ações conotadas com a personagem que tinham:

- Violeta (menina, 9 anos) como personagem querida/afetuosa, confortava a Roxy (menina, 9 anos) que só chorava.
- Roxy (menina, 9 anos) (menina, idade): como frágil, chorava a cada indicação que lhe era dada.
- Ricardo (menino, 9 anos): como personagem forte disse *eu sou forte*, mostrando os músculos do braço.
- Ivete (menina, 10 anos): como personagem que dá ordens, fez de capitã, dando ordens como: *sentido, costas direitas, calados*.
- Feromonas (menino, idade): como personagem corajosa revoltava-se contra a capitã e dizia *tu não mandas em nós*.

Uma vez que não foi perceptível a associação da personagem a um homem ou a uma mulher, e para que pudesse recolher dados suficientes para o tema em estudo, optei por fazer uma abordagem/discussão sobre a apresentação assim que esta se deu por terminada, não esperando pelo momento da roda final, como definido inicialmente na planificação. Esta estratégia foi também utilizada para as restantes improvisações.

Assim, e terminada a primeira apresentação, pedi às crianças que assistiam que associassem cada personagem a um colega do grupo apresentador e justificasse a sua escolha. Com esta estratégia, foi possível identificar muitos dos estereótipos de género das crianças, obtendo as seguintes intervenções:

Camila (menina, 12 anos): *A Ivete (menina, 10 anos) tinha a personagem que dá ordens.*

Sofia (menina, 10 anos): *A Roxy (menina, 9 anos) era a frágil*

Kiko (menino, 9 anos): *A Violeta (menina, 9 anos) era a querida*

Manuel: *o Ricardo (menino, 9 anos) era a personagem com muita força*

Xixa (menino, 9 anos): *o Feromonas era o personagem corajoso.*

Eu: *acham que a Ivete (menina, 10 anos), com a personagem que dava ordens, era um homem ou uma mulher?*

Sofia (menina, 10 anos), William (menino, 9 anos), Camila (menina, 12 anos), Velocidade Furiosa (menino, 9 anos), Kiko (menino, 9 anos) e Xixa (menino, 9 anos): *Homem.*

Ivete (menina, 10 anos): *Não, era uma mulher, uma capitã, porque normalmente os tropas são todos homens, capitães e eu quis ser uma capitã.*

Eu: *a Roxy (menina, 9 anos), que era a personagem frágil, era um homem ou uma mulher?*

Xixa (menino, 9 anos), Ricardo (menino, 9 anos), Angelina Jolie (menina, 9 anos) e Magalhães (menina, 10 anos): *mulher.*

Eu: *porquê?*

Xixa (menino, 9 anos): *Porque as mulheres é que são frágeis.*

Eu: *A Violeta (menina, 9 anos), que tinha a personagem querida/afetuosa era um homem ou uma mulher?*

Kiko (menino, 9 anos): *Mulher.*

Violeta (menina, 9 anos): *sim, era uma mulher porque são queridas e fazem assim esta vozinha.*

Eu: *e o Ricardo (menino, 9 anos), que era a personagem forte, era um homem ou uma mulher?*

Zé (menino, 9 anos), Angelina Jolie (menina, 9 anos), Magalhães (menina, 10 anos), William (menino, 9 anos), Velocidade Furiosa (menino, 9 anos): *Homem.*

Susana (menina, 10 anos) e Karina (menina, 10 anos): *Era uma mulher.*

Karina (menina, 10 anos): *Quer dizer, eu acho que tanto faz porque também há mulheres fortes, não são só os homens que são fortes.*

Manuel: *Eu não concordo nada com isso. O Feromonas era um homem porque os homens é que são corajosos e fazem frente a outras pessoas.*

De seguida, agradeci ao grupo 1 e pedi-lhes para se sentarem junto dos colegas que estavam a assistir,

solicitando ao grupo 2 que se preparasse para iniciar a sua apresentação. Nesta apresentação não foi perceptível o espaço cénico escolhido, porém, eram visíveis as marcas/características das personagens distribuídas:

- Dudu (menino, 9 anos): como personagem querida/afetuosa, confortou a Camila (menina, 12 anos) que chorava e pedia à Sofia (menina, 10 anos) para ter calma.
- Xixa (menino, 9 anos): como personagem corajosa, recusou-se a ir buscar um copo de água, dizendo à Sofia (menina, 10 anos): *Tu não mandas em mim!*
- Sofia (menina, 10 anos): como personagem que dá ordens, mandou todos os elementos do grupo irem buscar um copo de água, dizendo: *“vai buscar um copo de água; tu também, já!*
- Camila (menina, 12 anos): como personagem frágil, assim que a Sofia (menina, 10 anos) a mandou ir buscar um copo de água, desatou a chorar.

Não tendo sido perceptível o espaço cénico escolhido, e uma vez que foi pedido um copo de água, perguntei ao grupo em que local se passava a sua história, tendo este referido que se tratava de *um restaurante*.

Relativamente à assunção de personagens, obtive as seguintes intervenções:

Ricardo (menino, 9 anos): *A Sofia (menina, 10 anos) era a personagem que dava ordens.*

Kiko (menino, 9 anos): *E eu acho que era uma mulher porque normalmente, a Sofia (menina, 10 anos), já que era uma menina, também costuma dizer já! Já! Já! e as outras mulheres também.*

Dudu (menino, 9 anos): *É imediatamente.*

Roxy (menina, 9 anos): *Acho que o Dudu era a personagem carinhosa porque quando ele estava com a Camila (menina, 12 anos) ele dava abraços e dizia à Sofia (menina, 10 anos) para ter calma.*

Velocidade Furiosa (menino, 9 anos): *E eu acho que o Dudu (menino, 9 anos) era uma mulherzinha porque normalmente as mulherzinhas é que são mais queridas.*

O Dudu (menino, 9 anos) confirmou o que o Velocidade Furiosa (menino, 9 anos) disse, abanando a cabeça e rindo.

William (menino, 9 anos): *A Camila (menina, 12 anos) era a frágil porque chorava e acho que era uma mulher porque as mulheres são um bocadinho mais expressivas e choronas e um bocadinho mais fracas.*

Fracisco: (irônico) *um bocadinho só!*

Angelina Jolie (menina, 9 anos): *Eu acho que a Camila (menina, 12 anos) parecia um homem porque parecia um homem a chorar.*

Xixa (menino, 9 anos): *Não não, os homens não choram assim oh Angelina Jolie.*

Pocahontas (menino, 10 anos): *O Xixa era um homem e era o corajoso!*

Velocidade Furiosa (menino, 9 anos): *É claro que era um homem.*

Magalhães (menina, 10 anos): *Eu também acho que era um homem porque as mulheres não dizem Não!. Elas ficam um bocadinho zangadas mas não dizem Não!.*

Terminada esta apresentação e discussão, agradei e pedi ao grupo dois que se sentasse e solicitei ao grupo três para preparar a sua apresentação.

Nesta apresentação foi perceptível o espaço cénico escolhido – uma luta na rua - na qual eram visíveis as marcas/características das personagens distribuídas:

- Pocahontas (menino, 10 anos):
- Manuel (menino, 10 anos)
- Kiko (menino, 9 anos): com personagem que dava ordens, tentou manter a ordem e mandou o Pocahontas (menino, 10 anos) para a masmorra.
- Zé (menino, 9 anos)
- Magalhães (menina, 10 anos)

Na discussão após a apresentação, obtive as seguintes intervenções:

Velocidade Furiosa (menino, 9 anos): *O Kiko (menino, 9 anos) era o chefe polícia e era a personagem que dava ordens.*

Eu: *E achas que era um homem ou uma mulher?*

Velocidade Furiosa (menino, 9 anos): *Agora fiquei confuso porque do jeito que ele caiu parecia uma mulher. Mas acho que era homem. Do jeito que ele afastou o Manuel, só podia ser homem.*

Karina (menina, 10 anos): *Acho que o Kiko (menino, 9 anos) também podia ser o corajoso porque ele foi lá separar a guerra e os corajosos fazem isso.*

Eu: *E em relação a ser homem ou mulher?*

Karina (menina, 10 anos): *Era homem.*

Feromonas: *Acho que a Magalhães (menina, 10 anos) podia ser duas personagens: a corajosa ou a querida. Por um lado, teve coragem de afastar o ladrão e por outro lado foi querida por fazer isso.*

Magalhães (menina, 10 anos): *Era a querida e era uma mulher.*

Eu: *Vocês acham que a Magalhães (menina, 10 anos) agiu como uma mulher?*

Xixa (menino, 9 anos): *Não.*

Susana (menina, 10 anos): *Sim, porque as meninas podem fazer isso, podem ser corajosa.*

Dudu (menino, 9 anos): *Aqui não era a questão de ser corajoso, mas sim querido.*

Susana (menina, 10 anos): *sim eu sei, mas o Feromonas também falou em corajoso e eu respondi a isso. E as meninas são bem mais queridas do que os rapazes. Eles são mais violentos.*

Feromonas: *Somos mais queridos para os rapazes.*

Velocidade Furiosa (menino, 9 anos): *Eu acho que ela não era uma mulher porque do jeito que ela separou parecia que era com força se fosse a sério. E fez um ar de corajoso (ênfasis na última sílaba para dar a entender que seria homem e não mulher.*

Ivete (menina, 10 anos): *O Pocahontas (menino, 10 anos) era o forte ou o corajoso.*

Pocahontas menino, 10 anos (): *era o corajoso.*

Sofia (menina, 10 anos): *Mulher.*

Angelina Jolie (menina, 9 anos): *Mulher.*

Camila (menina, 12 anos): *Oh meu Deus.*

Velocidade Furiosa (menino, 9 anos): *Mulher.*

Manuel: *Homem.*

Violeta (menina, 9 anos): *Eu acho que ele era um homem pela forma como falava, com voz de rapaz a dizer *Parem! Parem!*. Ele fez essas falas mais de rapaz.*

Pocahontas (menino, 10 anos): *Mentira. Eu era uma mulher. Porque as mulheres são muitíssimo mais fortes do que os homens.*

Susana (menina, 10 anos): *é isso mesmo, Pocahontas!*

William (menino, 9 anos): *Que mentira! Que Mentira!*

<p>Pocahontas (menino, 10 anos): <i>É por isso que os homens são muito fracos.</i></p> <p>Camila (menina, 12 anos): <i>Eu acho que o Manuel (menino, 10 anos) era um homem forte.</i></p> <p>Sofia (menina, 10 anos): <i>Eu acho que o Zé (menino, 9 anos) era o frágil porque ele não se meteu na discussão e ficou todo encolhido ali ao cantinho.</i></p> <p>Eu: <i>e era um homem ou uma mulher?</i></p> <p>Camila (menina, 12 anos): <i>acho que o Zé (menino, 9 anos) era uma miuda porque os rapazes estão sempre a meter-se em confusão e as miudas não.</i></p> <p>Terminada a apresentação do grupo 3, pedi, tal como nos grupos anteriores, que se sentassem, agradecendo-lhes pela sua apresentação e, em seguida, pedi ao grupo quatro para se preparar, começando quando considerasse que os colegas estavam em silêncio e com atenção à sua apresentação.</p> <p>.</p> <p>Nesta improvisação, também não foi muito perceptível o espaço cénico escolhido pelo grupo. Mais uma vez, perguntei-lhes onde se passava esta história e o grupo, depois de conferenciar, respondeu que era num hotel.</p> <p>Relativamente às personagens que cada um dos elementos interpretou, obtive as seguintes intervenções dos colegas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Velocidade Furiosa (menino, 9 anos): Como personagem, dizia para o William (menino, 9 anos) <i>tu não me dás ordens</i> • William (menino, 9 anos): Como personagem que dava ordens, dizia para o Velocidade Furiosa e a Susana (menina, 10 anos) se casarem. 	
--	--

- Susana (menina, 10 anos): como personagem querida, afetuosa, dizia para o Migue (menino, 9 anos) ter calma.
- Karina (menina, 10 anos):
- Angelina Jolie (menina, 9 anos): como frágil, perante a confissão, desmaiou.

Depois da improvisação, obtive os seguintes comentários:

Magalhães (menina, 10 anos): A Angelina Jolie (menina, 9 anos) era a frágil porque ela desmaiou com a discussão deles. Acho que era uma mulher porque as mulheres é que costumam desmaiar. Os homens não desmaiam.

Ricardo (menino, 9 anos): Acho que o William (menino, 9 anos) era o forte e era um homem porque os homens é que são fortes.

Ivete (menina, 10 anos): Eu não concordo. Acho que o William (menino, 9 anos) era o corajoso.

Zé (menino, 9 anos): Acho que o William era um homem porque os homens são mais corajosos do que as raparigas.

Kiko (menino, 9 anos): O Velocidade Furiosa (menino, 9 anos) era o que dava ordens e era um homem porque os homens é que têm mais força para pegar ao colo as mulheres gordas.

Susana (menina, 10 anos): oh, eu não sou gorda!

Kiko (menino, 9 anos): E também porque têm mais coragem para enfrentar as outras como ele fez para o William (menino, 9 anos).

Dudu (menino, 9 anos): A Karina (menina, 10 anos) parecia ser corajosa mas acho que era o forte.

Xixa (menino, 9 anos): Eu acho que era o forte, um homem porque quando ela estava a tirar o William (menino, 9 anos) é como se estivesse a separar o William

de uma luta com o Velocidade Furiosa (menino, 9 anos) então não podia ser mulher.

Feromonas: Eu também acho que era um homem porque os homens é que têm mais força para fazer isso.

Karina (menina, 10 anos): Estás errado! Era uma mulher.

Feromonas: E eu nunca vi uma segurança de um hotel a trabalhar. São sempre homens.

Sofia (menina, 10 anos): A Susana (menina, 10 anos) era a querida porque ela tava muito calma a separar a discussão.

Roxy (menina, 9 anos): Eu acho que a Susana (menina, 10 anos) era uma mulher porque a Susana (menina, 10 anos), quando o William (menino, 9 anos) estava a dizer ao Pedro casem-se, como o Velocidade Furiosa (menino, 9 anos) era um rapaz, ela tinha de ser uma menina para se poderem casar. E também porque as meninas são mais queridas do que os rapazes.

Terminadas todas as apresentações, pedi aos alunos para se dispersarem pela sala e, de seguida, para se deitarem no chão. Disse-lhes para ouvirem a música, aproveitarem para relaxar e descansarem após a semana exausta que tiveram. Posteriormente, fui sugerindo algumas sensações que os alunos deveriam sentir. Para tal, fui indicando:

estão cheios de frio – todas as crianças encolheram-se e começaram a tremer.

tapam-se com um cobertor - A Susana (menina, 10 anos), a Sofia (menina, 10 anos), o Velocidade Furiosa (menino, 9 anos) e o Kiko (menino, 9 anos) sentaram-se e “puxaram” um cobertor desde os seus pés até à cabeça. As restantes crianças fizeram um movimento com os braços.

E agora aqueceram demasiado e estão com muito calor – o Xixa (menino, 9 anos), o Pocahontas (menino, 10 anos), o Ricardo (menino, 9 anos), o Kiko (menino, 9 anos), o Dudu (menino, 9 anos), a Magalhães (menina, 10 anos), o Zé (menino, 9 anos), a Camila (menina, 12 anos) e a Angelina Jolie (menina, 9 anos) começaram a abanar os braços, fazendo com que o ar circulasse; a Sofia (menina, 10 anos) sentou-se, suspirou e abanou os braços; a Susana (menina, 10 anos), o Feromonas, Ivete (menina, 10 anos), o Manuel, o Velocidade Furiosa (menino, 9 anos), Roxy (menina, 9 anos), a Violeta (menina, 9 anos), o William (menino, 9 anos) e a Karina (menina, 10 anos) fizeram um movimento como se estivessem a destapar-se.

agora estão cheios de sono, adormecendo num sono muito profundo: - todas se espreguiçaram e colocaram-se em posições que consideravam confortáveis: a Angelina Jolie (menina, 9 anos), a Sofia (menina, 10 anos), o William (menino, 9 anos), o Velocidade Furiosa (menino, 9 anos), o Feromonas (menino, 10 anos) e o Ricardo (menino, 9 anos) ficaram deitados de barriga para cima; a Violeta (menina, 9 anos), a Roxy (menina, 9 anos), o Pocahontas (menino, 10 anos), o Xixa (menino, 9 anos) e a Susana (menina, 10 anos) deitaram-se de barriga para baixo e a Karina (menina, 10 anos), a Ivete (menina, 10 anos), a Magalhães (menina, 10 anos), o Zé (menino, 9 anos), o Kiko (menino, 9 anos), o Dudu (menino, 9 anos), a Camila (menina, 12 anos) e o Manuel (menino, 10 anos) deitaram-se de lado. O Kiko (menino, 9 anos) colocou o dedo polegar na boca.

Em seguida, referi que quando sentissem um lenço a passar pelo seu corpo, iriam sentar-se, devagar, e continuar a ouvir a música.

Para finalizar, voltámos a fazer roda, com o intuito de refletir sobre a sessão, realizando uma avaliação sobre a aula, bem como sobre o desempenho da turma. A Roxy (menina, 9 anos) referiu que gostou muito da aula e que todos estavam de parabéns; o Xixa (menino, 9 anos) disse que gostou da sessão e que a devíamos fazer mais vezes; A Violeta (menina, 9 anos) disse que os meninos estavam de parabéns, porque conseguiram fazer o que foi pedido, que a sessão foi divertida e relaxante e que não estava à espera que fosse assim; o Ricardo (menino, 9 anos) referiu que gostou e que foi interessante; o Zé (menino, 9 anos) gostou da sessão e achou-a interessante; a Camila (menina, 12 anos) também disse que gostou e que, como vão ter exame na segunda feira, deu para descontraír; a Karina (menina, 10 anos) disse que gostou muito e que se eu não voltar a fazer a sessão vai ficar chateada; a Sofia (menina, 10 anos) achou a sessão engraçada, divertida, diferente e boa para trabalhar com meninos e meninas com quem nunca tinha trabalhado; a Susana (menina, 10 anos) também gostou e disse que todas as improvisações foram boas. Também referiu o facto de que, no grupo dela, todos se ajudaram mutuamente para criarem a história e as personagens.

Para tentar contornar este género de comentários – “gostei e foi interessante” – perguntei quais foram as dificuldades que sentiram ao longo da sessão. O Dudu (menino, 9 anos) referiu que teve duas: não sabia bem o que havia de fazer e em relaxar; o Velocidade Furiosa (menino, 9 anos) referiu que teve dificuldade em controlar o tempo.

Por fim, realizei o meu comentário, referindo que o que fizemos foi uma sessão completa de Expressão Dramática/Teatro, em que começamos sempre com a

<p>organização do espaço, de seguida a roda inicial, depois o aquecimento, o desenvolvimento, em que fazemos uma atividade que é o auge da nossa sessão, de seguida o relaxamento, a roda final e, para concluir, a reorganização do espaço. Frisei também o facto de que os alunos se devem tentar controlar, pondo o dedo no ar quando querem comentar algo e ouvindo as indicações até ao fim antes de as executar. Não obstante, referi que todos estavam de parabéns, tendo também gostado muito desta primeira sessão.</p> <p>Para finalizar a sessão, a turma organizou novamente o espaço e os materiais.</p>	
---	--

Avaliação geral da sessão
(objetivos, estratégias/actividades, tempo, recursos e formas de avaliação)

Era meu propósito com esta aula perceber de que modo e a quem as crianças associavam uma determinada característica, isto é, se as personagens fortes e corajosas são sempre associadas aos homens, se as queridas/afetuosas e frágeis são sempre mulheres e, relativamente à personagem que dá ordens, em que situação é que a associam a um homem ou uma mulher.

De um modo geral, pude constatar que a minha hipótese se tinha verificado: as personagens queridas e afetuosas foram, maioritariamente, associadas às mulheres. Porém, e no que se refere às personagens fortes e corajosas, existiu alguma discordância entre o grupo de crianças: os rapazes impuseram claramente a sua posição: os homens é que detêm essas características enquanto as raparigas assumiam que as mulheres também o podem ser. Contudo, a Karina (menina, 10 anos) quando confrontada com a pergunta: se o Kiko (menino, 9 anos), na sua improvisação, seria homem ou mulher, respondeu, impreterivelmente, que era homem.

Importa destacar que a Karina (menina, 10 anos), a Angelina Jolie (menina, 9 anos), a Susana (menina, 10 anos) e a Sofia (menina, 10 anos) foram as meninas que nesta sessão demonstraram um maior desconforto quando ao facto dos rapazes afirmarem que apenas os homens são fortes e corajosos, enquanto a Magalhães (menina, 10 anos) se mostrou mais conformada com essa afirmação.

No que se refere ao jogo dramático realizado inicialmente, quando as crianças tinham de escolher um envelope azul, verde, laranja ou cor-de-rosa, era meu objetivo compreender se a sua escolha era influenciada pela cor do envelope. Porém, com esta sessão, considero que os alunos não se preocuparam em escolher o azul porque é a cor dos meninos ou o laranja porque é a cor das meninas. Simplesmente escolheram um, o mais próximo de si, também, penso eu, pelo facto de a própria atividade assim o exigir: perderam o envelope e tinham de o encontrar o mais rápido possível. No entanto, reparei que o Feromonas (menino, 10 anos), assim que eu referi que iam procurar o envelope, ele compreendeu que, eventualmente, ia escolher um dos que já se encontravam no chão. Assim, aproximou-se logo de um azul e sentou-se ao seu lado. A Roxy (menina, 9 anos) teve exatamente a mesma ação com um envelope cor de laranja. Perante esta reação destas duas crianças, eu referi que ainda não tinha dito para escolher um envelope, pelo que continuaram a circular pela sala e, ambas as crianças, acabaram por ficar com um envelope azul.

Penso que, na próxima sessão, devo frisar que devem escolher o espaço cénico que mais os agrada, tendo assim a certeza que a escolha do espaço se relaciona com as questões de género e não é influenciada pelas características da atividade.

No que há sessão de Teatro diz respeito, penso que todos os alunos atingiram os objetivos definidos. Existiu algum barulho o que é expectável pelo facto das crianças não realizarem com os seus professores sessões de Teatro/Expressão Dramática com estas características. Também por este motivo me senti na obrigação de alterar a planificação que tinha realizado anteriormente: a discussão, em vez de ser realizada no final, aquando do momento da roda final, foi realizada após cada apresentação, uma vez que considerei que as crianças já não se lembrariam das apresentações de todos os colegas, tendo receio de não obter dados suficientes para o estudo.

Assim, e apesar de ter perguntado diretamente se cada personagem era homem ou mulher, correndo o risco das crianças se aperceberem do meu objetivo presente na realização desta sessão, as crianças defenderam as suas posições, concedendo-me dados sobre questões de género.

Senti alguma dificuldade em gerir todo o grupo. É verdade que não é o primeiro estágio que realizo, porém, foi a primeira vez que realizei uma aula de Teatro/Expressão Dramática. Mesmo assim, penso que consegui gerir o grupo, sem que a professora cooperante interviesse.

Anexo W2. Sessão 2

Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa
Mestrado em Ensino do 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico

DIÁRIO DE BORDO

Projeto: <i>Teatro/questões de género....</i>				
Contexto da intervenção: Escola EB1 Quinta da Condessa				
Estudante: Nadine Glenda Martins Pinto				
Sessão Nº: 2	Data: 22/05/2015	Hora: Das 9h30min às 10h30	Local: Sala de aulas	Nº de presenças: 18

Descrição da sessão	Inferências
<p>No dia 22 de maio de 2015 realizou-se, na sala de aulas, a segunda sessão de Expressão Dramática/Teatro. A Karina (menina, 10 anos), a Angelina Jolie (menina, 9 anos), o Kiko (menino, 9 anos) e a Susana (menina, 10 anos) mostraram-se muito curiosos para saber como iria ser esta sessão, uma vez que assim que me viram chegar à escola, correram para me questionar se esta aula ia ser igual à primeira. Não quis responder diretamente à pergunta, para os manter <i>interessados e curiosos</i>, respondendo “Vamos esperar para ver”, piscando-lhes um olho.</p> <p>Tal como planeado, a sessão foi iniciada com a organização do espaço e dos materiais. Assim, e atendendo ao facto de que a este momento na aula anterior derivou em alguma confusão, pedi às crianças que colocassem as suas mochilas no espaço da biblioteca, ordenadamente e por grupos de trabalho, para</p>	<p>Considero que o facto de a turma organizar a sala de aulas para os diversos momentos que ocorrem ao longo da semana (o Conselho de Cooperação, para o qual</p>

<p>que, de seguida, organizássemos as mesas, levantando-as para as mover realizando o mínimo de barulho possível. Assim que referi “vamos colocar as mochilas na biblioteca” o Xixa (menino, 9 anos), a Karina (menina, 10 anos), o Kiko (menino, 9 anos), a Sofia (menina, 10 anos), o William (menino, 9 anos), o Zé (menino, 9 anos) e o Manuel (menino, 10 anos) levantaram-se sem primeiro ouvir a indicação da ordem dos grupos. Assim, referi que ainda não tinha indicado a ordem pela qual os grupos iam guardar as mochilas e, de imediato, estas crianças sentaram-se e esperaram pela minha indicação, tendo o Dudu (menino, 9 anos) comentado “era uma das nossas regras”.</p> <p>Posto isto, pedi ao grupo do Dudu (menino, 9 anos) para colocar as mochilas na biblioteca, esperando que todos as colocassem até dar a indicação ao grupo do William (menino, 9 anos) e, por fim, ao grupo da Magalhães (menina, 10 anos).</p> <p>Após todos os grupos terem colocado as suas mochilas na biblioteca, perguntei à turma qual o momento que se ia seguir, sendo que a Susana (menina, 10 anos) respondeu que tinham de arrumar os cadernos e depois organizar as mesas. Assim, pedi que a turma organizasse as mesas, movendo-as para junto das paredes da sala, ficando assim com um espaço amplo para a realização da sessão, tendo a turma o cuidado de não arrastar as mesas e as cadeiras.</p> <p>Apesar de alguma conversa que se fez sentir neste momento, a organização do espaço foi um momento no qual todas as crianças participaram efetivamente, tendo o William (menino, 9 anos) ficado <i>muito contente</i> porque fez o seu próprio “montinho de cadeiras”, tal como o denominou.</p>	<p>se colocam as mesas em U e as restantes atividades, para as quais se colocam as mesas em quatro grupos de trabalho) facilitou este momento da sessão.</p> <p>Este comentário do Dudu (menino, 9 anos) para os colegas mostra que, apenas com uma aula de Teatro/Expressão Dramática, este assimilou as indicações que eu referi para o bom funcionamento da aula. Esta organização foi um pouco demorada, mas, na minha opinião, essencial para facilitar a organização das mesas de trabalho. Porém, numa próxima sessão, tentarei organizar as mesas de trabalho, ficando as mochilas, nas costas das cadeiras, com o intuito de compreender qual a melhor forma de organizar este momento.</p>
--	--

<p>Terminado este momento, sentei-me no chão tendo, de imediato, se sentado junto a mim o Manuel, a Sofia (menina, 10 anos), a Violeta (menina, 9 anos) e o Pocahontas (menino, 10 anos). Os restantes colegas foram-se sentando, formando um <i>ovo</i>. Assim, e indicando que assim não nos conseguíamos ver a todos, pedi que dessem as mãos, levantassem, esticassem os braços e, por fim, voltassem a sentar. Na sessão anterior utilizei esta estratégia, o que conduziu a Susana (menina, 10 anos) e a Roxy (menina, 9 anos) a realizarem esta ação ainda no momento em que eu estava a explicar.</p> <p>Na roda questionei as crianças sobre os <i>cuidados que devemos ter ao longo de toda a sessão</i>. O Kiko (menino, 9 anos) colocou o dedo no ar e referiu que <i>devíamos tentar não fazer barulho e para ter cuidado para não empurrar os colegas</i>; O Feromonas (menino, 10 anos) referiu <i>que devemos fazer tal e qual como tu dizes</i>, sendo que eu corrigi dizendo que devem ouvir primeiro e só depois realizar a ação.</p> <p>Após esta recapitulação de algumas indicações importantes para o bom funcionamento da aula, levantei-me e fui buscar uma bola, da <i>Dra. Brinquedos</i> para dar início à sessão. As reações das crianças foram várias: o William (menino, 9 anos) referiu, franzindo o nariz: “uma bola da Dra. Brinquedos?!”; A Karina (menina, 10 anos) sorriu quando viu a bola e comentou com a Angelina Jolie (menina, 9 anos) que estava ao seu lado: “Fixe, é a Dra. Brinquedos”; A Violeta (menina, 9 anos) sorria a olhar para a bola e o Manuel (menino, 10 anos) ficou incrédulo, sendo que aproveitei a sua reação para lhe entregar a bola. Enquanto explicava que ele iria mandar a bola, pelo chão, para um colega à sua escolha, ele rodava a bola nas suas mãos, com uma expressão muito admirada ao</p>	<p>A Sofia (menina, 10 anos) é uma menina <i>atenta que gosta de seguir e estar perto da professora</i>, enquanto o Feromonas (menino, 10 anos), o Manuel (menino, 10 anos) e a Camila (menina, 12 anos) são duas crianças que nem sempre se mostram muito atentas. Penso que este ato demonstrou o interesse que elas tinham em participar na sessão.</p> <p>Neste momento, houve algum riso, bem como</p>
---	---

<p>olhar para a bola. Quando inseri uma segunda bola, desta vez do <i>cars</i>, o Feromonas quase que se levantou e o Manuel, desta vez, disse “yey” e bateu palmas. Indiquei que as crianças deviam continuar a lançar as bolas, pelo chão, para os colegas, sendo que estas não se podiam tocar. Esta variação no jogo causou alguma agitação nas crianças e, neste momento, algumas referiram que ainda não tinha recebido a bola.</p> <p>A partir do momento em que inseri a segunda bola, a bola da Dra. Brinquedos circulou maioritariamente por meninas, sendo lançada apenas para um rapaz, o Zé (menino, 9 anos), enquanto a bola dos <i>cars</i> apenas circulou por meninos até introduzir uma nova indicação: tinham de lançar a bola para um colega, dizendo o seu nome e, em simultâneo, exprimindo aflição. Assim, o Ricardo (menino, 9 anos), o William (menino, 9 anos), a Angelina Jolie (menina, 9 anos) e o Zé (menino, 9 anos) disseram o nome dos colegas muito rápido; a Sofia (menina, 10 anos), a Susana (menina, 10 anos) e o Velocidade Furiosa (menino, 9 anos) indicaram o nome dos colegas fazendo tremer a sua voz.</p> <p>Em seguida, pedi-lhes para exprimir alegria. Assim: o Feromonas, o William (menino, 9 anos), a Violeta (menina, 9 anos), o Zé (menino, 9 anos) e o Xixa (menino, 9 anos) começaram a dizer yeee sem ter a bola, pelo que indiquei que quem devia exprimir este sentimento eram apenas os meninos que tinham as bolas. Desta forma, a Sofia (menina, 10 anos), a Susana (menina, 10 anos) e o Velocidade Furiosa (menino, 9 anos) lançaram a bola dando ênfase aos nomes dos colegas: a Violeta (menina, 9 anos), a Magalhães (menina, 10 anos) e o Dudu (menino, 9 anos). A Magalhães (menina, 10 anos) foi a</p>	<p>troca de olhares, o que é expectável, pois não estão acostumados realizar sessões de Teatro/Expressão Dramática com estas características.</p> <p>Neste momento, estereotipei este sentimento, uma vez que o facto de estar triste não</p>
---	---

<p>única que não enfatizou o nome do colega, sorrindo apenas para ele.</p> <p>Introduzi a nova variante da atividade: o medo. Assim, o Dudu (menino, 9 anos) enviou a bola para o William (menino, 9 anos) tremendo e permanecendo contraído; a Magalhães (menina, 10 anos) lançou a bola para a Roxy (menina, 9 anos) tremendo a sua voz e a Violeta (menina, 9 anos) lançou a bola para o Ricardo (menino, 9 anos) tremendo a sua voz e retraíndo-se.</p> <p>Voltei a introduzir outra variante: o medo. A Roxy (menina, 9 anos), a Violeta (menina, 9 anos), a Susana (menina, 10 anos), o Kiko (menino, 9 anos), o Manuel, o Xixa (menino, 9 anos) e a Ivete (menina, 10 anos) fingiram o choro para demonstrar que estavam tristes. Posteriormente, referi que as crianças estavam tão tristes que estavam a chorar, para introduzir a nova variante. O Velocidade Furiosa (menino, 9 anos), o Zé (menino, 9 anos), a Sofia (menina, 10 anos), a Karina (menina, 10 anos), a Angelina Jolie (menina, 9 anos) e o Pocahontas (menino, 10 anos) enfatizaram o choro, sendo que o Velocidade Furiosa (menino, 9 anos) lançou a bola para o Feromonas, dizendo “odeio-te Feromonas”.</p> <p>Pedi para parar o jogo para introduzir a nova variante: <i>ser homem ou ser mulher</i>, pelo que as crianças tinham de passar a bola aos colegas, improvisando uma destas personagens. Desta forma: o Feromonas disse “eu sou uma menina e gosto muito da <i>Violetta</i>”; Karina (menina, 10 anos) colocou a postura muito direita e lançou a bola com uma expressão muito séria, comentando com a Angelina Jolie (menina, 9 anos) que estava ao seu lado “sou uma mulher seria”; A Roxy (menina, 9 anos) disse “sou uma mulher e vou cozinhar”; A Sofia (menina, 10</p>	<p>significa, necessariamente, que se chore. Não deveria ter introduzido esta variante desta forma.</p> <p>Escolhi a bola do <i>cars</i> e da <i>Dra. Brinquedos</i> com o intuito de observar as reações das meninas e dos meninos às duas bolas, pela conotação destas duas bolas, uma vez que a bola dos <i>cars</i> é associada aos meninos e a <i>Dra. Brinquedos</i> é associada às meninas.</p>
---	--

anos) disse “não toques em nada”; A Ivete (menina, 10 anos) disse: Vamos jogar à bola, rapazes!

Em simultâneo, aproveitei para preparar a nova atividade, colocando as cartolinas com os nomes dos espaços cénicos no quadro e nos armários. Assim que coloquei o “escritório de informática” o William (menino, 9 anos) olhou e chamou o Feromonas, rindo um para o outro e acenando com a cabeça “sim”.

A última variante que introduzi relacionava-se com a improvisação de uma personagem que vende peixe, uma personagem que cozinha e uma personagem que caça. As crianças deveriam escolher e interpretar uma delas. A Violeta (menina, 9 anos) quis recapitular as personagens, tendo sido a Violeta (menina, 9 anos) que recapitulou dizendo: “a cozinheira, a peixeira e o caçador”. O Kiko (menino, 9 anos), utilizando uma voz aguda, disse: “isto é bem baratinho, comprei este peixinho”. A Violeta (menina, 9 anos), com uma voz aguda disse: “olha o peixinho baratinho, está a preço baixo”. O William (menino, 9 anos com uma voz grossa disse “pum!”. O Velocidade Furiosa (menino, 9 anos) disse: “vou-te matar, seu bicho mau”. O Dudu (menino, 9 anos) disse: “toma”, com uma voz grave.

Posto isto, recolhi as duas bolas e referi que íamos passar à segunda atividade. Para tal, indiquei às crianças que ao longo da sala estavam quatro espaços cénicos: o escritório de informática, a cozinha, o cabeleireiro e o barco, pelo que deveriam escolher um deles, o que mais gostassem. Deste modo, o Feromonas, o Velocidade Furiosa (menino, 9 anos) e o William (menino, 9 anos) estavam já preparados para se levantar e escolher o escritório de informática, pois só olhavam para ele, enquanto a Angelina Jolie (menina, 9 anos) sentou-se um

Utilização de vocabulário inerente ao Teatro/Expressão Dramática

<p>pouco mais para trás, ficando muito perto do cabeleireiro. Após ter explicado o que tinham de fazer, obtive a seguinte organização:</p> <p>Cabeleireiro: a Angelina Jolie (menina, 9 anos), a Sofia (menina, 10 anos), o Pocahontas (menino, 10 anos) e a Roxy (menina, 9 anos) (grupo 1).</p> <p>Escritório de Informática: o William (menino, 9 anos), o Feromonas, o Ricardo (menino, 9 anos) e o Kiko (menino, 9 anos) (grupo 2).</p> <p>Barco: a Karina (menina, 10 anos), o Velocidade Furiosa (menino, 9 anos), o Dudu (menino, 9 anos), o Manuel (menino, 10 anos) e o Zé (menino, 9 anos) (grupo 3).</p> <p>Cozinha: Xixa (menino, 9 anos), a Susana (menina, 10 anos), a Magalhães (menina, 10 anos), a Violeta (menina, 9 anos) e a Ivete (menina, 10 anos) (grupo 4).</p> <p>Assim, os grupos foram organizados consoante os espaços cénicos.</p> <p>Perguntei às crianças o que eles pensavam que iriam fazer, pelo que o Velocidade Furiosa (menino, 9 anos) respondeu: “vamos improvisar”, tendo a Karina (menina, 10 anos) completado: “vamos improvisar num barco, em que eu posso ser o marinheiro”.</p> <p>Assim, indiquei que cada grupo iria fazer uma improvisação no espaço cénico que escolheu e realizei um paralelismo entre a improvisação e a narrativa, questionando as crianças sobre o que é que um texto narrativo deve ter, ao que o Feromonas respondeu “uma peripécia” e a Roxy (menina, 9 anos) referiu “um princípio, meio e fim”. Deste modo, recapitulei dizendo que teriam de criar uma improvisação com uma introdução, uma peripécia/problema e, por fim, uma solução, ou não para</p>	<p>Em situações semelhantes a esta, penso que o melhor será ir grupo a grupo pedir para diminuir o barulho. Tentarei pôr esta ideia em prática na próxima sessão.</p>
---	---

o problema; tinham de criar uma história, tendo em atenção que para captar a atenção do público tinham de ser expressivos, característica da improvisação.

A Violeta (menina, 9 anos) estava muito entusiasmada, dando ideias para a improvisação, em que dizia que a Susana (menina, 10 anos) era a mãe e todos os outros eram os filhos.

A Sofia (menina, 10 anos) também estava entusiasmada, pelo que foi de imediato buscar uma cadeira para que o seu grupo pudesse preparar a improvisação.

Devido ao barulho, senti necessidade de o diminuir o que, para o efeito, apaguei as luzes e disse “Atenção” três vezes até que todos me ouvissem e pudesse pedir para fazerem menos barulho.

Terminada a preparação de cada improvisação, pedi aos grupos para se sentarem de frente para o quadro, deixando um espaço livre para os grupos apresentarem as suas improvisações, indicando ao grupo 1 que, quando todos estivessem em silêncio, podiam começar a apresentação.

Grupo 1: Espaço cénico - Cabeleireiro

Sofia (menina, 10 anos): Cabeleireira – atendeu a Roxy (menina, 9 anos)

Roxy (menina, 9 anos): Cliente (mulher) muito exigente

Angelina Jolie (menina, 9 anos): Cabeleireira e Esteticista

Pocahontas (menino, 10 anos): Cliente (mulher) muito exigente

O Pocahontas (menino, 10 anos) pedia à Angelina Jolie (menina, 9 anos) que lhe pintasse o cabelo, cor de rosa com vermelho, a sua cor preferida, enquanto a Angelina

Jolie (menina, 9 anos) lavava o cabelo à Roxy (menina, 9 anos). O Pocahontas só se queixava do cabelo, que a cabeleireira estava a magoá-lo e também da cor da toalha, pois era castanha e ele odiava essa cor. Também quis tranças, bem como que lhe pintassem as unhas de azul escuro, dizendo à Roxy (menina, 9 anos) que as unhas dele iam ser o universo, enquanto a Sofia (menina, 10 anos) também arranjava as unhas à Roxy (menina, 9 anos), que, por sua vez, olhava incrédula para o Pocahontas (menino, 10 anos).

Entretanto, as cabeleireiras fartaram-se da exigência das clientes, pelo que mandaram-nas embora.

Terminada a apresentação do grupo 1, agradeci-lhes e pedi ao grupo 2 que se preparasse para apresentar e, quando os colegas estivessem em silêncio, poderiam iniciar a sua apresentação.

Grupo 2: Espaço cénico - Escritório de Informática:

Feromonas: empregado

William (menino, 9 anos): empregado

Kiko (menino, 9 anos): o Chefe

Ricardo (menino, 9 anos): empregado

Estão os quatro rapazes a trabalhar no seu computador quando, de repente, o Feromonas diz para o seu Chefe, o Kiko (menino, 9 anos), que encontrou um Vírus. O William (menino, 9 anos) e o Ricardo (menino, 9 anos) afirmam que os seus computadores também têm vírus, pelo que o Kiko (menino, 9 anos) se levanta e vai verificar o que se passa. Assim, elimina o vírus do computador do William (menino, 9 anos) e, quando repara, estava o Feromonas a mexer no seu. O Kiko

(menino, 9 anos), como chefe, irrita-se e começam à pancada. O Ricardo (menino, 9 anos) tenta resolver e gera ainda mais confusão. O chefe começa a beber champanhe, o William (menino, 9 anos) afirma que o chefe está bêbado e que o viu a fazer sexo com a secretária e que foi nojento.

Terminada a apresentação do grupo 3, agradeci-lhes e pedi ao grupo 3 que se preparasse para apresentar e, quando os colegas estivessem em silêncio, poderiam iniciar a sua apresentação.

Grupo 3: Barco

Karina (menina, 10 anos): Marinheiro

Dudu (menino, 9 anos): Marinheiro

Velocidade Furiosa (menino, 9 anos): Marinheiro

Manuel: Capitão

Zé (menino, 9 anos): Marinheiro

A Karina (menina, 10 anos) avista um iceberg e pede ao capitão para fazer algo. O Zé (menino, 9 anos) começa a gritar, referindo que vai morrer porque está no meio do Oceano Atlântico. O Dudu (menino, 9 anos) estava muito feliz porque pescou um peixe gigante até que se apercebe que a cana estava presa no iceberg e cai ao mar. O barco embate no iceberg e o Velocidade Furiosa (menino, 9 anos) diz aos companheiros para subirem para o mastro, onde ele estava, para não morrerem afogados.

Entretanto estão salvos e continuam a sua viagem.

Terminada a apresentação do grupo 3, agradeci-lhes e pedi ao grupo 4 que se preparasse para apresentar

Pelo facto de ser a segunda sessão de Teatro/Expressão Dramática, as crianças ainda não estavam preparadas para realizar esta atividade.

e, quando os colegas estivessem em silêncio, poderiam iniciar a sua apresentação.

Grupo 4: espaço cénico – cozinha

Violeta (menina, 9 anos): filha mais nova

Xixa (menino, 9 anos): filho

Susana (menina, 10 anos): Mãe

Magalhães (menina, 10 anos): filha

Ivete (menina, 10 anos): filha

A mãe diz aos 4 filhos que vão proceder à realização de panquecas. O filho mais velho queria fazer tudo como estava na receita, enquanto as suas três irmãs só faziam disparates, entre eles partir os ovos na cabeça e mandar todos os utensílios para o chão.

Terminada a apresentação do grupo 4, agradeci-lhes e pedi-lhes que sentassem junto dos restantes colegas. Assim, pedi às crianças para se organizarem a pares para dar-mos início à atividade seguinte. As crianças estavam na conversa, sendo que apenas dei a indicação de se organizarem a pares após manterem o silêncio.

Obtive a seguinte organização: Xixa (menino, 9 anos) e Manuel; Violeta (menina, 9 anos) e Sofia (menina, 10 anos); William e Ricardo (menino, 9 anos); Karina (menina, 10 anos) e Magalhães (menina, 10 anos); Roxy (menina, 9 anos) e Angelina Jolie (menina, 9 anos); Zé (menino, 9 anos) e Pocahontas (menino, 10 anos); Feromonas e Kiko (menino, 9 anos); Susana (menina, 10 anos) e Ivete (menina, 10 anos); Velocidade Furiosa (menino, 9 anos) e Dudu (menino, 9 anos).

Posteriormente, indiquei que, dentro do par, deveriam escolher um elemento para permanecer deitado,

enquanto o outro elemento ficaria sentado ou de joelhos. O colega que permanece deitado seria a massa da pizza, o que, para o efeito, o colega que permanecia de joelhos ou sentado iriam colocar os ingredientes suavemente.

Assim, obtive as seguintes ações:

Xixa (menino, 9 anos) e Manuel: O Xixa batia nas costas do Manuel.

Violeta (menina, 9 anos) e Sofia (menina, 10 anos): A Violeta (menina, 9 anos) fazia a Sofia (menina, 10 anos) rebolar.

William (menino, 9 anos) e Ricardo (menino, 9 anos): O William (menino, 9 anos) colocava ingredientes suavemente.

Karina (menina, 10 anos) e Magalhães (menina, 10 anos): A Karina colocava ingredientes suavemente.

Roxy (menina, 9 anos) e Angelina Jolie (menina, 9 anos): A Roxy (menina, 9 anos) levantava as pernas enquanto a Angelina Jolie lhe massajava o braço.

Zé (menino, 9 anos) e Pocahontas (menino, 10 anos): O Zé fazia movimentos suaves nas costas do Pocahontas.

Feromonas e Kiko (menino, 9 anos): o Feromonas levantava as pernas ao Kiko (menino, 9 anos).

Susana (menina, 10 anos) e Ivete (menina, 10 anos): A Ivete (menina, 10 anos) colocava ingredientes suavemente.

Velocidade Furiosa (menino, 9 anos) e Dudu (menino, 9 anos): o Dudu colocava ingredientes sem tocar no Velocidade Furiosa (menino, 9 anos).

Todos os pares conversaram, ao invés de ouvir a música e relaxar, o que culminou na conclusão da atividade.

Para finalizar, voltámos a fazer roda, com o intuito de refletir sobre a sessão, realizando uma avaliação sobre a

<p>aula, bem como sobre o desempenho da turma. Neste momento, e devido à rebuliço da atividade anterior, as crianças estavam muito agitadas, pelo que lhes pedi que fizessem sentido para podermos continuar e ouvir os comentários dos colegas.</p> <p>Perguntei às crianças como consideraram que correu esta sessão e ouvi os seguintes comentários:</p> <p>Kiko (menino, 9 anos): “Nós portá-mo-nos mal porque fizemos muio barulho.</p> <p>Karina (menina, 10 anos): Acho que não correu assim tão mal. Nós fizemos barulho mas também fizemos as atividades. A última atividade é que não.</p> <p>Pedi às crianças para irem buscar o seu lanche, para continuarmos a ouvir os comentários. Em seguida, pedia a cada criança que avaliasse o seu desempenho, bem como o dos colegas, obtendo os seguintes comentários:</p> <p>Sofia (menina, 10 anos): Eu acho que a aula correu mais ou menos porque fizemos barulho.</p> <p>Eu: e em relação à tua apresentação, à tua personagem. Como avalias o teu grupo e a tua prestação?</p> <p>Sofia (menina, 10 anos): Eu achei a apresentação engraçada.</p> <p>Violeta (menina, 9 anos): Eu escolhi ser uma das filhas da Susana (menina, 10 anos) porque achei engraçado três meninas a portarem-se mal e um rapaz a portar-se bem.</p> <p>Eu: Porquê?</p> <p>Violeta (menina, 9 anos): Porque normalmene são as meninas que se portam bem.</p> <p>Pocahontas (menino, 10 anos): Eu achei importante esta aula e eu achei que eu podia ter melhorado a minha personagem porque Às vezes estava um bocadinho louco.</p> <p>Eu: Qual era a tua personagem?</p>	<p>Utilização de linguagem inerente ao Teatro/Expressão Dramática.</p>
---	--

Uma mulher que queria unhas do universo e tranças vermelhas e cor de rosa porque eu acho divertido.

William (menino, 9 anos): Eu achei divertido e escolhi o escritório porque eu gosto de mexer em computadores. Gostei muito da parte da bola.

Ricardo (menino, 9 anos): Eu escolhi o escritório de informático porque queria conhecer como é.

Eu: E achas que é assim? Todos à pancada e com confusão?

Ricardo (menino, 9 anos): Não. Nós não devíamos ter feito isso.

Kiko (menino, 9 anos): Escolhi ir para o escritório de informática porque eu o Feromonas, o Pedro e o Dudu (menino, 9 anos) costumamos estar mais ligados aos computadores. Eu gostei muito desta aula e acho que não me portei muito bem.

Manuel: Escolhi o barco porque gosto muito de barcos e acho que a apresentação foi boa.

Zé (menino, 9 anos): Eu escolhi o barco porque gosto muito de andar em barcos. Nós fizemos bem a história e parece que ficou um bocado confusa.

Xixa (menino, 9 anos): eu escolhi a cozinha porque eu gosto de trabalhar na cozinha. Acho que o meu grupo portou-se bem mas acho que a Violeta (menina, 9 anos) e a Ivete (menina, 10 anos) deviam fazer menos disparates.

Angelina Jolie (menina, 9 anos): Eu escolhi o cabeleireiro porque quando eu era mais pequena eu gostava de ser cabeleireira. Acho que a apresentação do meu grupo foi gira porque o Pocahontas (menino, 10 anos) tinha muita piada. E acho que o Pocahontas, mesmo sendo um rapaz, gosta de brincar com coisas de menina, achei giro ele escolher o cabeleireiro.

Roxy (menina, 9 anos): Eu escolhi o cabeleireiro porque eu gosto muito de ir ao cabeleireiro e porque quando vi o cabeleireiro tive logo a ideia de o escolher. Acho que o grupo correu bem.

Feromonas: Do meu grupo, houve uma parte que gostei, o princípio. Depois deixei de gostar porque eles começaram a malucar. Escolhi o escritório porque eu adoro computadores e gostava de ser programador.

Velocidade Furiosa (menino, 9 anos): Eu escolhi o barco porque me faz lembrar muitas memórias que eu passei com o meu pai e com a minha mãe. Gostei do meu papel e do papel da Karina (menina, 10 anos), de vigia. Mas acho que a apresentação ficou confusa. E queria fazer uma pergunta: se a professora fizesse esta atividade, que espaço cénico é que a professora escolhia?

Eu: Eu respondo no fim, pode ser?

Velocidade Furiosa (menino, 9 anos): Sim.

Magalhães (menina, 10 anos): Eu escolhi a cozinha porque gosto de cozinhar e gosto de ajudar a cozinhar. Em relação ao grupo, gostei de trabalhar com elas e com o Xixa (menino, 9 anos) porque nunca tinha trabalhado com um rapaz e com estas meninas.

Dudu (menino, 9 anos): Eu gostei de trabalhar com este grupo porque algumas pessoas eu nunca tinha trabalhado em grupo e também escolhi o barco porque ao princípio ninguém o tinha escolhido e porque gosto do barco.

Karina (menina, 10 anos): Eu fui para o barco porque gosto mais de estar num sítio livre sem ninguém me chatear do que estar por exemplo em sítios fechados sempre a trabalhar. Quanto ao meu grupo, acho que fizemos um bom trabalho, tirando a parte em que ficou confusa porque não se percebeu como é que nos salvámos.

Ivete (menina, 10 anos): Eu gostei de trabalhar com o meu grupo porque ianda não tinha trabalhado com eles. E gostei da cozinha porque gosto de ajudar a minha mãe.

Susana (menina, 10 anos): Eu gostei de estar na cozinha porque sempre gostei de estar na cozinha e quando não tinha o meu irmao gostava de brincar na cozinha. E hoje me dia ajudo a minha mae a por a mesa e a cozinha. Gostei muito de estar com o meu grupo porque não tinha trabalhado com o Xixa (menino, 9 anos). A nossa apresentação foi boa.

Eu: Eu reparei numa coisa e não sei se vocês também repararam. A maioria das meninas escolheu o cabeleireiro e a cozinha e a maioria dos rapazes escolheu o escritório de informática e o barco. Porque é que acham que isto aconteceu?

Susana (menina, 10 anos): porque o cabeleireiro é para meninas.

Roxy (menina, 9 anos): Mentira. O cabeleireiro também pode ser para meninos. O meu pai vai ao cabelereiro.

Dudu (menino, 9 anos): Não, ele vai ao barbeiro.

Roxy (menina, 9 anos): Não. Vai ao cabeleireiro.

Susana (menina, 10 anos): o escritório de computadores é mais para meninos porque as meninas estão tão atarefadas que não vão para o computador. O barco tanto faz.

Karina (menina, 10 anos): Normalmente são as raparigas que cozinham, mas por exemplo no *Master Chef*, são os rapazes que cozinham melhor. E acho que os rapazes também vão ao cabeleireiro.

Gostei das apresentações. Gostei do vosso empenho a assumir uma personagem. Contudo, a determinada altura, alguns meninos começaram na palhaçada e deixaram de estar preocupados em improvisar. Penso

<p>que os grupos devem pensar muito bem naquilo que fizeram.</p> <p>O relaxamento foi o momento que eu menos gostei, porque vocês deviam estar em silêncio a receber os ingredientes que serviam como uma massagem e não foi isso que aconteceu. Senti-me obrigada a parar a atividade e eu não gosto nada de fazer isso.</p> <p>Eu escolhia o escritório porque gosto muito de computadores e fascina-me aquelas pessoas que conseguem fazer tudo com um computador.</p> <p>Para finalizar a sessão, a turma organizou o espaço, depois do intervalo.</p>	
<p>Avaliação geral da sessão (objetivos, estratégias/atividades, tempo, recursos e formas de avaliação)</p>	
<p>Era meu propósito com esta aula compreender de que modo as crianças se apropriam dos espaços, tendo escolhido o escritório de informática e o barco por ser associado a homens, enquanto a cozinha e o cabeleireiro são associados às mulheres.</p> <p>Estas escolhas permitiram-me constatar que as crianças comportaram-se segundo os estereótipos, tendo a maioria dos rapazes escolhido o escritório de informática e o barco, enquanto as raparigas escolheram a cozinha e o cabeleireiro.</p> <p>Porém, importa destacar o facto de que a Karina (menina, 10 anos) escolheu o barco, o Xixa (menino, 9 anos) a cozinha e o Pocahontas (menino, 10 anos) o cabeleireiro, indo de encontro ao estereótipos de género.</p> <p>Relativamente ao momento do jogo dramático, considero oportuno referir que o William (menino, 9 anos) e o Manuel (menino, 10 anos) se demonstraram reticentes relativamente à bola da Dra. Brinquedos, pela reação que tiveram quando a mostrei. Penso que foi bastante interessante o facto de que, no momento em que estavam as duas bolas <i>em jogo</i>, a bola da Dra. Brinquedos apenas circulou pelas meninas, enquanto a bola do <i>cars</i> apenas circulou pelos rapazes. Julgo poder referir que este é um indicador de que as crianças, numa situação normal de jogo, em que apenas têm de lançar a bola para um colega à sua escolha, comportam-se segundo os estereótipos, isto é, a bola da <i>Dra. Brinquedos</i> apenas circula pelas meninas e a bola dos <i>cars</i> pelos meninos.</p>	

Além disso, deparei-me com uma situação bastante interessante: no momento em que inseri a variante de que tinham de improvisar uma personagem q eu vende peixe uma personagem que caça e uma personagem que cozinha, a Violeta (menina, 9 anos), por estar a conversar com o colega do lado, não ouviu as personagens. Deste modo, foi a Karina (menina, 10 anos) que lhe indicou quais eram as personagens tendo referido “uma cozinheira, uma peixeira e um caçador” associado, de imediato, as ações de cozinhar e de vender peixe às mulheres e a de caçar aos homens. Esta associação pode ser explicada pelo facto de que são esses os modelos da nossa sociedade: normalmente em casa são as mulheres que cozinham e, quando vamos ao mercado, são maioritariamente as mulheres que vendem peixe. Por outro lado, são maioritariamente os homens que vão à caça.

No que diz respeito à sessão, considero que esta não correu muito bem, uma vez que foram vários os momentos em que pedi que as crianças diminuíssem o barulho. Neste sentido, importa referir que levantava a voz para me fazer ouvir, pedindo a todos os grupos que fizessem silêncio. Porém, esta não foi a melhor estratégia, pois, com o barulho, as crianças nem sempre me ouviram. Para além disso, ao pedir que todos os grupos diminuíssem o barulho, por vezes, interrompia grupos que estava a trabalhar. Assim, considero que devo, nas próximas sessões, dirigir-me a cada grupo, evitando assim levantar a voz e distrair grupos que estejam concentrados no seu trabalho. Para além disso, nesta sessão, algumas crianças aquando da improvisação perceberam que os colegas estavam a divertir-se, pelo que começaram a realizar palhaçadas, fugindo do cerne da improvisação que tinham preparado no momento anterior. Esta situação fez-me pensar se deveria ou não interromper a improvisação, pelo que optei não fazê-lo, deixando que a terminassem. Assim, apenas no momento da roda final, referi que os grupos se devem concentrar na improvisação que prepararam bem como no que lhes foi pedido, evitando que se distraiam e que comecem a utilizar um comportamento menos adequado.

Por último, considero que o momento do relaxamento foi o que correu menos bem, pois as crianças ainda não estavam preparadas para a progressão realizada entre o primeiro relaxamento concretizado na primeira sessão e o da segunda sessão.

Portanto, na próxima sessão, devo realizar um relaxamento mais simples, para que as crianças compreendam o significado da atividade.

Em suma, esta sessão não correu tão bem como a primeira realizada, tendo identificado algumas condutas minhas que deverei melhorar nas sessões seguintes. Por vezes, sinto dificuldade de gerir o grupo em dinâmicas como as da sessão de Teatro, pelo facto de não ter experiência na abordagem desta área. Todavia, a realização destes diários de bordo permitem-me refletir sobre a minha prática, identificando aspetos que posso melhorar nas sessões seguintes.

Anexo W3. Sessão 3

Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa
Mestrado em Ensino do 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico

DIÁRIO DE BORDO

Projeto: <i>Teatro/questões de género....</i>				
Contexto da intervenção: Escola EB1 Quinta da Condessa				
Estudante: Nadine Glenda Martins Pinto				
Sessão Nº: 3	Data: 25/05/2015	Hora: Das 15h às 16h	Local: Sala de aulas	Nº de presenças: 19

Descrição da sessão	Inferências
<p>No dia 25 de maio de 2015 realizou-se, na sala de aulas, terceira sessão de Teatro. Para tal, organizaram-se as mesas, com o intuito de obter um espaço amplo. Para o efeito, as crianças arrumaram o seu material escolar, colocaram as mochilas na biblioteca, um grupo de cada vez, e encostaram-se as mesas às paredes da sala.</p> <p>A Karina (menina, 10 anos), a Sofia (menina, 10 anos), o Xixa (menino, 9 anos), o Manuel, o Feromonas (menino, 10 anos), a Roxy (menina, 9 anos) e a Magalhães (menina, 10 anos) foram as primeiras crianças a sentarem-se no chão para fazer roda, sendo que as restantes crianças, conhecendo a dinâmica das duas sessões anteriores, sentaram-se também, enquanto eu fui a última a sentar-me.</p> <p>Nesta roda inicial, mais uma vez, relembrei algumas indicações que contribuem para o bom funcionamento das sessões: o facto de que as crianças devem estar concentradas na atividade que estamos a fazer e que</p>	<p>Esta situação apenas aconteceu pelo facto de as sessões adquirem sempre a mesma dinâmica.</p>

devem ouvir todas as indicações primeiro, antes de passar à sua execução.

Terminado este momento, deu-se início ao jogo dramático, atividade que conduziu à formação de grupos. Neste, dei algumas indicações de ações que as crianças seguiram:

“Circulam pela sala”: as crianças começaram a andar em volta, *calmamente*, escolhendo uma direção.

“Estão deitados na vossa cama”: Todas as crianças deitaram-se no chão, escolhendo uma posição: Algumas ficaram de lado, como a Sofia (menina, 10 anos), outras de barriga para cima, como o Pocahontas (menino, 10 anos) e outras de barriga para baixo, como o Manuel.

“Estão a dormir profundamente, a sonhar com as vossas férias que estão prestes a começar, numa praia paradisíaca, olhando para o mar muito calma e com a água muito límpida”: Todas as crianças permaneceram deitadas, enquanto o Pocahontas (menino, 10 anos) sorria.

“Está quase na hora de se levantarem. Toca o despertador e vocês preparam-se para se levantar”: O William (menino, 9 anos) bate com a mão na cabeça *muito chateado*, o Velocidade Furiosa (menino, 9 anos) e a Magalhães (menina, 10 anos) (menina, idade) espreguiçam-se.

“Levantam-se, devagar, sem fazer barulho para não acordar a vossa família que dorme no quarto ao lado”: todos se levantaram de imediato, à exceção da Ivete (menina, 10 anos), William (menino, 9 anos), Dudu (menino, 9 anos), Magalhães (menina, 10 anos), Sofia (menina, 10 anos) e Feromonas (menino, 10 anos) que continuavam a espreguiçar-se e só depois se levantaram.

“Vão em direção à casa de banho”: as crianças escolhem uma direção e aproximam-se das mesas.

Esta primeira atividade correu bastante bem, uma vez que a turma realizou ações associadas a cada indicação dada.

<p>“Lavam os dentes e a cara”: “a Susana (menina, 10 anos), a Angelina Jolie (menina, 9 anos), o Kiko (menino, 9 anos) e o Zé (menino, 9 anos) pegaram <i>numa toalha</i> e passaram pela cara. A Camila (menina, 12 anos), o Xixa (menino, 9 anos) e o Dudu (menino, 9 anos) pegaram num copo e começaram a lavar os dentes.</p> <p>“Dirigem-se para o vosso quarto e preparam-se para se vestir. Têm a vossa roupa toda espalhada pelo chão e vão procurar a camisola que mais gostam”.</p> <p>Posto isto, as crianças escolheram uma folha, o que permitiu formar grupos: o grupo laranja, o azul, o verde e o cor de rosa.</p> <p>A constituição dos grupos foi a seguinte:</p> <p>Verde: Susana (menina, 10 anos) Ivete (menina, 10 anos) Manuel (menino, 9 anos) Angelina Jolie (menina, 9 anos) Velocidade Furiosa (menino, 9 anos)</p> <p>Azul: William (menino, 9 anos) Zé (menino, 9 anos) Xixa (menino, 9 anos) Feromonas (menino, 10 anos) Karina (menina, 10 anos)</p> <p>Cor de rosa: Dudu (menino, 9 anos) Violeta (menina, 9 anos) Magalhães (menina, 10 anos) Sofia (menina, 10 anos)</p> <p>Laranja: Roxy (menina, 9 anos) Camila (menina, 12 anos) Ricardo (menino, 9 anos)</p>	<p>Nesta situação, encontravam-se dispersos pelo chão folhas coloridas (laranja, cor de rosa, azul e verde), colocadas por mim no início da aula.</p> <p>Estas quatro cores foram escolhidas por serem conotadas e associadas a rapazes – o azul e o verde – e a raparigas – o cor-de-rosa e o laranja - tendo o propósito de observar se as raparigas pegariam nos envelopes laranjas e cor-de-rosa e os rapazes, por sua vez, nos azuis e nos verdes. No grupo azul existe uma clara predominância de rapazes, sendo que no grupo cor de rosa predominam as raparigas.</p>
---	--

Kiko (menino, 9 anos)

Pocahontas (menino, 10 anos)

Formados os grupos, pedi que o grupo laranja se dirigisse para o meu lado, ao grupo verde que se dirigisse para a minha esquerda, o azul para a minha frente e o cor de rosa para a minha direita, para que se sentassem no chão.

De seguida, distribuí um conjunto de objetos às crianças afirmando que, à semelhança do que realizaram na sessão passada com os espaços cénicos, iam, nesta sessão, improvisar a partir de objetos. Indiquei que dentro do grupo, podiam distribuir os objetos como preferissem, desde que os utilizassem a todos.

Quando distribuí a *barbie* ao grupo azul, os rapazes olharam uns para os outros com *ar de desprezo*.

Distribuídos todos os objetos, as crianças começaram a preparar a suas improvisações. Notei que no grupo azul houve alguma discordância na distribuição dos objetos, porque o William (menino, 9 anos) e o Manuel (menino, 10 anos) não queriam a *barbie*, nem as panelas e o pires e a chávena.

Terminada a preparação da improvisação, deu-se início às apresentações. Pedi ao grupo laranja que se preparasse para apresentar a improvisação, pedindo aos restantes para, à semelhança das sessões anteriores, se sentassem no chão, virados para o quadro. Perguntei à turma qual era a condição principal para que pudéssemos assistir às apresentações, sendo que a Camila (menina, 12 anos) respondeu “fazer silêncio”.

Na apresentação do grupo laranja, a Roxy (menina, 9 anos) era a mãe e estava com a Camila (menina, 12 anos), a filha mais velha, a ler a revista, enquanto o Pocahontas (menino, 10 anos) brincava com a sua *barbie*. O Ricardo (menino, 9 anos) era o pai e estava a fazer panquecas. A Roxy (menina, 9 anos) entretanto chamou o canalizador, o Kiko (menino, 9 anos), para arranjar a torneira da cozinha que estava estragada.

Assim que terminou a apresentação do grupo laranja, o grupo verde começou a preparar-se para apresentar, não tendo sido necessária a minha indicação. Nesta situação, o grupo laranja dirigiu-se para junto dos colegas para assistir à apresentação do segundo grupo – o verde.

Na apresentação do grupo verde, a Angelina Jolie (menina, 9 anos), *muito chateada* trás um jornal para o Manuel, dizendo-lhe “já comprei o jornal”. O Velocidade Furiosa (menino, 9 anos) perguntou ao Pedro e à Angelina Jolie (menina, 9 anos) se desejavam algo enquanto a Susana (menina, 10 anos) perguntou onde se encontrava a máquina de lavar a roupa, para que a pudesse reparar. A Ivete (menina, 10 anos), a filha, brincava com o *action man*. O Manuel (menino, 10 anos) era um pai muito autoritário, sempre a dizer para a filha que a *punha de castigo*, enquanto a Angelina Jolie (menina, 9 anos), a mãe, dizia-lhe para *ter calma, que era apenas uma criança*.

Terminada a sua apresentação, senti necessidade de fazer umas perguntas ao grupo dois.

Eu: “Manuel, porque é que quiseste ler o jornal?”

Manuel: “Porque eu sou o pai.”

Eu: “Porque é que era o empregado que cozinhava e a empregada que tinha as ferramentas?”

Susana (menina, 10 anos): “porque eu quando vi as ferramentas quis ficar com elas porque o meu avô arranja coisas e eu gosto de estar com ele”.

Velocidade Furiosa (menino, 9 anos): “eu quis ser o cozinheiro porque gosto muito de cozinhar”.

Terminada esta discussão, o grupo verde dirigiu-se para junto dos colegas que estavam a assistir às apresentações, enquanto o grupo cor-de-rosa se preparou para apresentar.

Na apresentação do grupo cor de rosa, o Dudu (menino, 9 anos), o pai, pediu um chá à empregada, a Magalhães (menina, 10 anos), e deu uns brinquedos (o *action man* e as ferramentas” à sua filha, a Violeta (menina, 9 anos). Depois, afirmou que *estava tudo desarrumado* e mandou a filha arrumar os brinquedos. A Magalhães (menina, 10 anos) dizia-lhe para não falar assim com a sua filha. A Sofia (menina, 10 anos) era a vendedora de jornais.

Terminada esta apresentação, também fiz algumas perguntas:

Eu: “Dudu, eras o pai?”

Dudu (menino, 9 anos): “Era o pai e o dono da casa”.

Eu: “porque é que eras o dono da casa?”

Dudu: “porque os donos são mais exigentes”.

Eu: “Então e se fosse uma senhora?”

Dudu: “Não era tão exigente”.

Terminada esta discussão, pedi ao grupo que se sentasse junto dos colegas, enquanto o grupo azul se preparava para apresentar.

Na apresentação do grupo azul, o Xixa (menino, 9 anos) arranjava a casa com as ferramentas, enquanto o Zé (menino, 9 anos) entornou o chá em cima da Karina (menina, 10 anos), pelo que ela se aborreceu com ele e perguntou-lhe se *por acaso sabia quanto tinha custado aquela roupa*. O William (menino, 9 anos) foi servir o almoço e também entornou a comida, acabando por ser despedido com o Zé (menino, 9 anos). O Feromonas (menino, 10 anos) era o irmão mais novo.

Terminada esta apresentação, pedi à turma que se dispersasse pela sala, deitando-se numa posição confortável. Indiquei que este era o momento em que podiam descansar e ouvir a música, aproveitando para relaxar. Coloquei a música e, posteriormente, disse-lhes para fechar os olhos.

Quando a música terminou, indiquei-lhes para abrir os olhos, sentarem-se calmamente e, em seguida, para irem buscar o lanche para que, por fim, realizássemos a roda final.

Na roda final, comecei por indicar ao grupo para explicitarem a razão pela qual escolheram o objeto, bem como a razão da escolha da sua personagem. O primeiro a expor a sua ideia foi o Zé (menino, 9 anos).

Zé (menino, 9 anos): “porque eu achei que seria divertido entornar o chá para cima da Ana”.

Eu: “Em casa costumamos brincar com pratos e com canecas?”

Zé (menino, 9 anos): “Não, prefiro brincar com outras coisas”.

Ricardo (menino, 9 anos): “eu escolhi ser o cozinheiro porque o meu irmão e o meu pai costumam cozinhar”.

Ivete (menina, 10 anos): “eu escolhi ser criança porque sou criança e escolhi aquele boneco porque metia piada”.

Angelina Jolie (menina, 9 anos): “não me veio outra coisa à cabeça se não ser mãe”.

Karina (menina, 10 anos): “Quis ser aquele papel porque gosto de ser divertida e ser uma pessoa muito delicada porque também gosto de ser”.

Magalhães (menina, 10 anos): “eu fui a empregada que fazia a comida porque em casa também ajudo a minha mãe e gosto”.

William (menino, 9 anos): “eu fui um cozinheiro mas queria ser o construtor porque arranjar as coisas é mais para rapaz e cozinhar não. Lá em casa, só quando a minha não está é que o meu pai fazia o comer”.

Velocidade Furiosa (menino, 9 anos): “escolhi ser cozinheiro porque a minha mãe já me ensinou algumas coisas e às vezes eu gosto das panelas. O pai cozinha muito bem mas ele não costuma cozinhar”.

Sofia (menina, 10 anos): “Eu escolhi ser vendedora de jornais porque pelo menos nestas atividades eu ainda não tinha sido e achei engraçado”.

Manuel: “Escolhi o papel do pai”.

Xixa (menino, 9 anos): “eu escolhi ser o reparador porque em casa quem costumava arranjar as coisas era o pai mas agora que ele está em França, sou eu que arranjo”.

Kiko (menino, 9 anos): “Eu quis ser o construtor porque está ligado aos homens”.

Feromonas (menino, 10 anos): “Eu escolhi ser o irmão mais velho e gostei. Se pudesse escolher um, escolhia as ferramentas porque não queria as outras porque a cozinha não gosto de cozinhar. A boneca é para raparigas o jornal é muito seca”.

Dudu (menino, 9 anos): “eu era o único rapaz por isso tinha de ser o pai”.

Violeta (menina, 9 anos): “eu escolhi o boneco e escolhi ser um menino porque as vezes são brincalhões, chatos, outras vezes são desarrumados”.

Eu: “Qual a diferença de ser um menino para ser uma menina?”

Violeta (menina, 9 anos): “Não há nenhuma. As raparigas também são engraçadas mas às vezes as meninas têm muita mania de ser mandonas, têm a mania de serem as vaidosas”.

Camila (menina, 12 anos): “Eu fui a filha da Roxy (menina, 9 anos). Eu queria ser a personagem do Ricardo (menino, 9 anos) mas ele não deixou. Queria ser uma cozinheira porque gosto de cozinhar”.

Roxy (menina, 9 anos): “Eu escolhi ser a mãe e escolhi a revista porque enquanto as mulheres estão livres, às vezes leem revistas”.

Eu: “Se fosse um jornal, escolhias na mesma?”

Roxy (menina, 9 anos): “Não, gosto mais de revistas. Os jornais são mais sérios e são para os homens. Quando não fazem nada, veem televisão ou o jornal”.

Susana (menina, 10 anos): “eu fui a empregada porque eu gosto de fazer recados e acho que aqui era um momento em que eu podia fazer o que queria”.

Pocahontas (menino, 10 anos): “eu escolhi ser a irmã mais nova porque como tenho irmãs, decidi ser uma e escolhi a boneca porque tenho bonecas na minha casa e gosto muito de brincar com elas”.

Por fim, realizei o meu comentário, referindo que o que gostei bastante de todas as apresentações, pois todos os grupos realizaram o que foi pedido: uma improvisação partindo de um indutor, nesta sessão, os objetos.

Para finalizar a sessão, a turma organizou novamente o espaço e os materiais.

Avaliação geral da sessão

(objetivos, estratégias/actividades, tempo, recursos e formas de avaliação)

Era meu propósito com esta sessão compreender de que modo as crianças se apropriam dos objetos, relacionando-os, ou não, com meninas ou com meninos.

Pude constatar que alguns rapazes não queriam utilizar as painéis porque não são para rapazes, preferindo as ferramentas, como é o caso do William (menino, 9 anos).

Pude também verificar que, contrariamente ao que acontece com os rapazes, as raparigas não têm problemas em brincar com ferramentas e com o *action man*. O mesmo acontece com alguns rapazes, relativamente às painéis e ao pires e chávena, como o caso do Ricardo (menino, 9 anos) e do Velocidade Furiosa (menino, 9 anos) que escolheram estes objetos.

Relativamente às revistas e aos jornais, o Manuel (menino, 10 anos) afirmou que os jornais são os homens que lêem, sendo a Roxy (menina, 9 anos) da mesma opinião, afirmando que os jornais são mais sérios e para os homens e que, por esse motivo, escolheu a revista.

Relativamente à formação de grupos, esta sessão permitiu-me identificar que as crianças têm uma predisposição para escolher a cor em função do género: a maioria dos rapazes escolheram o azul e a maioria das meninas escolheu o cor de rosa. Relativamente às cores verde e laranja, penso poder afirmar que estas não são associadas a meninos ou a meninas pelas crianças, tal como eu pensava inicialmente.

No que diz respeito à forma como decorreu a aula, posso referir que correu bastante bem, uma vez que as crianças atingiram os objetivos que tinha definido na planificação. Além disso, pude constatar que as crianças já se apropriaram da dinâmica das sessões, pois, em alguns momentos, já não foi necessária a minha intervenção/indicação. A título de exemplo, destaco as apresentações das improvisações, nas quais as crianças sabiam exatamente o que tinham de fazer em cada momento. Também na formação da roda inicial não necessitei de pedir para as crianças formarem roda, dado que estas já sabiam que após a organização do espaço, é o momento para fazer roda.

Atendendo ao facto de que na sessão anterior o momento do relaxamento não foi bem sucedido, optei por, nesta sessão, fazer algo mais simples, para que as crianças

primeiramente entendessem o propósito do momento. Assim, pedi-lhes apenas que se deitassem no chão numa posição confortável para ouvir a música, o que conduziu a um melhoramento no comportamento das crianças neste momento. É de destacar que o William (menino, 9 anos) e o Manuel (menino, 10 anos) adormeceram neste momento.

Considero ainda oportuno referir que na preparação da improvisação optei por utilizar uma conduta diferente: em vez de pedir a todos os grupos que fizessem silêncio, circulei pela sala e, sempre que foi necessário, pedi ao grupo que estava a fazer demasiado barulho para tentar diminuí-lo, não interrompendo os restantes grupos que estavam a trabalhar. Porém, esta intervenção apenas foi necessária duas vezes, uma com o grupo azul e uma com o grupo verde.

Por último, e tendo em conta as adversidades que enfrentei na sessão anterior, penso que nesta sessão melhorei os aspetos da minha conduta que identifiquei como sendo os menos produtivos.

Anexo W4. Sessão 4

Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa Mestrado em Ensino do 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico

DIÁRIO DE BORDO

Projeto: <i>Teatro/questões de género....</i>				
Contexto da intervenção: Escola EB1 Quinta da Condessa				
Estudante: Nadine Glenda Martins Pinto				
Sessão Nº: 4	Data: 27/05/2015	Hora: Das 15h30min às 16h	Local: Sala de aulas	Nº de presenças: 19

Descrição da sessão	Inferências
<p>No dia 27 de maio de 2015 realizou-se, na sala de aulas, quarta sessão de Teatro. Esta sessão teve uma dinâmica diferente das restantes, tendo sido reduzida à organização do espaço, roda inicial, desenvolvimento e roda final, uma vez que era o último dia de estágio e, para além disso, era a véspera da viagem de finalistas. Como tal, a orientadora cooperante utilizou vinte minutos da minha aula para recapitular aspetos importantes relativamente à viagem de finalistas. Por este motivo, e sendo o último dia de estágio, senti necessidade de me focar apenas na atividade de desenvolvimento, bem como na roda final, pois eram os momentos que me permitiam recolher uma maior quantidade de dados.</p> <p>Posto isto, organizaram-se, primeiramente, as mesas, com o intuito de obter um espaço amplo. Para o efeito, as crianças arrumaram o seu material escolar,</p>	

colocaram as mochilas na biblioteca, um grupo de cada vez, e encostaram-se as mesas às paredes da sala.

À medida que os grupos organizavam as suas mesas, sentavam-se no chão, não sendo necessária a minha indicação para tal. Como estava a orientar a organização das mesas, fui a última a sentar-me no chão.

Quando me ia sentar, a Angelina Jolie (menina, 9 anos) referiu que a roda não estava como deve ser, pois *não conseguia ver todos os colegas*. Neste sentido, toda a turma se levantou e deu as mãos, para que pudessem fazer uma roda em que todas as crianças mantivessem contacto visual com os seus pares.

Na roda inicial, indiquei à turma que esta sessão seria um pouco diferente, pois o tempo de que dispúnhamos era reduzido.

A formação de grupos foi também realizada de forma diferente, pelo facto de não se ter concretizado o jogo dramático. Para o efeito, coloquei os envelopes de várias cores (laranjas, cor de rosa, azul e verde) no chão e, em seguida, pedi às crianças que escolhessem um, obtendo a seguinte organização:

Laranja: Roxy (menina, 9 anos)

Ricardo (menino, 9 anos)

Magalhães (menina, 10 anos)

Xixa (menino, 9 anos)

Verde: Angelina Jolie (menina, 9 anos)

Pocahontas (menino, 10 anos)

Velocidade Furiosa (menino, 9 anos)

Violeta (menina, 9 anos)

Karina (menina, 10 anos)

Nesta situação, encontravam-se dispersos pelo chão folhas coloridas (laranja, cor de rosa, azul e verde), colocadas por mim no início da aula.

<p>Cor de rosa: William (menino, 9 anos)</p> <p>Camila (menina, 12 anos)</p> <p>Sofia (menina, 10 anos)</p> <p>Zé (menino, 9 anos)</p> <p>Kiko (menino, 9 anos) (menino, idade)</p> <p>Azul: Feromonas (menino, 10 anos)</p> <p>Dudu (menino, 9 anos)</p> <p>Susana (menina, 10 anos)</p> <p>Ivete (menina, 10 anos)</p> <p>Manuel (menino, 9 anos)</p> <p>Formados os grupos, indiquei que dentro de um envelope de cada cor estava a explicação da próxima atividade, pelo que optei por não a explicar oralmente, como foz nas sessões anteriores. Assim, dei algum tempo para as crianças lerem a descrição da atividade e, em seguida, circulei pelos grupos, com o intuito de compreender se todas os grupos tinham entendido a atividade. Ao circular pelos grupos, constatei que não existiam dúvidas.</p>	<p>Estas quatro cores foram escolhidas por serem conotadas e associadas a rapazes – o azul e o verde – e a raparigas – o cor-de-rosa e o laranja - tendo o propósito de observar se as raparigas pegariam nos envelopes laranjas e cor-de-rosa e os rapazes, por sua vez, nos azuis e nos verdes. Os grupos formados eram heterossociais, não existindo uma predominância de rapazes na cor azul e de raparigas na cor cor de rosa, como se sucedeu na sessão anterior.</p>
--	---

<p>Ao circular pelos grupos, constatei que as crianças utilizavam os conceitos associados ao Teatro. A título de exemplo, a Karina (menina, 10 anos) referiu que “a problemática da improvisação está aqui no papel, temos de ler com atenção”. A Roxy (menina, 9 anos) dizia para os colegas: “não estás a perceber. O espaço cénico é a casa. Temos de improvisar como se estivéssemos dentro de uma casa”.</p> <p>Após ter indicado aos grupos que tinha terminado o tempo para a preparação da improvisação, todos se dirigiram para o local da sala de aula onde têm assistido às improvisações, sem que fosse necessária a minha indicação. As crianças esperaram, apenas, pela ordem pela qual se iria proceder às apresentações.</p> <p>Assim, indiquei que o grupo laranja seria o primeiro, o grupo azul o segundo, o grupo verde o terceiro e, por fim, o grupo cor de rosa.</p> <p>Na apresentação do grupo laranja, o Xixa (menino, 9 anos) e a Magalhães (menina, 10 anos) estavam a construir uma casa quando o Ricardo (menino, 9 anos) e Roxy (menina, 9 anos) se dirigiram a eles e disseram que queriam candidatar-se àquele emprego. Para o efeito prestaram várias provas, nomeadamente construir uma casa e arranjar o chão, as quais a Roxy (menina, 9 anos) não conseguia superar. Deste modo, foi o Ricardo (menino, 9 anos) que ficou com a vaga, pelo que a Roxy (menina, 9 anos), <i>muito irritada</i>, começou a destruir tudo o que tinham construído.</p>	<p>Apropriação da linguagem Teatral</p> <p>Apropriação da dinâmica da sessão</p>
---	--

Na apresentação do grupo azul, a Susana (menina, 10 anos) e o Manuel (menino, 10 anos) candidataram-se à vaga de emprego. Para tal, os donos da empresa – o Dudu (menino, 9 anos), o Feromonas (menino, 10 anos) e a Ivete (menina, 10 anos) – realizaram uma entrevista individualmente a cada candidato, perguntando qual a razão pela qual escolheram aquele emprego. O Manuel (menino, 10 anos) respondeu que gostava do emprego, enquanto a Susana (menina, 10 anos) respondeu que também era forte e por isso podia trabalhar ali. Ambos realizaram um aprova prática: a construção de uma casa, na qual o Feromonas (menino, 10 anos) disse “Sr. Manuel, está a construir tudo mal. A casa assim vai cair”.

No final, os donos da empresa deliberaram e decidiram que quem ia ficar com a vaga era a Susana (menina, 10 anos).

No final desta apresentação perguntei ao grupo azul o porquê de terem decidido que seria a Susana (menina, 10 anos) a ficar com a vaga pelo que ela respondeu: “porque normalmente são os rapazes que têm este emprego e nós decidimos assim porque as raparigas podem fazer tudo aquilo que os rapazes fazem”.

Em seguida, foi a vez do grupo verde apresentar a sua improvisação. Nesta, a Violeta (menina, 9 anos) era a bebé, a Karina (menina, 10 anos) e o Velocidade Furiosa (menino, 9 anos) eram o casal anfitrião e a Angelina Jolie (menina, 9 anos) e o Velocidade Furiosa eram o casal convidado. Assim que o casal convidado chegou, o Pocahontas (menino, 10 anos) disse que tinha de ir mudar a fralda à bebé e a Karina (menina, 10 anos) lembrou-se que a torneira da cozinha estava avariada e que, por isso, tinha de a arranjar. A Angelina Jolie (menina, 9 anos) e o Velocidade Furiosa (menino, 9 anos) olharam um para o

outro *muito espantados*, pelo que o Velocidade Furiosa (menino, 9 anos) perguntou “o que é que é isto?”, pergunta à qual o Pocahontas (menino, 10 anos) respondeu alegremente “é a nossa casa. Aqui temos uma regra: todos fazem tudo”. A Karina (menina, 10 anos) completou afirmando que “aqui todos fazem tudo. Toda a gente pode fazer tudo. Ninguém é proibido de fazer nada”. Assim, a Karina (menina, 10 anos) disse ao casal convidado para varrerem o chão enquanto ela lavava a loiça depois de ter arranjado a torneira e o Pocahontas (menino, 10 anos) tratava da bebé.

No grupo cor de rosa, a Sofia (menina, 10 anos) arranjava a torneira enquanto o Kiko (menino, 9 anos) mudava a fralda ao bebé, o Zé (menino, 9 anos). Entretanto chegou o casal convidado, o William (menino, 9 anos) e a Camila (menina, 12 anos), que ficaram *muito indignados* com a organização daquela família. A Camila (menina, 12 anos) perguntou ao Kiko (menino, 9 anos): “diga-me uma coisa: não deveria ser a sua mulher a mudar a fralda ao bebé?” Sendo que o Kiko (menino, 9 anos) perguntou: “qual é o mal de ser eu?. O William (menino, 9 anos), sendo o casal convidado, respondeu: “um grande mal”. Isso são coisas de mulher”. Entretanto a Sofia (menina, 10 anos) explicou ao casal convidado: “toda a gente pode fazer tudo. Como eu estava a arranjar a torneira, o meu marido foi trocar a fralda ao bebé porque ele estava a chorar. É muito mais fácil e rápido assim”. O casal convidado acabou por voltar à sua casa, dizendo o William (menino, 9 anos) para a Camila (menina, 12 anos): “tens muita roupa para passar a ferro. Vou ajudar-te”.

Terminadas as apresentações das improvisações, pedi para as crianças fazerem uma roda, para que referissem os aspetos mais importantes que aprenderam ao longo das quatro sessões realizadas. Para tal, foi utilizada uma bola, isto é, a criança que tinha a bola nas suas mão comentava a sessão e, no final do seu comentário, lançavam a bola para um colega à sua escola. A primeira a comentar a aula foi a Sofia (menina, 10 anos).

Sofia (menina, 10 anos): “Eu acho que esta sessão correu muito melhor do que as outras porque nós não fizemos muito barulho. Aprendi que todos temos de respeitar todos”.

Zé (menino, 9 anos): “eu gostei muito destas quatro aulas e gostei das partes em que improvisei com os meus colegas de grupo. Aprendi que as tarefas devem ser divididas e que a mãe não deve fazer tudo sozinha”.

Karina (menina, 10 anos): “Eu gostei muito destas quatro sessões, acho que a correu foi esta. A parte que eu mais gostei de todas as sessões foi a improvisação porque acho divertido fazermos todos uma coisa diferente. Aprendi que primeiro devemos respeitar mais as professoras. Aprendi que temos de dividir as tarefas para ser mais fácil em casa ou noutra sítio qualquer”.

Dudu (menino, 9 anos): acho que as quatro sessões correram bem, aprendi várias palavras como improvisação, espaços cénicos e indutores. Gostei de trabalhar em grupo com alguns colegas com quem nunca tinha trabalhado. Esta aula foi engraçada como as outras mas foi um

bocadinho melhor porque tivemos mais concentrados do que nas outras aulas”.

Susana (menina, 10 anos): “Eu gostei muito das aulas e acho que esta foi a melhor porque correu melhor e porque trabalhamos bem, não nos chateámos. Aprendi que às vezes são os homens que trabalham com coisas pesadas mas as mulheres também podem fazer isso. O trabalho dos meninos pode ser para as meninas e o das meninas para os meninos”.

Camila (menina, 12 anos): “eu gostei de ter as professoras cá e com o teatro eu aprendi a trabalhar em grupo. E não quero nada que as professoras se vão embora”.

Velocidade Furiosa (menino, 9 anos): “eu gostei muito destas sessões porque trabalhei com gente que nunca tinha trabalhado. Aprendi que todos podemos fazer tudo”.

Pocahontas (menino, 10 anos): “esta aula foi um bocadinho melhor e eu gostei das quatro sessões. Aquilo que gostei mais foi o relaxamento. Aprendi que todos podemos trabalhar em coisas diferentes”.

Kiko (menino, 9 anos): “eu gostei imenso de todas as aulas e aprendi que todos podemos fazer tudo e que devemos ajudar mais as outras pessoas e ser mais justos”.

Feromonas (menino, 10 anos): “eu gostei muito destas sessões e aprendi coisas que podem ser úteis para a nossa vida, como dividir as tarefas em casa”.

<p>Distribuídos todos os objetos, as crianças começaram a preparar a suas improvisações. Notei que no grupo azul houve alguma discordância na distribuição dos objetos, porque o William (menino, 9 anos) e o Manuel (menino, 10 anos) não queriam a <i>barbie</i>, nem as panelas e o pires e a chávena.</p> <p>Terminada a preparação da improvisação, deu-se início às apresentações. Pedi ao grupo laranja que se preparasse para apresentar a improvisação, pedindo aos restantes para, à semelhança das sessões anteriores, se sentassem no chão, virados para o quadro. Perguntei à turma qual era a condição principal para que pudéssemos assistir às apresentações, sendo que a Camila (menina, 12 anos) respondeu “fazer silêncio”.</p> <p>William (menino, 9 anos): “eu gostei muito desta sessão mas todas deram uma valente lição: todos podemos fazer tudo. Os rapazes fazem tudo o que as raparigas fazem e as raparigas fazem tudo o que os rapazes fazem”.</p> <p>No final, agradei a todos o empenhamento nas várias sessões, referi que gostei muito de trabalhar com eles, que senti que ao longo das sessões foram melhorando o seu comportamento, bem como mobilizando vocabulário inerente ao Teatro.</p>	
<p style="text-align: center;">Avaliação geral da sessão (objetivos, estratégias/actividades, tempo, recursos e formas de avaliação)</p>	
<p>Apesar desta sessão ter sido <i>atropelada</i> pela orientadora cooperante ao falar sobre a viagem de finalistas, penso que a sessão correu bem e que os vários grupos atingiram os objetivos definidos para a mesma. Todos se empenharam e mostraram ter apreendido a dinâmica das sessões de Teatro, não sendo necessária a minha intervenção e indicação em todos os momentos. A título de exemplo, relembro o</p>	

momento das apresentações em que não precisei de indicar aos grupos para se preparar e apresentar, nem de pedir aos colegas para fazer silêncio.

Considero muito importante o facto de que apenas com quatro sessões as crianças mobilizarem vocabulário inerente ao Teatro. Eu utilizava-o recorrentemente, isto é, disse, por exemplo, na primeira sessão que o indutor que íamos utilizar eram as personagens, na segunda sessão os espaços cénicos. Julgo que o uso recorrente de vocabulário conduziu a que as crianças entendessem o seu significado, começando também a mobilizá-lo.

Julgo que estas quatro sessões contribuíram para chamar a atenção das crianças para as questões de género, mostrando-lhes que é possível todos fazerem tudo e que ninguém é inferior a ninguém.

Neste sentido, penso ser oportuno referir que os grupos formados para esta sessão foram todos heterossociais, não tendo existido nenhum grupo constituído só por rapazes, à semelhança do que aconteceu na segunda sessão, em que o escritório de informática foi escolhido apenas por meninos.

Esta experiência foi muito gratificante para mim, pois, até aqui, ainda não tinha experienciado a dinamização de uma sessão de Teatro com um grupo de crianças. Julgo que o barulho que se fazia sentir devia-se também à minha conduta em sala de aula, nas primeiras sessões um *pouco stressada e nervosa*, pois tinham receio de me esquecer de algum aspeto importante para a sessão. Todavia, a minha conduta foi melhorando ao longo das sessões, tendo estas se constituído em aprendizagem.

Anexo X. Laboratório Gramatical

Português: Discurso direto e indireto



Nome: _____ Data: ___ / ___ / ____

Laboratório Gramatical

1. Observe os seguintes exemplos.

Texto A

- Mas o mar cura assim tão de verdade?
- Vocês não entendem? – respondia ele.
Não há tempo a perder. Metam a menina
no barco que a corrente a leva em
salvadora viagem.

Texto B

Eles perguntaram se o mar curava de
verdade e o Tio respondeu-lhes que não
havia tempo a perder e, por isso, era
necessário que metessem a menina no
barco para que a corrente a levasse na
sua viagem.

1.1. Partindo da análise dos dois excertos, faça a correspondência correta.

Os verbos estão nas 1ª e 2ª pessoas. •

O texto é mais expressivo. •

As falas das personagens são introduzidas
por travessão. •

Os verbos estão na 3ª pessoa. •

Os pronomes pessoais estão na 3ª pessoa. •

Quando uma personagem fala há mudança
de parágrafo. •

O texto é menos expressivo. •

Quando o narrador relata as palavras da
personagem não é necessário mudar de parágrafo. •

Os pronomes pessoais estão nas 1ª e 2ª pessoas. •

Quando o narrador relata as palavras da personagem
não utiliza o travessão. •

• Texto A

• Texto B

1.2. Depois de teres realizado o exercício anterior, quais as principais diferenças que encontras entre os dois exemplos?

1.3. Consegues identificar quem falou no texto A?

1.4. E no texto B?

2. Um dos textos encontra-se escrito no discurso direto e o outro encontra-se escrito no discurso indireto. Faz a correspondência correta.

Discurso Direto

Discurso Indireto

Texto A

Texto B

2.1. Justifica a tua opção.

Aprende:

Diz-se que existe discurso direto quando são as personagens a falar. É o caso do texto A.

Diz-se que existe discurso indireto quando o narrador relata o que uma personagem disse. É o caso do texto B.

3. Agora que já sabes o que é o discurso direto e o discurso indireto podes....

3.1. Colocar a frase em discurso direto:

"Para que se curasse, disse ele. Para que ela renascesse tomando conta daquelas praias de areia e onda".
(O beijo da palavrinha, 22 excerto, p.69)

3.2. Colocar a frase em discurso indireto:

"E essa outra letrinha, essa que vem a seguir?"

(O beijo da palavrinha, 22 excerto, p.70)

4. Atenta o seguinte excerto:

“ - Mas o mar cura assim tão de verdade?

- Vocês não entendem? Respondia ele.”

(O beijo da palavrinha, de excerto, p.69)

4.1. O excerto encontra-se escrito em... (assinala a opção correta com um X)

Discurso indireto

Discurso direto

4.2. NO discurso existem marcas (sinais de pontuação, palavras) que nos indicam que a frase se encontra em discurso direto. Consegues identificar quais?

Dica: para que seja mais fácil, podes sempre sublinhar no excerto antes de escreveres a tua resposta!

Aprende

O discurso direto é introduzido por marcas linguísticas. Isto quer dizer que existem algumas marcas que nos indicam que uma personagem vai falar ou que acabou de falar, tais como: o parágrafo e o travessão e ainda alguns verbos que nos indicam que uma personagem vai falar ou que acabou de falar (disse, exclamou, respondeu, reclamou, etc.)

5. Agora que já dominas o discurso direto e indireto....

5.1. Escreve um pequeno texto no discurso direto (3 a 5 linhas).

5.2. Transcreve o texto que escreveste no exercício anterior para o discurso indireto.



Anexo Y. Ortografia Mental

Treino da Ortografia:

1. Completa com a hipótese correta:

Pintamos/ Pinta-mos

- a) Tenho estes papéis para pintar. _____, por favor !
b) Nós _____ estes painéis.

Ajudaste/ Ajudas-te

- c) _____ aquele mendigo a atravessar a estrada?
d) É bom que estudes! _____ a ti próprio.

Pedi-vos / Pedivos

- e) _____ que fossem fazer os trabalhos de casa.

dizer-nos / dizernos

- f) Podes _____ qual o melhor caminho para ir de Lisboa até Coimbra?

Resultado em **número racional não negativo**: _____

Anexo Z. Articulação dos objetivos gerais com as estratégias implementadas em cada disciplina

Tabela 3.

Articulação entre o objetivos geral do PTT relacionado com as competências sociais e as estratégias a implementar.

Objetivo geral	Estratégias a implementar
Desenvolver atitudes e comportamentos de respeito pelos outros no contexto da escola	<ul style="list-style-type: none"> . Realização de discussões em grande grupo. . Realização de textos em grande grupo. . Continuação da rotina Apresentação de produções. . Apresentação de projetos. . Utilização do programa informático <i>Class Dojo</i>. . Realização de trabalhos em pequenos grupos. . Continuação da rotina Tempo de Estudo Autónomo . Continuação da rotina Conselho de Cooperação. . Realização de um jogo de tabuleiro realizado pelas professoras estagiárias

Tabela 4.

Articulação entre os objetivos gerais do PTT e as estratégias a implementar.

Objetivos gerais	Estratégias a implementar em cada área disciplinar		
	Português	Matemática	Estudo do Meio
Desenvolver o propósito das operações matemáticas, no contexto da resolução de problemas	<ul style="list-style-type: none"> . Realização de pranchas narrativas. . Realização de atividades de compreensão do oral. 	<ul style="list-style-type: none"> . Desconstrução de problemas matemáticos em pequeno e grande grupo. . Análise de problemas matemáticos. . Realização de problemas matemáticos. . Construção de problemas matemáticos. 	
Discutir concepções de identidade de género no contexto das práticas			

curriculares e, em particular, da abordagem da área de Teatro/Expressão Dramática

Desenvolver competências de Conhecimento Explícito da Língua (4.º ano)	<ul style="list-style-type: none"> . Realização de laboratórios gramaticais. . Escrita de textos. . Revisão textual. . Realização de um jogo de tabuleiro (realizado pelas professoras estagiárias) 	<ul style="list-style-type: none"> . Planificação e escrita de textos no âmbito do tema escolhido para o Trabalho de Projeto.
Desenvolver competências de ortografia (3ºano)	<ul style="list-style-type: none"> . Realização da atividade “ditado acertado”. . Realização de fichas de trabalho de carácter individual e coletivo. . Escrita de textos em grande grupo. . Ortografia Mental. 	<ul style="list-style-type: none"> . Planificação dos textos a apresentar no Trabalho de Projeto.

Tabela 5.

Articulação entre objetivos gerais e estratégias a implementar.

Objetivos gerais	Estratégias a implementar em cada área disciplinar			
	Expressão Físico-Motora	Expressão Dramática	Expressão Musical	Expressão Plástica
Desenvolver atitudes e comportamentos de respeito pelos outros no	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Realização de jogos cooperativos 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Realização de jogos dramáticos. ▪ Realização de improvisações. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Realização de uma composição musical em pequenos 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Realização de uma coletânea de retratos da turma.

contexto da escola	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Participação na organização/reorganização do espaço para a aula de Teatro. ▪ Participação nos momentos coletivos de avaliação, em roda. 	grupos (4/5 elementos).
Desenvolver o propósito das operações matemáticas, no contexto da resolução de problemas	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Realização de um percurso da natureza, na qual os alunos têm de resolver várias operações/problemas matemáticos para poder passar à próxima estação. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Realização de improvisações passadas em lojas, restaurantes. ▪ Realização de improvisações passadas num zoo, no qual os tratadores têm de preparar as quantidades de alimento para cada animal em função do seu peso.
Discutir concepções de identidade de género no contexto das práticas curriculares e, em particular, da abordagem da área de Teatro/Expressão Dramática	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Realização de jogos dramáticos. ▪ Realização de improvisações que decorram de situações do dia a dia. 	
Desenvolver competências de Conhecimento Explícito da Língua (4º. ano)		
Desenvolver competências de ortografia (3ºano)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Realização de percursos da natureza. 	

Anexo AA. Provas realizadas à semelhança dos Exames Nacionais

Anexo AA1. Português



GOVERNO DE
PORTUGAL

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
E CIÊNCIA

PROVA A NÍVEL DE ESCOLA DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO Português / Prova 31/1ª Fase/2015

A PREENCHER PELO ALUNO

Nome completo _____

Documento de identificação CC nº _____ ou BI nº _____ Entido em _____
(localidade)

Assinatura do estudante _____

Não escrevas o teu nome em mais nenhum local da prova

Prova realizada na Escola EB2,3 Portinha

A PREENCHER PELA ESCOLA

Número convencional _____

Número convencional _____

A PREENCHER PELO PROFESSOR CLASSIFICADOR

Classificação em percentagem _____ (..... por cento)

Correspondente ao nível _____ Data: 2015/...../.....

Assinatura do professor classificador _____

Observações _____

12 Páginas

Prova Final a Nível de Escola de Português

1º Ciclo do Ensino Básico

Decreto-lei n.º 139/2012, de 5 de Julho

Prova nº 31/ 1ª Fase

Duração da prova: (Caderno 1 + Caderno 2) 90 minutos

2015

(Caderno 1: 60 minutos + 20 minutos de tolerância)

A prova é constituída por dois cadernos (Caderno 1 e Caderno 2). Este é o caderno 1.

Todas as respostas são dadas no enunciado da prova.

Utiliza apenas caneta ou esferográfica de tinta azul ou preta.

Não é permitida a consulta do dicionário.

Não é permitido o uso do corretor. Risca o que pretendes que não seja classificado.

Apresenta as respostas de forma legível.

Se o espaço reservado a uma resposta não for suficiente, podes usar a página com linhas que se encontra no final do caderno. Neste caso, deves identificar claramente a questão a que se refere a tua resposta.

A folha de rascunho não pode ser entregue para classificação. Apenas o enunciado da prova será recolhido.

As cotações das questões encontram-se no final do respectivo caderno.

GRUPO I

PARTE A

Lê o texto. Em caso de necessidade, consulta o vocabulário apresentado.

O Menino Recompensado

O Henriquinho e sua mãe viviam numa casa pequenina, no alto da montanha. Eram muito pobres, mas ao mesmo tempo muito ricos, porque se estimavam deveras¹. Henriquinho parecia o mais simpático, o mais prestável e o mais esperto dos meninos.

5 Infelizmente a mãe adoeceu com tanta gravidade que o filho, assustado, chamou em seu socorro a Fada do Bem. Esta não podia deixar de acudir ao chamamento. Apareceu-lhe, e prometeu ajudar a salvar a doente.

- Mas és tu – disse ela – que pela tua coragem a poderás curar. Precisas, à custa de mil trabalhos e de mil perigos, ir buscar àquela montanha, que vês ali adiante, a planta chamada da vida. Só o suco dessa planta tem o poder de curar a doença de que sofre a tua mãe.

10 Sem hesitar, Henriquinho partiu. Era um consolo ver esse menino de sete anos tentar subir aonde nunca tinham conseguido chegar outros mais crescidos e mais fortes. Pelo caminho, preocupava-o a ideia de saber quem trataria da mãe durante a sua ausência, mas a Fada prometera vigiá-la, fazendo com que a enferma² jamais faltasse o que fosse necessário.

15 A montanha parecia próxima e afinal estava muito distante. Henriquinho precisou de um dia inteiro para a trepar até ao topo. Andando, andando, encontrou um corvo que caíra num laço. Apressou-se a libertá-lo e o corvo disse-lhe:

- Retribuir-te-ei o favor.

Mais longe, foi um galo, que o pequeno salvou das garras duma raposa, no momento em que esta se preparava para o comer. E o galo disse-lhe:

20 - Retribuir-te-ei o favor.

Depois, Henriquinho meteu uma pedra na boca de uma cobra para evitar que ela engolissem uma rã. E a rã, por sua vez, disse:

- Retribuir-te-ei o favor.

25 Julgava o menino estar já muito perto do cume da montanha, quando se viu detido por um precipício. Era tão fundo que fazia vertigens. Tentou contorná-lo, mas o precipício corria em volta da montanha inteira, e não havia forma de lhe descobrir passagem.

- Então o rapazinho, pela primeira vez, sentiu as lágrimas subirem-lhe aos olhos. Sentou-se, triste e desanimado, para refletir um instante. Nessa ocasião ouviu um ulvo medonho, e voltou-se: estava ali um lobo que lhe perguntou, com voz terrível, o que viera fazer aos seus domínios.
- 30 - Procuo a planta da vida – respondeu Henriquinho. – É para curar a minha mãe. Se me ajudares a atravessar o abismo, serel para sempre teu servidor reconhecido.
- Está bem – replicou o lobo. – Ajudar-te-ei se apanhares toda a caça miúda das minhas matas, e se me fizeres, com ela, a maior quantidade possível de empadas, tortas e pastéis. Quando acabares, chama por mim.
- 35 Henriquinho arranjou arco e flechas e começou a caçar. Mas como era pequeno e pouco habituado aquele exercício, não conseguia apanhar nada. Foi então que voou ao seu encontro o corvo que ele salvara no princípio da viagem. A ave facilitou-lhe o trabalho, derrubando com o bico e com as garras toda a caça da região. O rapazinho só tinha que depenar faisões, perdizes e galinhas e assá-las, e fazer com eles pastéis, tortas e empadas.
- 40 Chamou em seguida o lobo, que provou aqui uma coisa, ali outra, e se deu por satisfeito. Foi depois cortar na mata um galho de árvore, que limpou e deu ao pequeno, dizendo:
- Quando voltares a casa e quiseres ser transportado a qualquer parte, não tens mais do que montar a cavalo neste bordão³, ele te levará aonde for da tua vontade. Agora, trepa-me para o dorso. Upa!
- 45 Só com um salto, o lobo transpôs o precipício da montanha.

António Botto, «Excerto de O Menino Recompensado» In *Histórias do Arco da Velha*
Editora Minerva, 1900 (excerto)

VOCABULÁRIO

¹Deveras: verdadeiramente; realmente; muito.

²Enferma: doente.

³Bordão: pau que serve de apoio a quem caminha; cajado.

Responde às questões seguintes, de acordo com as orientações dadas.

1. Escreve, junto a cada animal, a letra correspondente a situação em que se encontrava cada um dos animais salvos por Henriquinho, de acordo com o texto.

Animais	
Corvo	
Rã	
Galo	

Situação
a) Calu nas goelas de uma raposa.
b) Calu num laço.
c) Calu na boca de uma cobra.

2. Nas questões de 2.1. a 2.4., assinala com X a opção correta de acordo com o sentido do texto.

2.1. O Henriquinho tinha como missão

- passar por mil trabalhos e mil perigos.
- subir à montanha.
- encontrar a planta da vida.
- usar toda a sua coragem.

2.2. Na frase «Apareceu-lhe, e prometeu ajudar a salvar a doente» (linha 5) a palavra sublinhada refere-se

- a fada.
- a Henriquinho.
- a doença.
- a mãe.

2.3. O Henriquinho não desistiu da tarefa proposta pelo lobo, porque

- queria ajudar o lobo.
- tinha muita vontade de caçar, fazer empadas, tortas e pastéis.
- ia aprender a fazer empadas, tortas e pastéis.
- queria salvar a sua mãe.

A Transportar

2.4. A frase «quando se viu detido por um precipício» (linha 24) significa que Henriquinho

- esteve ao lado do precipício.
- atravessou o precipício.
- viu um precipício ao longe.
- foi impedido de prosseguir por um precipício.

3. Explica o que queriam dizer o corvo, o galo e a rã com a sua resposta a Henriquinho.

«- Retribuir-te-ei o favor.»

4. Transcreve a frase que mostra que o lobo ficou agradado com o trabalho de Henriquinho.

5. Enumera duas tarefas que o Henriquinho tinha de cumprir para obter a ajuda do lobo.

PARTE B

Lê o texto.

O QUE TENS DE SABER SOBRE O ECLIPSE DO SOL DESTA SEXTA-FEIRA

Um eclipse total do Sol vai ocorrer na sexta-feira na região Ártica, mas em Portugal, como noutras zonas do mundo, será um eclipse parcial, isto é, o Sol estará apenas parcialmente coberto pela Lua. Mesmo assim, é preciso ter alguns cuidados.



O eclipse será total apenas no extremo norte do Oceano Atlântico, nas ilhas Faroé (Dinamarca) e Svalbard (Noruega) e na região Ártica, indica o Observatório Astronómico de Lisboa na sua página na Internet.

Em Portugal será parcial, começando pelas 08:00 (hora de Lisboa) e terminando pelas 10:00, com o seu pico a acontecer pelas 09:00.

Um eclipse solar sucede quando a Lua se interpõe⁴ entre o seu planeta e o Sol, ocultando total (eclipse total) ou parcialmente (eclipse parcial) a luz solar.

O fenómeno só ocorre quando o Sol, a Terra e a Lua, na fase de Lua Nova, estão alinhados. Por norma, os eclipses totais duram no máximo sete minutos. No caso do eclipse total do Sol, a coroa do "astro-rei" torna-se visível em redor do Sol eclipsado.

Portugal encontra-se numa zona do Hemisfério onde o eclipse é parcial, ou seja, a Lua só obscurece uma parte do Sol.

Em contrapartida, as ilhas Faroé e Svalbard e a região Ártica encontram-se numa zona em que o eclipse será visto na sua totalidade.

Os eclipses totais são visíveis em menos locais da Terra do que os parciais.

O eclipse de sexta-feira acontece no dia em que começa a primavera no Hemisfério Norte. O equinócio da primavera é às 22:45 (hora de Lisboa).

A estação prolonga-se por 92 dias, até ao próximo solstício, de verão, que ocorre a 21 de junho, às 17:38.

O Observatório Astronómico aconselha, durante o eclipse, a nunca olhar diretamente o Sol sem filtros solares oculares e, quando usados, a fazer-se "intervalos frequentes para descanso, a fim de o olho não aquecer demasiado".

O Centro Ciência Viva de Constância, o Observatório Astronómico de Lisboa e o Planetário do Porto promovem na sexta-feira sessões gratuitas de observação com telescópios protegidos com filtros.

Adaptado de Visão Júnior, 18 de março de 2015
<http://visao.sapo.pt/o-que-tem-de-saber-sobre-o-eclipse-do-sol-desta-sexta-feira-#13735>

VOCABULÁRIO

⁴interpõe: colocado entre dois seres.

Responde às questões seguintes, de acordo com as orientações dadas.

7. Nas questões de 7.1. a 7.3., assinala com X a opção correta de acordo com o sentido do texto.

7.1. Com o título pretende-se

- saber a opinião do leitor sobre o eclipse solar.
- apresentar ao leitor o assunto que é tratado ao longo da notícia.
- obter uma resposta do leitor sobre o eclipse solar.
- explicar ao leitor os cuidados a ter com o eclipse.

7.2. O eclipse será

- visível apenas no extremo norte do Oceano Atlântico, nas ilhas Faroé e Svalbard e na região Ártica.
- visível em todo o Hemisfério Norte.
- total apenas no extremo norte do Oceano Atlântico, nas ilhas Faroé e Svalbard e na região Ártica.
- parcial apenas em Portugal.

7.3. O texto que leste

- faz a descrição de um eclipse solar que aconteceu anteriormente.
- informa sobre antigos eclipses solares.
- narra a história de um eclipse solar.
- informa sobre o eclipse solar que vai ocorrer.

8. Explica, por palavras tuas, o que é um eclipse parcial. Retira uma frase do texto que justifique a tua resposta.

9. Enumera as precauções referidas pelo Observatório Astronómico?

10. Segundo o texto, em que locais se pode observar gratuitamente o eclipse?

Grupo II

Responde às questões seguintes sobre gramática.

1. Rodela o grupo que corresponde ao plural das palavras:

Henriquinho	Passagem	Região	Prestável
Grupo A	Grupo B	Grupo C	
Henriquinhos	Henriquinho	Henriquinho	
Passagens	Passagens	Passagens	
Regiões	Regiões	Regiões	
Prestáveis	Prestáveis	Prestáveis	

2. Lê as frases A e B.

A – "Henriquinho arranjou arco e flechas."

B – "Transpôs o precipício da montanha."

2.1. Escreve o sujeito, o predicado e o complemento direto de cada uma das frases, nos respetivos espaços.

Frase A

Sujeito: _____

Predicado: _____

Complemento Direto: _____

Frase B

Sujeito: _____

Predicado: _____

Complemento Direto: _____

2.2. Classifica o sujeito da Frase B. _____

3. Assinala com X a opção onde o(s) adjetivo(s) se encontra(m) no grau Superlativo, Relativo de Superioridade.

- Eram muito pobres, mas ao mesmo tempo muito ricos, porque se estimavam deveras¹
- Henriquinho parecia o mais simpático, o mais prestável e o mais esperto dos meninos
- Era tão fundo que fazia vertigens
- A montanha parecia próxima e afinal estava muito distante.

4. No quadro abaixo apresentado, preenche cada espaço com uma das palavras seguintes.

mili muito pouco dobro metade demasiado

Quantificador numeral	Advérbio de quantidade e grau
_____	_____
_____	_____
_____	_____

5. Escreve cada um dos pronomes e determinantes sublinhados nas frases seguintes, no espaço correspondente do quadro abaixo apresentado.

- a) Era um consolo ver esse menino de sete anos tentar subir aonde nunca tinham conseguido chegar outros mais crescidos e mais fortes.
- b) O teu cão é este que está aqui.

Pronome demonstrativo	Determinante demonstrativo
_____	_____

6. Coloca cada uma das frases seguintes com a forma dos verbos apresentados entre parênteses, no tempo e no modo indicados.

Preterito perfeito do Indicativo

A fada do bem _____ (propor) um desafio a Henriquinho.

Preterito imperfeito do Indicativo

Henriquinho _____ (ser) muito corajoso.

7. Completa cada uma das frases seguintes, escolhendo uma palavra ou uma expressão das que são apresentadas entre parênteses.

a) Henriquinho, sem olhar para _____ (trás / traz), tomou uma decisão.

b) A coragem de Henriquinho teve _____ (haver / a ver) com o resultado alcançado.

8. No quadro abaixo apresentado, preenche cada espaço com uma das palavras seguintes. Segue os exemplos.

passagem desanimado reconhecido habituado

Palavras com prefixo	Palavras com sufixo
Exemplo: infelizmente	Exemplo: gravidade
_____	_____
_____	_____

A prova é constituída por dois cadernos (Caderno 1 e Caderno 2). Este é o caderno 1.

Todas as respostas são dadas no enunciado da prova.

Utiliza apenas caneta ou esferográfica de tinta azul ou preta.

Não é permitida a consulta do dicionário.

Não é permitido o uso do corretor. Risca o que pretendes que não seja classificado.

Apresenta as respostas de forma legível.

Se o espaço reservado a uma resposta não for suficiente, podes usar a página com linhas que se encontra no final do caderno. Neste caso, deves identificar claramente a questão a que se refere a tua resposta.

A folha de rascunho não pode ser entregue para classificação. Apenas o enunciado da prova será recolhido.

As cotações das questões encontram-se no final do respetivo caderno.

Caderno 2

Grupo III

Henriquinho chegou finalmente a casa, após ter encontrado a planta da vida para salvar a sua mãe.

Escreve um texto narrativo onde contes como tudo aconteceu.

No teu texto deves referir:

- o que sentiu Henriquinho ao chegar a casa;
- a reação da mãe ao ver Henriquinho regressar a casa;
- o obstáculo mais difícil que Henriquinho teve de ultrapassar, apresentando dois motivos que o justifiquem.

Utiliza entre 90 a 120 palavras.

1 _____

2 _____

3 _____

4 _____

5 _____

6 _____

7 _____

8 _____

9 _____

10 _____

11 _____

12 _____

13 _____

14 _____

-
- 15 _____
16 _____
17 _____
18 _____
19 _____
20 _____

Fim da Prova

Cotações

Subtotal (caderno 1).....75 pontos

Grupo III

..... 25 pontos
Subtotal (caderno 2)..... 25 pontos

Total 100 pontos

Anexo AA2. Matemática

Rubricas dos Professores Vigilantes	 GOVERNO DE PORTUGAL <small>MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA</small>
	PROVA DE MATEMÁTICA DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO Matemática/ 2015 Decreto-lei n.º 139/2012, de 5 de julho
	A PREENCHER PELO ESTUDANTE
	Nome completo _____
	Documento de identificação <input type="checkbox"/> CC nº <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="checkbox"/> BI nº <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> Entido em _____ (localidade)
	Assinatura do estudante _____ <small>Não escrevas o teu nome em mais nenhum local da prova</small>
	Prova realizada na Escola EB2,3 Pontinha _____
	A PREENCHER PELA ESCOLA
	Número convencional _____
	Número convencional _____
A PREENCHER PELO PROFESSOR CLASSIFICADOR	
Classificação em percentagem <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> (_____ por cento)	
Correspondente ao nível <input type="text"/> <input type="text"/> (_____) Data: 2014/ _____ / _____	
Assinatura do professor classificador _____	
Observações _____	
8 Páginas	
Prova de Matemática	
1º Ciclo do Ensino Básico	
Decreto-lei n.º 139/2012, de 5 de julho	
Prova 42 2015	
Duração da Prova (CADERNO 1 + CADERNO 2): 90 minutos. Tolerância: 30 minutos.	
2015	
Caderno 1: 45 minutos. Tolerância: 15 minutos	
Prova de Matemática/ Cad.1 - Página 1/8	

Caderno 1

INSTRUÇÕES GERAIS

A prova é composta por dois cadernos:

Caderno 1 - 45 minutos + 15 minutos

Caderno 2 - 45 minutos + 15 minutos

Utiliza apenas esferográfica ou caneta preta Indelével.

Podes usar lápis, borracha e régua graduada.

- Presta atenção à leitura da prova e responde com a máxima atenção.
- Segue as instruções de cada uma das questões com cuidado.
- Nos itens em que tens de colocar X no quadrado correspondente à resposta que considerares correta; nestes itens, se assinalares mais do que uma opção, a resposta será classificada com zero pontos.

Não é permitido o uso de corretor. Sempre que precisares de alterar ou anular uma resposta, mesmo naqueles em que a resposta é assinalada com X, risca, de forma clara, o que pretendes que fique sem efeito.

Todas as respostas são dadas no enunciado da prova, nos espaços reservados para o efeito

- Se acabares antes do tempo, revê as tuas respostas.

1. Em cada um dos casos, observa o ângulo formado pelos ponteiros do relógio e liga corretamente.



ângulo agudo
 ângulo obtuso
 ângulo reto
 ângulo raso

2. Assinala com X o número que se lê 145 milhões e 75 milhares.

- 145 750
- 14 500 075
- 14 575 000
- 145 075 000

3. Assinala com um X a opção que pode representar a quantidade de leite que está num pacote de leite escolar.

- 2 ml 200 ml
- 20 ml 2000 ml



A Transportar

4. Determina o quociente da divisão inteira e o resto da divisão.

$$3\ 375 : 43 =$$

Quociente -

Resto -

5. Assinala com um X o número que completa corretamente a igualdade.

$$\frac{1}{4} \times 200 = \boxed{} \times 2$$

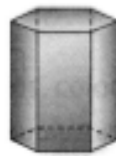
100

25

10

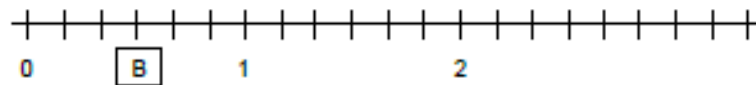
50

6. Observa os dois sólidos geométricos.



Indica uma semelhança e uma diferença entre eles.

7. Observa a reta a seguir. O ponto B corresponde ao número $\frac{3}{6}$.

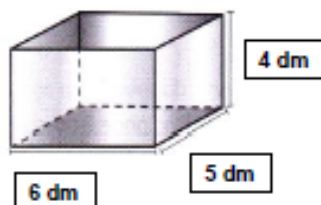


7.1. Assinala na reta os números $\frac{4}{3}$, 3, $\frac{1}{3}$ e $\frac{8}{3}$.

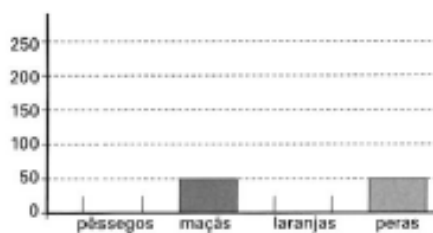
8. A mãe da Luísa quer comprar um aquário com o dobro da capacidade do aquário da figura abaixo.

8.1. Quantos litros de água levará o aquário que a mãe da Luísa quer comprar?

(Nota: 1 litro = 1dm^3)



9. Durante a semana, na cantina do Tomás, consumiram-se quatro frutas diferentes, tal como nos indicam os gráficos seguintes:



9.1. Com a informação apresentada, completa o gráfico de barras.

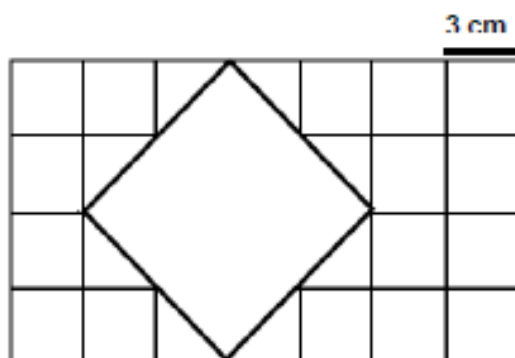
9.2. Se cada peça de fruta corresponder a uma refeição, quantas refeições foram servidas, durante a semana, na cantina do Tomás?

10. A Luísa está a organizar a sua coleção de cromos da Violeta. Cada página da caderneta leva 8 cromos e neste momento já completou 45 páginas. Os cromos vendem-se em carteiras de 5. Quantas carteiras de cromos já comprou a Luísa?



(Mostra como pensaste)

11. Observa a figura que foi desenhada no quadriculado.



- 11.1. Qual será a área desta figura? Usa a imagem para contares e assinala com X a opção correta.

63 cm^2 8 cm^2 72 cm^2 54 cm^2

12. Calcula o valor numérico da seguinte expressão:

$$\frac{25}{10} + \frac{25}{100} =$$

12.1. Assinala com X os números decimais que representam as frações: $\frac{25}{10}$ e $\frac{25}{100}$

0,25

4,5

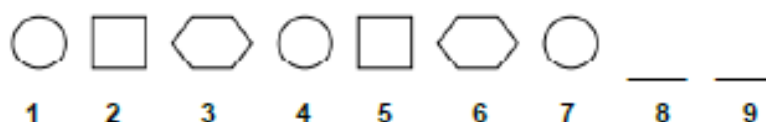
0,45

2,5

Fim do Caderno1

Caderno 2

1. O Bruno está a completar esta sequência de figuras.

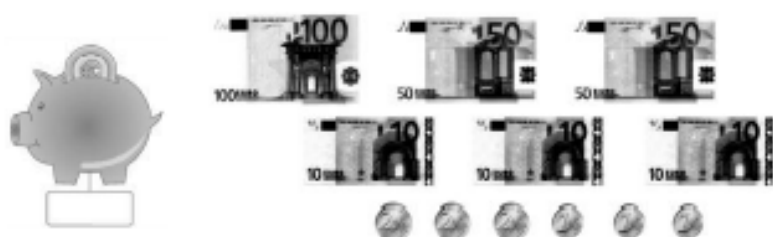


1.1. Pinta o conjunto de figuras que completam a sequência.



1.2. Na sequência, o hexágono representa os múltiplos de que número?

2. Observa as notas e moedas representadas que estão no mealheiro.



2.1 Escreve a quantia exata que existe no mealheiro.

2.2. Na compra de uma camisola da seleção portuguesa o Rui gastou 59 euros (59€) e não recebeu troco. Rodeia as notas e as moedas necessárias para pagar a despesa.

2.3. Do dinheiro que lhe sobrou do mealheiro gastou 0,2 numa prenda para a irmã. Quanto dinheiro gastou?

3. A Luísa tem os cartões numerados que podes observar a seguir.

15,75

3,876

25,01

16,25

3.1. Ela escolheu o cartão que representa o maior valor. Regista o número que está nesse cartão.

3.2. Depois seleccionou dois cartões cuja soma era 32.

(Completa com o número de cada cartão escolhido pela Luísa.)

$$\boxed{} + \boxed{} = 32$$

3.3. Por último colocou-os por ordem decrescente.

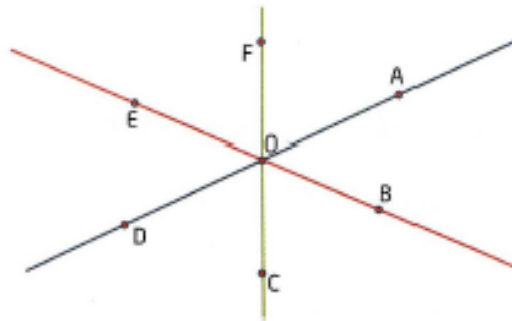
(Preenche, registando os números dos cartões por ordem decrescente.)

$$\boxed{} > \boxed{} > \boxed{} > \boxed{}$$

4. O Tomás foi a Cabo Verde visitar os avós. O avião tinha capacidade para 210 passageiros, mas, $\frac{1}{3}$ dos lugares não foram vendidos. Quantos foram os passageiros que viajaram?

(Mostra como pensaste)

5. Observa a figura e, utilizando os pontos identificados, indica:



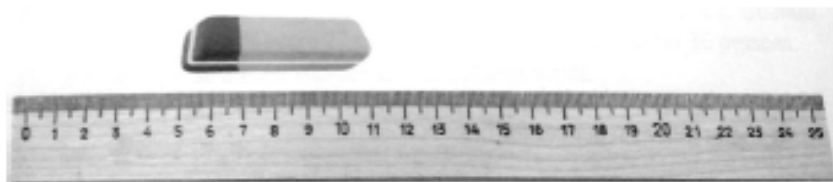
5.1. O ângulo verticalmente oposto ao ângulo AOF. _____

5.2. Um ângulo adjacente ao ângulo BOD. _____

5.3. Um ângulo geometricamente igual ao ângulo EOD. _____

5.4. Um ângulo com maior amplitude que o ângulo FOE. _____

6. Descobre quanto mede a borracha.



(Mostra como pensaste)

7. O Hugo foi ver um filme ao cinema na terceira quarta-feira do mês de março.

Janeiro						
S	D	S	T	Q	Q	S
			F	2	3	4
5	6	7	8	9	10	11
12	13	14	15	16	17	18
19	20	21	22	23	24	25
26	27	28	29	30	31	

Fevereiro						
S	D	S	T	Q	Q	S
						1
2	3	4	5	6	7	8
9	10	11	12	13	14	15
16	17	18	19	20	21	22
23	24	25	26	27	28	29

Março						
S	D	S	T	Q	Q	S
1	2	3	4	5	6	7
8	9	10	11	12	13	14
15	16	17	18	19	20	21
22	23	24	25	26	27	28
29	30	31				

Abril						
S	D	S	T	Q	Q	S
			1	2	3	4
5	6	7	8	9	10	11
12	13	14	15	16	17	18
19	20	21	22	23	24	25
26	27	28	29	30		

7.1. Em que dia do mês de março foi o Hugo ao cinema?

7.2. Quando começou o filme, o Hugo viu que eram 13 horas e 15 minutos.

Qual das seguintes figuras pode representar o relógio do Hugo naquele momento?
(Assinala com um x a resposta correta.)



Relógio A



Relógio B



Relógio C



Relógio D

7.3. O filme durou 120 minutos. A que horas terá terminado?

8. O Pedro tem na sua coleção 81 cartas repetidas. Ele deu $\frac{3}{9}$ ao Francisco e $\frac{1}{9}$ dos restantes ao Jaime. Com quantas cartas repetidas ficou o Pedro?



Assina com X a resposta correta.

9

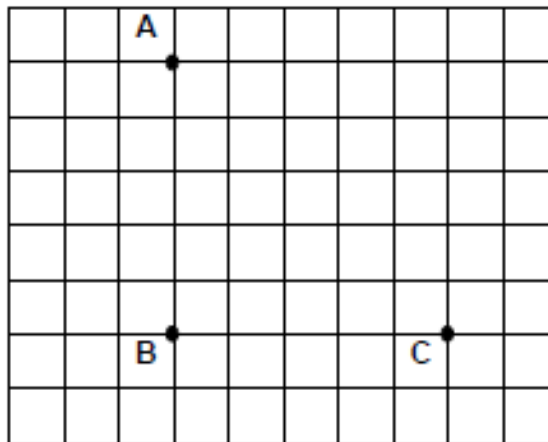
45

27

6

(Mostra como pensaste)

9. Observa a quadrícula a seguir. Usa uma régua e une os pontos ABC.




9.1. Assinala com X o nome da figura que desenhaste.

Triângulo escaleno


Triângulo isósceles

Triângulo equilátero

10. Perguntou-se aos 270 alunos de uma escola qual o seu tipo de livro favorito. As respostas foram registadas no pictograma seguinte. Cada  representa a mesma quantidade.

Preferência de tipo de livros



- 10.1. Qual o número de alunos representado pelo símbolo  ?

11. Observa o sólido da figura.

- 11.1. Indica o número de:

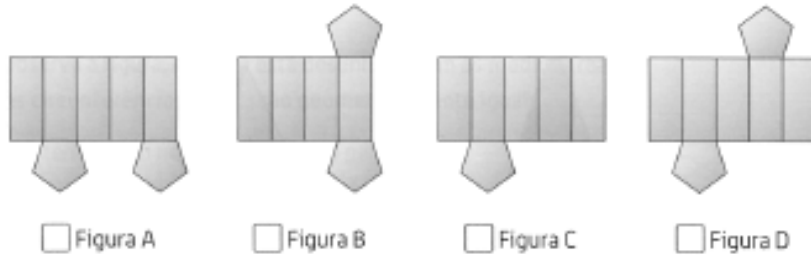
- faces: _____
- arestas: _____
- vértices: _____



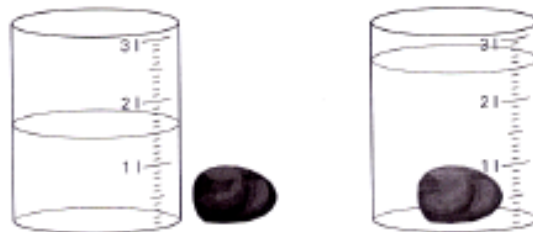
- 11.2. Como se chama este sólido? Assinala com um X a opção correta.

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> Pirâmide pentagonal | <input type="checkbox"/> Prisma pentagonal |
| <input type="checkbox"/> Prisma hexagonal | <input type="checkbox"/> Paralelepípedo |

11.3. Das opções seguintes, assinala com um X aquela que representa uma planificação deste sólido.



12. O recipiente tem 3 litros de capacidade e encheu-se com água até metade.



12.1. A quantos litros de água corresponde o volume da pedra?
(Explica como pensaste. Podes usar cálculos, esquemas ou palavras)

13. A partir do ponto O, traça uma circunferência, com o compasso, cujo diâmetro seja igual a 4 centímetros.



Fim da prova

Anexo AB. Materiais utilizados nas sessões de Teatro

Anexo AB1. Envelopes Coloridos



Figura AB4.1. Envelopes coloridos para a formação de grupos

Anexo AB2. Personagens

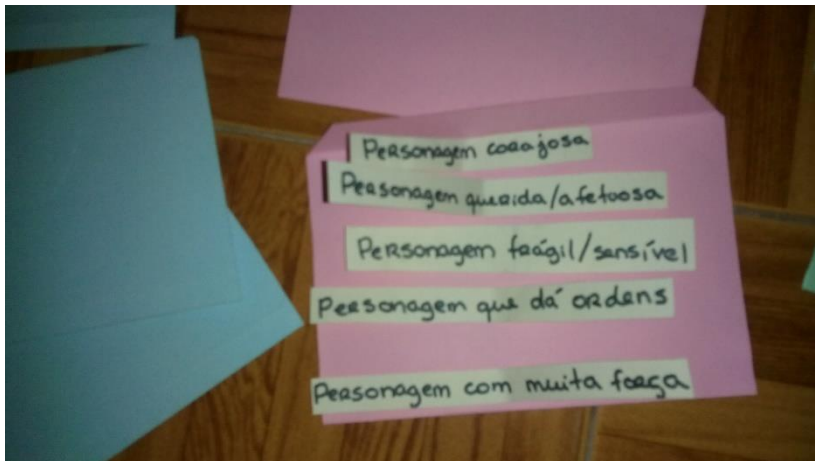


Figura AB2.1. Envelope cor de rosa com as personagens

Anexo AB3. Espaços Cénicos escolhidos



Figura AB3.1. Barco e Cozinha

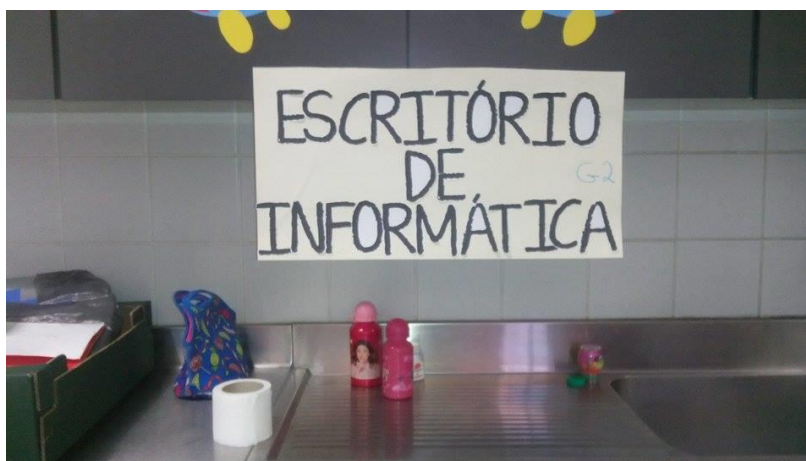


Figura AB3.2. Escritório de Informática

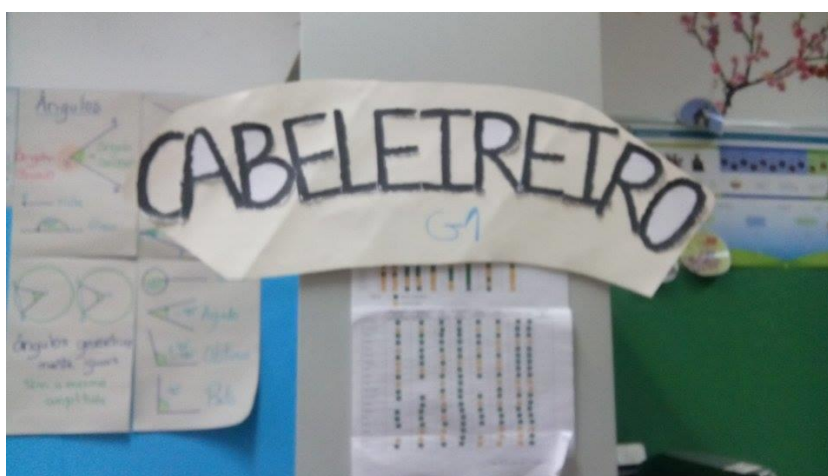


Figura AB3.3. Cabeleireiro

Anexo AB4. Bola Dra. Brinquedos



Figura AB4.1. Bola Dra. Brinquedos



Figura AB4.2. Barco e Cozinha

Anexo AB5. Bola cars



Figura AB5.1. Bola Cars



Figura AB5.2. Bola Cars

Anexo AB6. Barbie



Figura AB6.1. Barbie



Figura AB6.2. Barbie

Anexo AB7. Revista

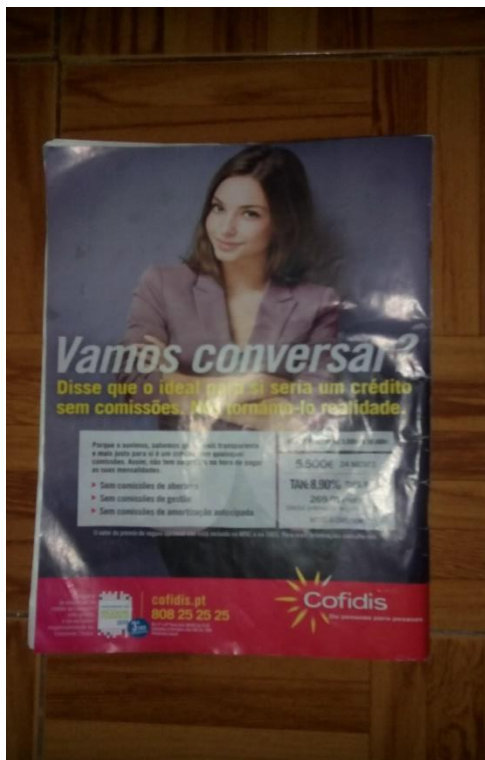


Figura AB7.1. Revista



Figura AB7.2. Revista

Anexo AB8. Trem de Cozinha



Figura AB8.1. Panelas utilizadas na sessão 3



Figura AB8.2 Frigideira grupo 1



Figura AB8.3 Panela grupo 2



Figura AB8.4 Panela grupo 3



Figura AB8.5 Panela grupo 4

Anexo AB9. Ferramentas



Figura AB9.1. Ferramentas



Figura AB9.2. Ferramentas



Figura AB9.3. Ferramentas



Figura AB9.4. Ferramentas

Anexo AB10. Pires e Chávena



Figura AB10.1. Pires e Chávena grupo 1



Figura AB10.2. Pires e Chávena grupo 2



Figura AB10.3. Pires e Chávena grupo 3



Figura AB10.4. Pires e Chávena grupo 4

Anexo AB11. Action Man



Figura AB11.1. Action man



Figura AB11.2. Action man

Anexo AB12. Jornal de Desporto



Figura AB12.1. Jornal de Deporto



Figura AB12.2. Jornal de Deporto

Anexo AC. Livros utilizados na rotina “Ler à Mesa

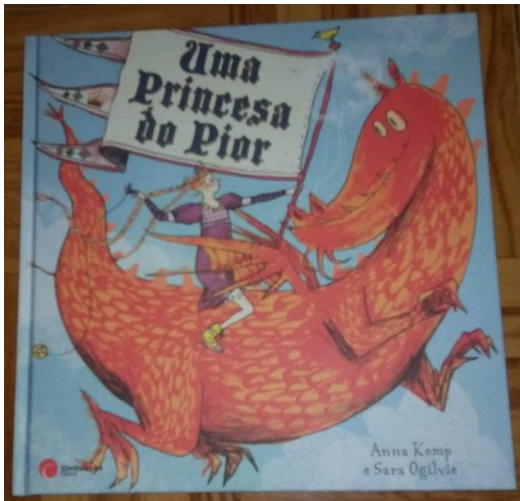


Figura AC.1. uma princesa do pior (2012) de Sara Ogilvie e Anna Kemp

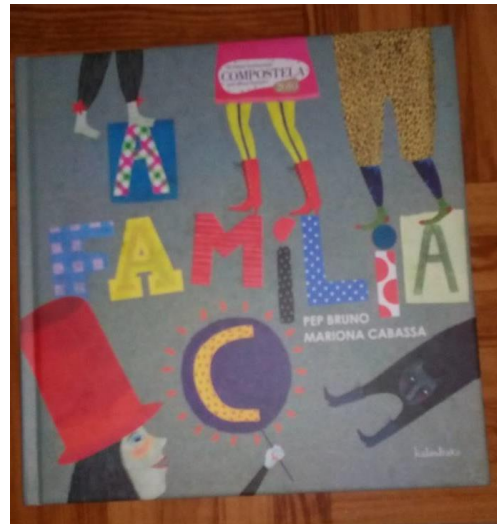


Figura AC.2. a família C (2010) de Pep Bruno

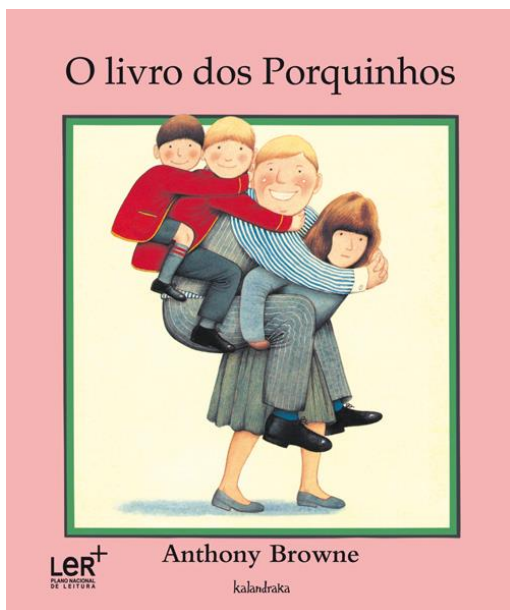


Figura AC.3. o livro dos porquinhos (2007) de Anthony Browne

Anexo AD. Gráficos da avaliação posterior das crianças

Anexo AD1. Competências Sociais

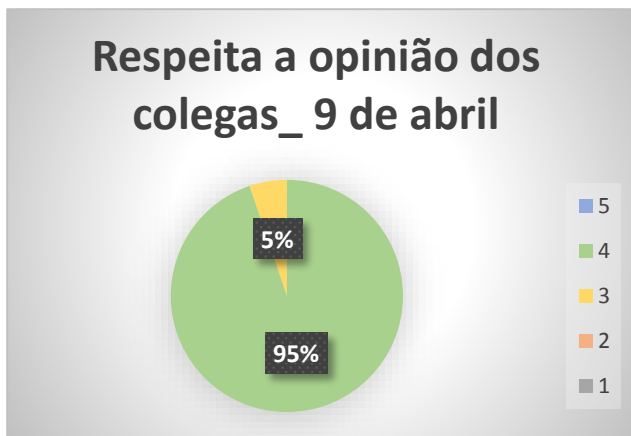


Figura AD1.1. Indicador de avaliação: respeita a opinião dos colegas _ dia 9 de abril

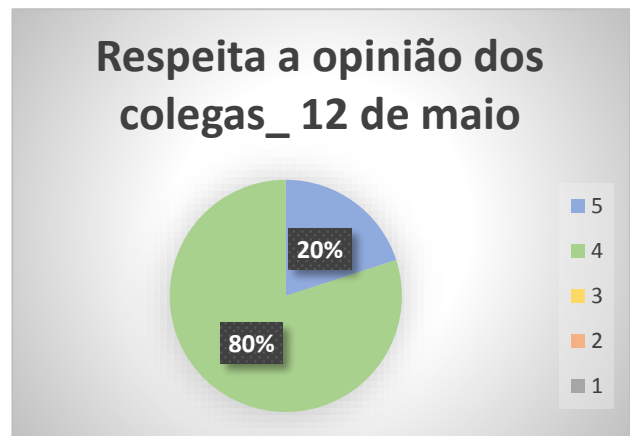


Figura AD1.2. Indicador de avaliação: respeita a opinião dos colegas _ dia 12 de maio

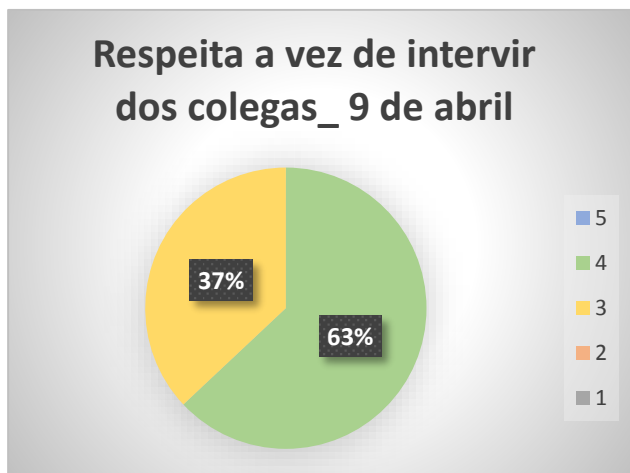


Figura AD1.3. Indicador de avaliação: respeita a vez de intervir dos colegas _ dia 9 de abril

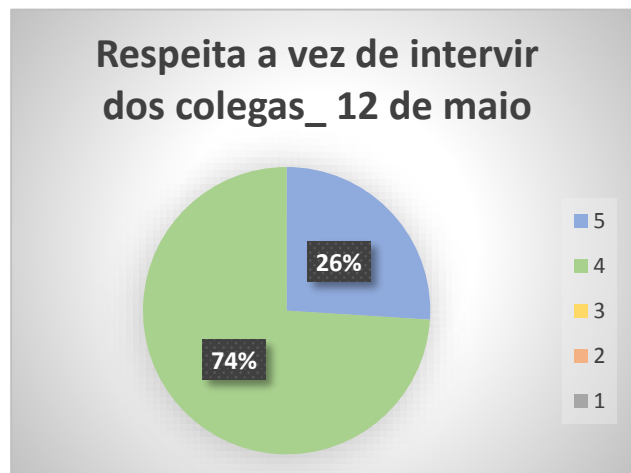


Figura AD1.4. Indicador de avaliação: respeita a vez de intervir dos colegas _ dia 12 de maio

Anexo AD2. Rotina “Apresentação de Produções”

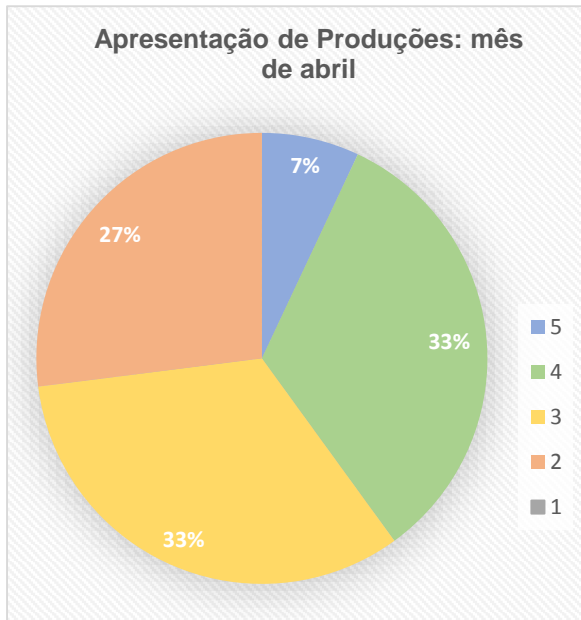


Figura AD2.1. Avaliação da Rotina “apresentação de produções do mês de abril de 205

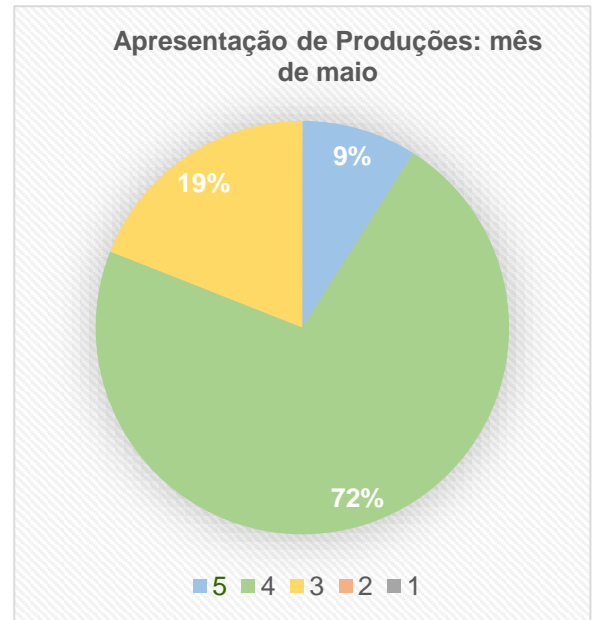


Figura AD2.2. Avaliação da Rotina “apresentação de produções do mês de maio de 205

Anexo AD3. Rotina “Tempo de Estudo Autônomo”

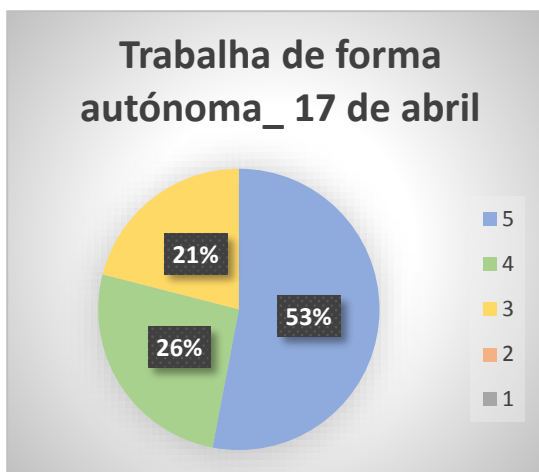


Figura AD3.1. Avaliação do indicador trabalha de forma autónoma de 17 de abril de 2015

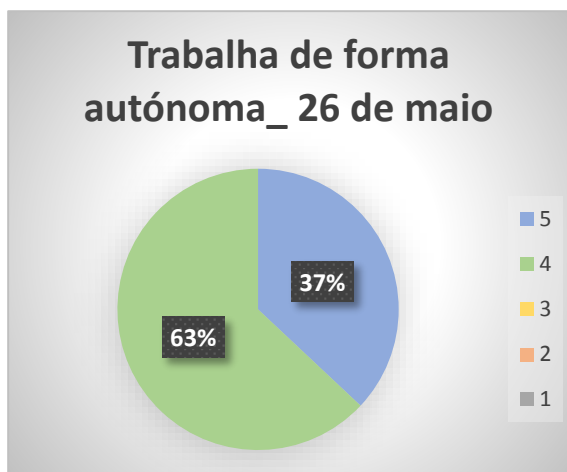


Figura AD3.2. Avaliação do indicador trabalha de forma autónoma de 26 de maio de 2015

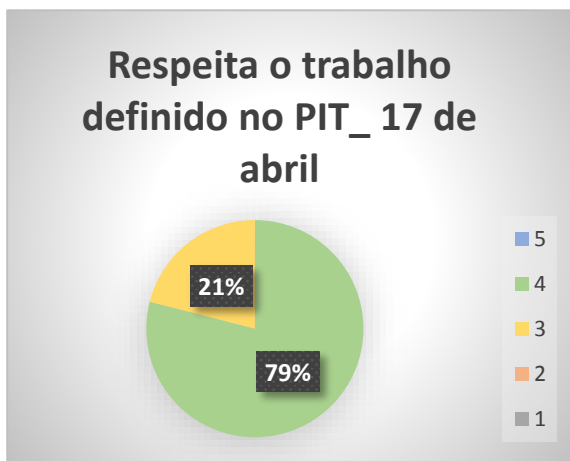


Figura AD3.3. Avaliação do indicador respeita o trabalho definido no PIT de 17 de abril de 2015

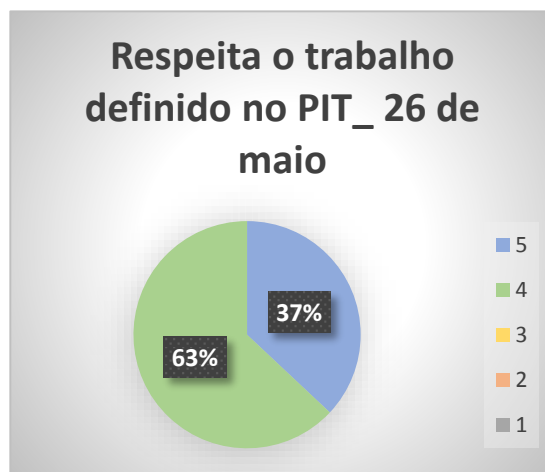


Figura AD3.4. Avaliação do indicador respeita o trabalho definido no PIT de 26 de maio de 2015

Anexo AD4. Ficha de Avaliação Sumativa de Português

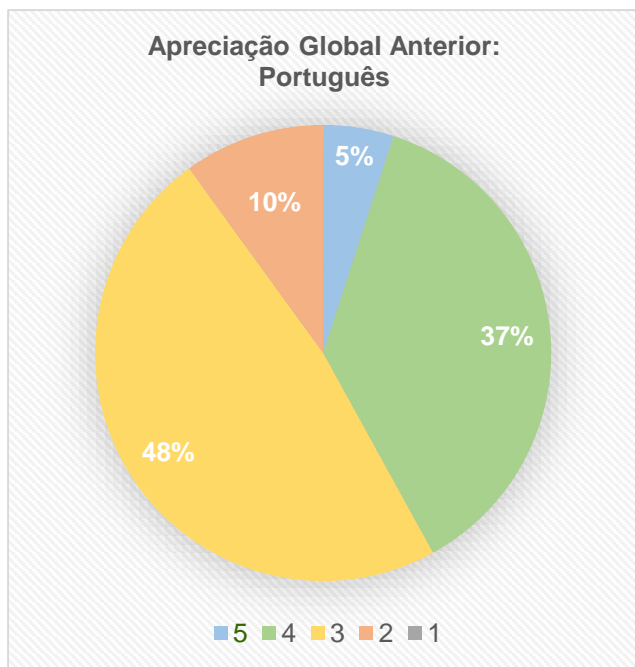


Figura AD4.1. Resultados da ficha de avaliação de português do 2.º período

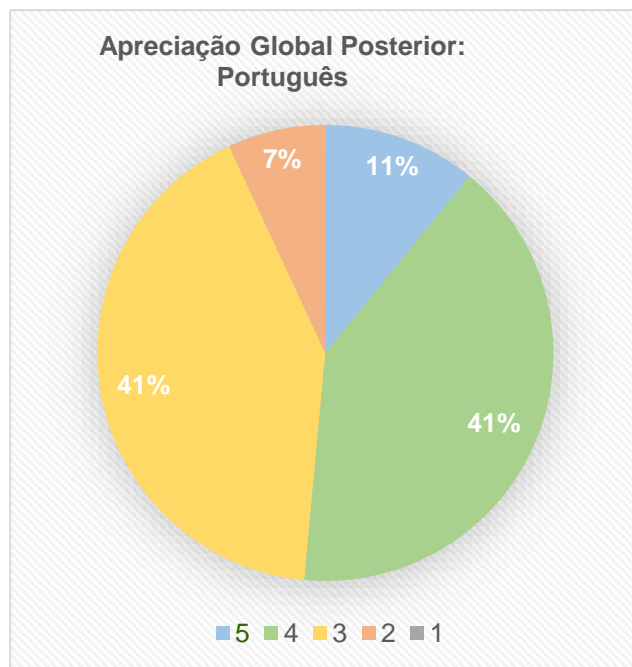


Figura AD4.2. Resultados da ficha de avaliação de português do 3.º período

Anexo AD5. Leitura

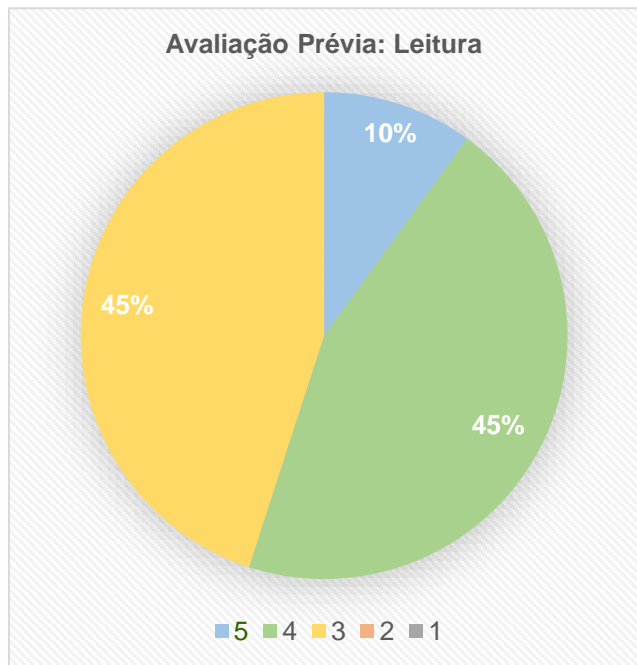


Figura AD5.1. Avaliação prévia de leitura

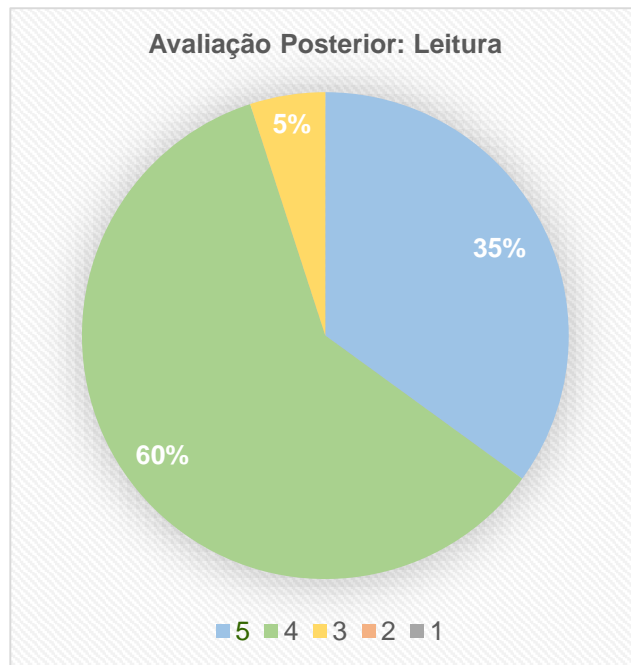


Figura AD5.2. Avaliação posterior de leitura

Anexo AD6. Escrita

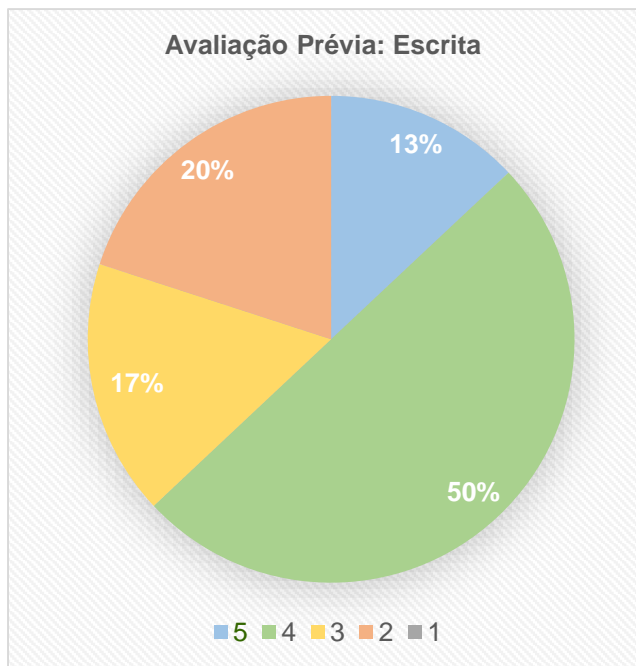


Figura AD6.1. Avaliação prévia de escrita

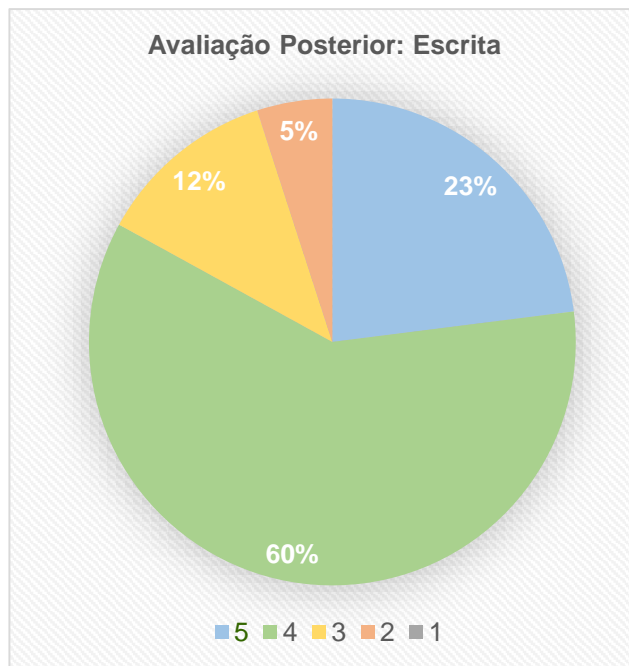


Figura AD6.2. Avaliação posterior de escrita

Anexo AD7. Ortografia

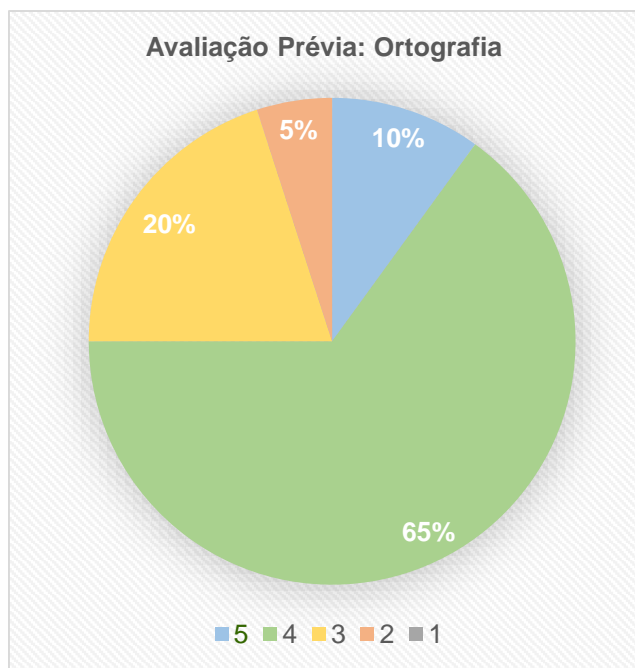


Figura AD7.1. Avaliação prévia de ortografia

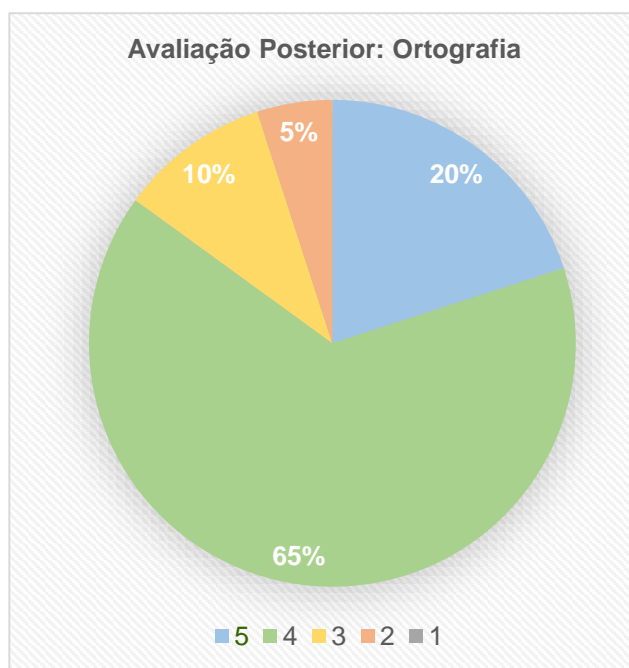


Figura AD7.2. Avaliação posterior de ortografia

Anexo AD8. Conhecimento Explícito da Língua

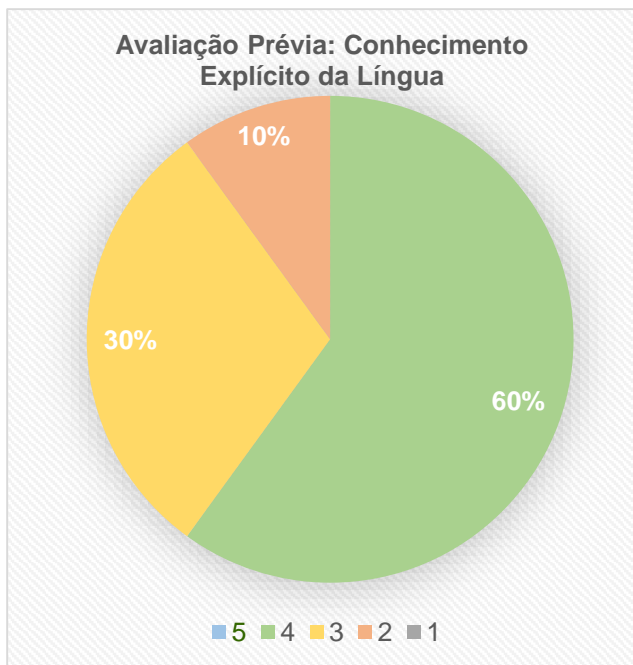


Figura AD8.1. Avaliação prévia de conhecimento explícito da língua

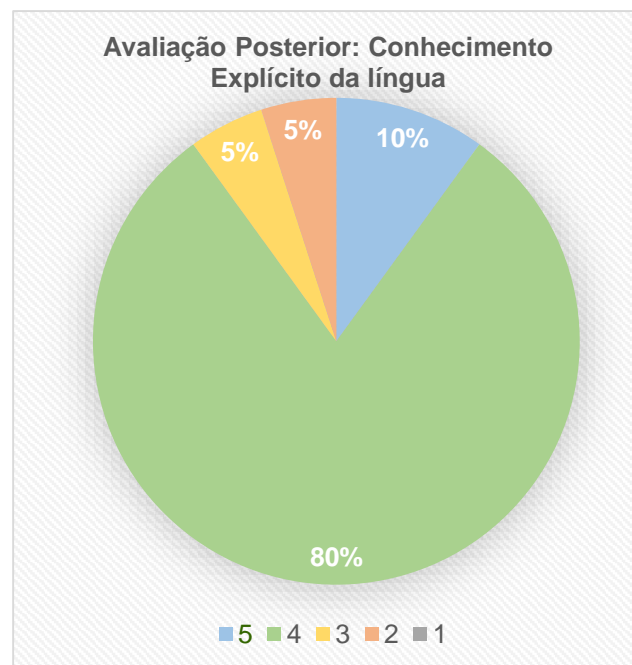


Figura AD8.2. Avaliação posterior de conhecimento explícito da língua

Anexo AD9. Círculo de Leitura

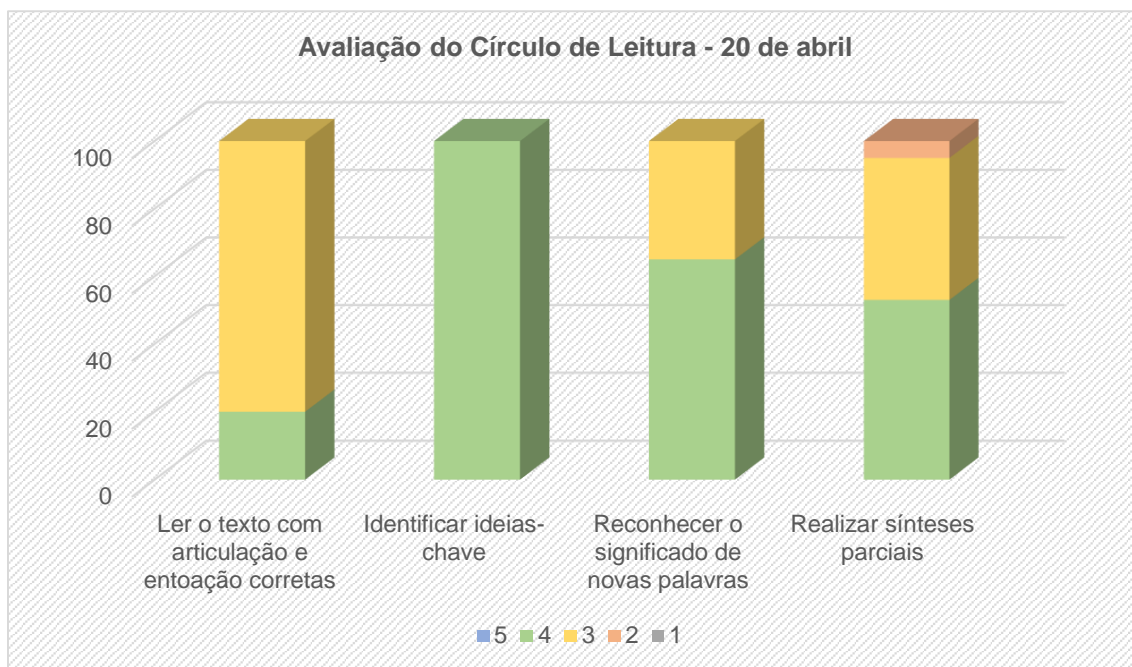


Figura AD9.1. Avaliação da rotina “círculo de leitura” do dia 20 de abril de 2015

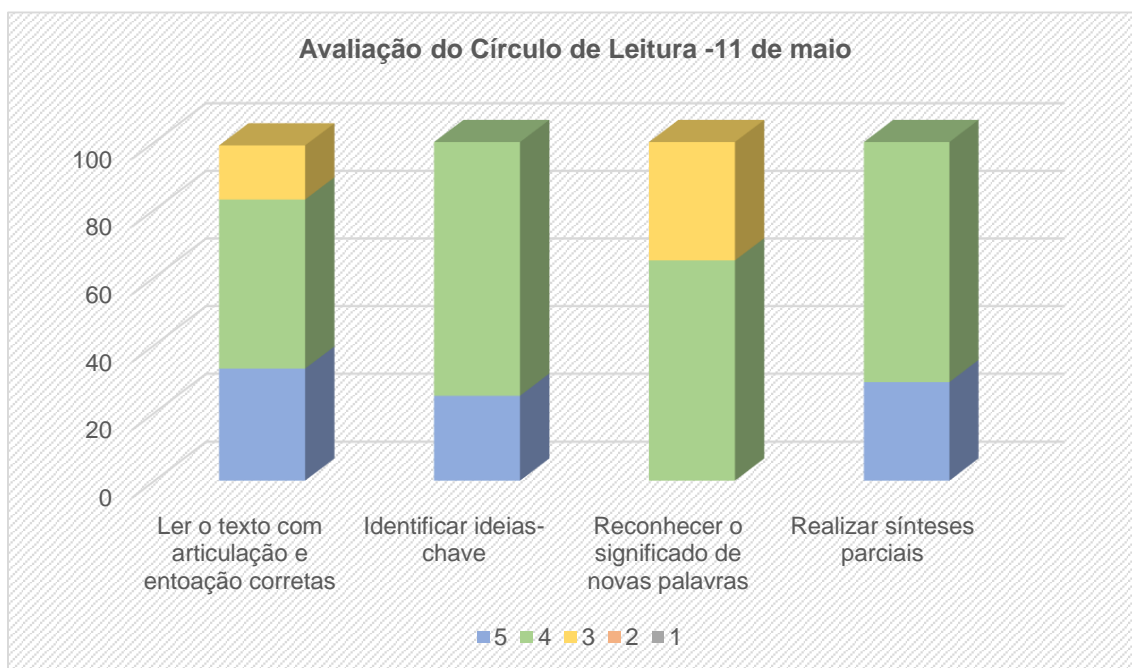


Figura AD9.2. Avaliação da rotina “círculo de leitura” do dia 11 de maio de 2015

Anexo AD10. Ficha de Avaliação Sumativa de Matemática

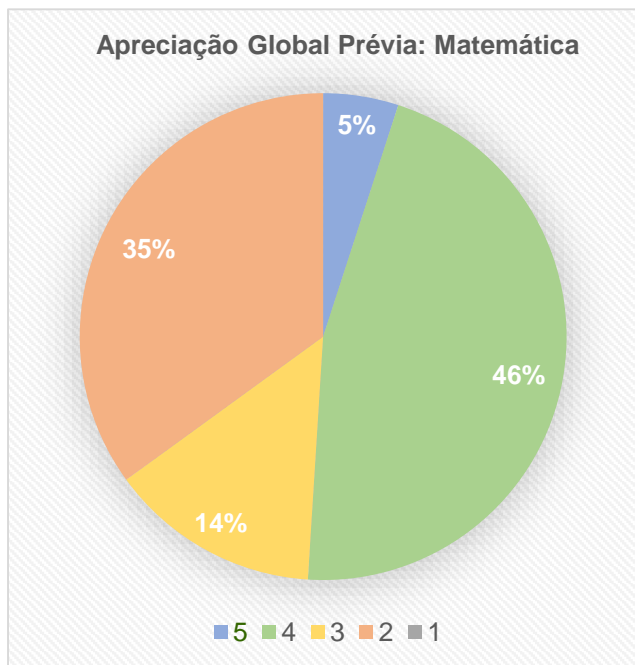


Figura AD10.1. Resultados da ficha de avaliação de matemática do 2.º período

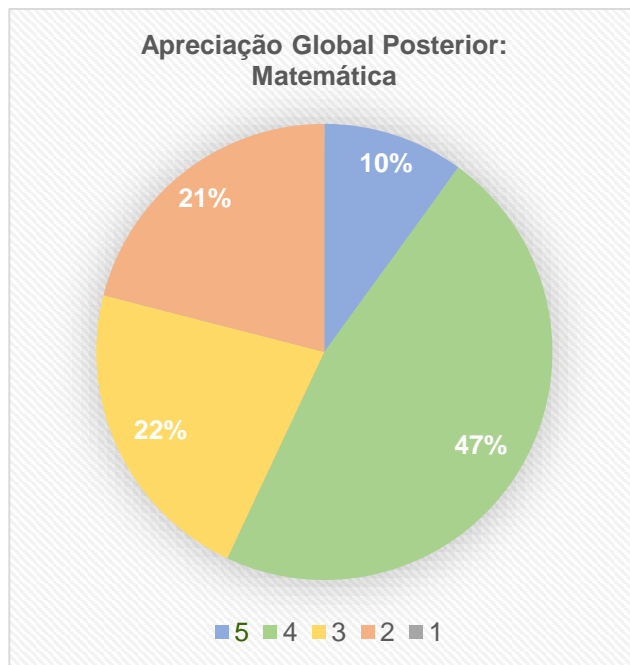


Figura AD10.2. Resultados da ficha de avaliação de matemática do 3.º período

Anexo AD11. Números e Operações

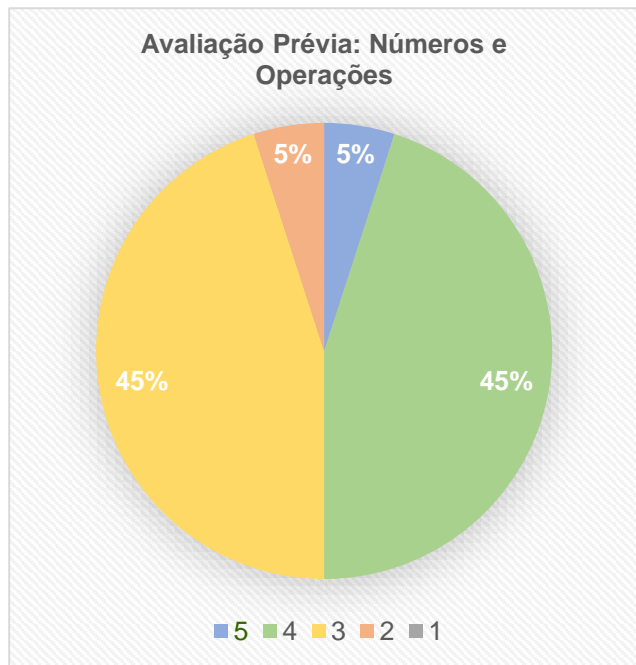


Figura AD11.1. Avaliação prévia de números e operações

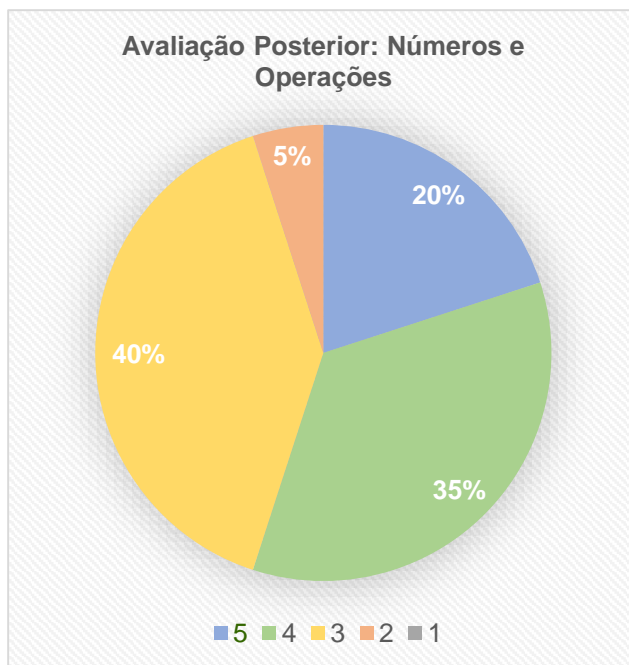


Figura AD11.2. Avaliação posterior de números e operações

Anexo AD12. Geometria

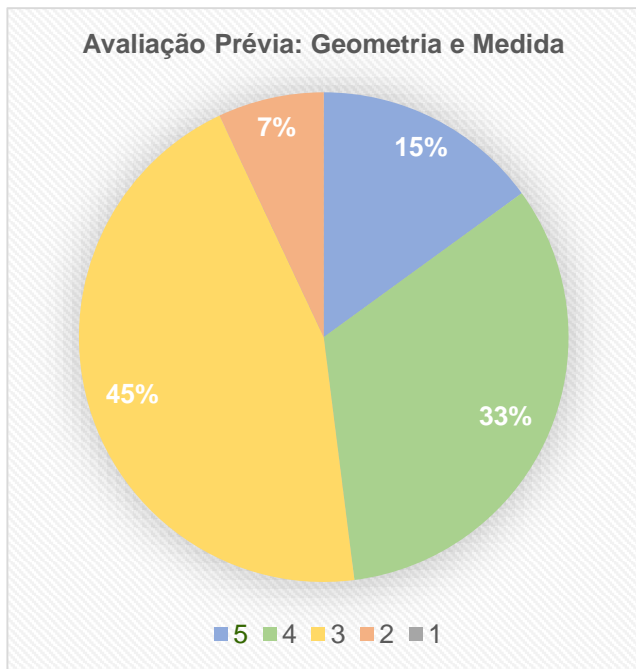


Figura AD12.1. Avaliação prévia de Geometria

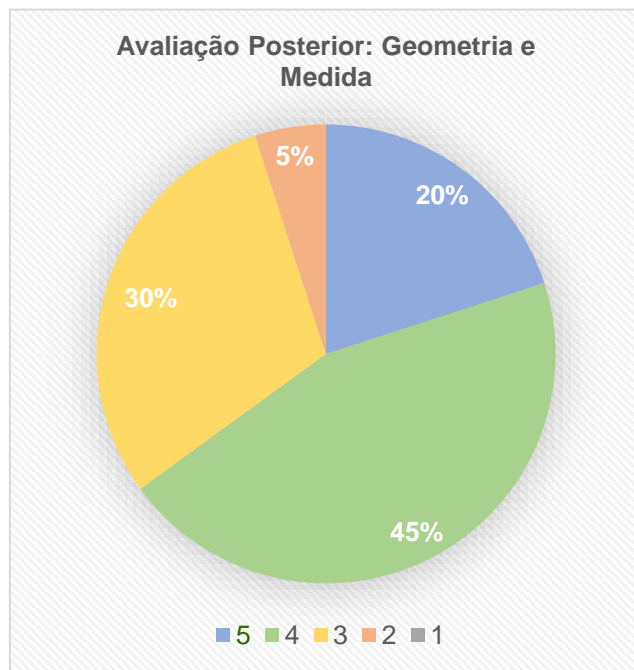


Figura AD12.2. Avaliação posterior de Geometria

Anexo AD13. Resolução de Problemas

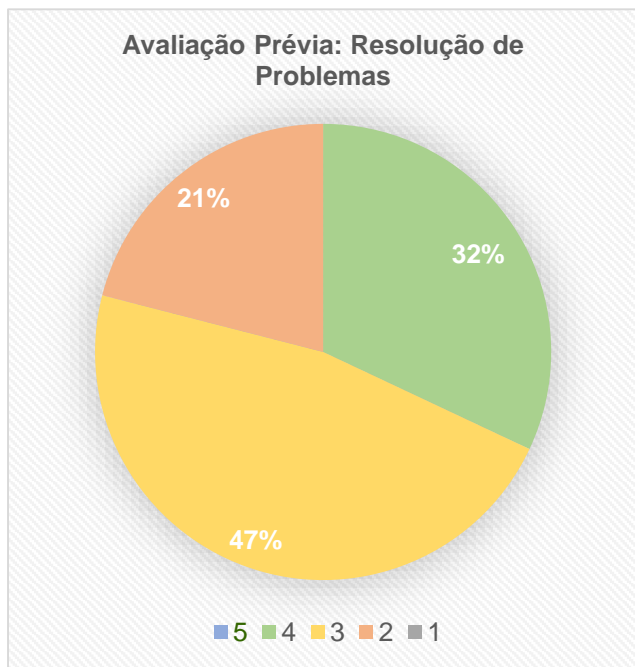


Figura AD13.1. Avaliação prévia de Resolução de Problemas

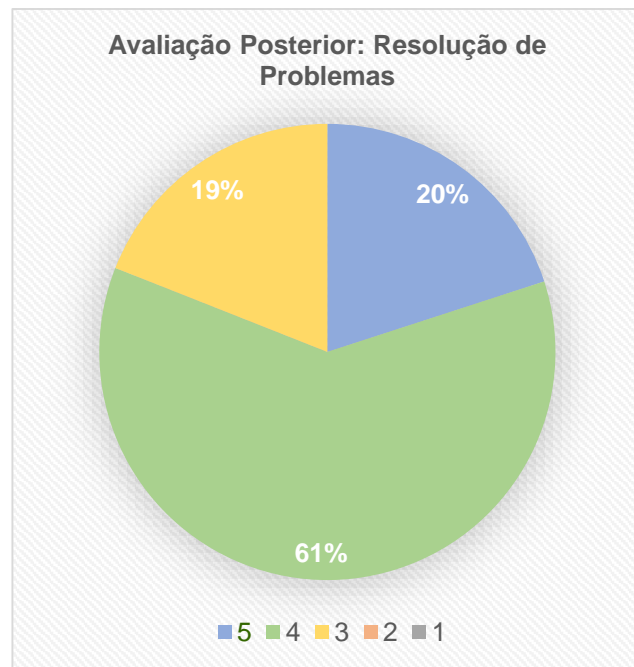


Figura AD13.2. Avaliação posterior de Resolução de Problemas

Anexo AD14. Ficha de Avaliação de Estudo do Meio

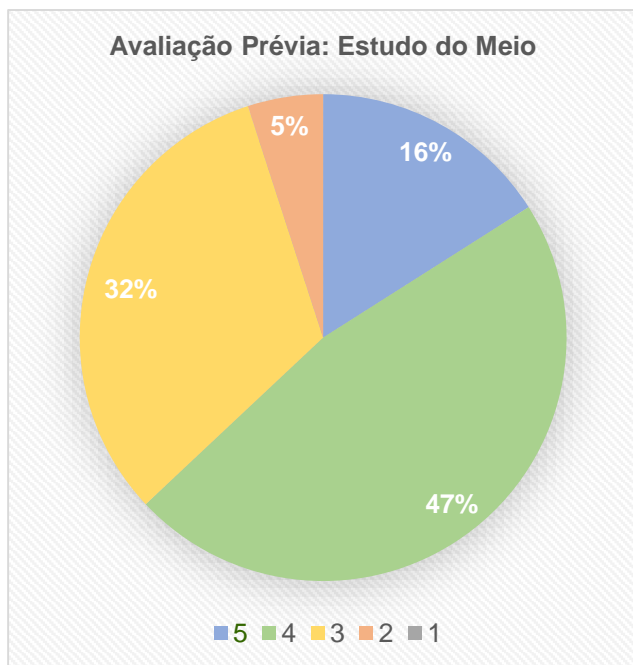


Figura AD14.1. Avaliação prévia de Estudo do Meio

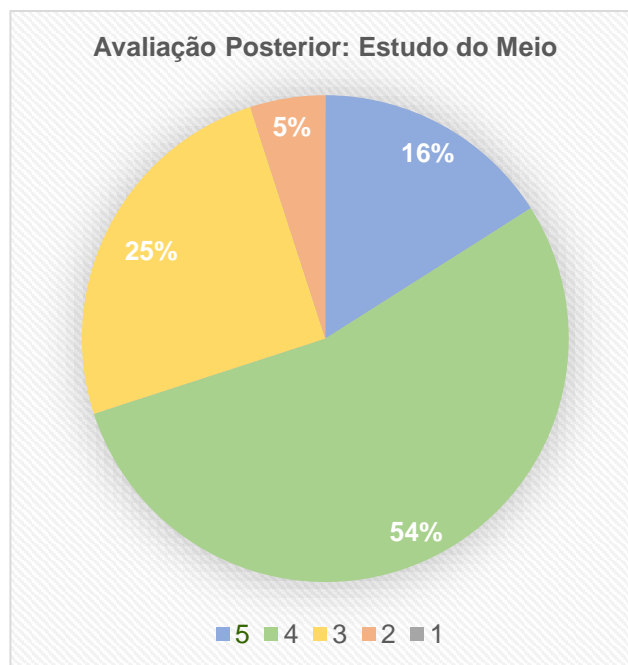


Figura AD14.2. Avaliação posterior de Estudo do Meio

Anexo AE. Grelhas de Observação da avaliação posterior das Crianças

Anexo AE1. Segunda sessão de Teatro

Tabela AE1.1.

Avaliação das crianças na segunda sessão de Teatro/Expressão Dramática

Alunos	A.C	A. M.	B.V.	C.L.	E.A.	F.R.	G.C	M.B	M.S	P.V.	P.C.	P.S.	R.L.	R.R	R.S.	T.F.	T.M	U.B.	V.P
Indicadores de Avaliação																			
1.1. Participa na organização do espaço da sala de aulas.	5	5	5	5	4	5	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	Não observado	5
2.1. Reconhece / Relembra as condições para o início da aula.	4	5	5	5	5	4	5	5	5	4	5	5	5	5	5	4	5		5
3.1. Ouve, em silêncio as indicações.	3	4	5	5	5	4	3	4	3	3	3	3	4	4	4	4	3		3
3.2. Intervém na sua vez	3	4	3	5	3	5	3	4	5	5	4	4	5	5	5	5	4		4
4.1. Executa sequencialmente as ações, de acordo com as indicações.	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5		5
5.1. Exprime diferentes emoções.	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5		5
6.1. Explora os movimentos segmentares do corpo.	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5		5

6.2. Exteriorizar, corporal e vocalmente, traços da personagem indicada.	5	5	5	5	5	3	3	5	3	4	3	5	5	4	5	5	5	Não observado	5
7.1. Improvisa em pequenos grupos, partindo de um indutor.	5	5	5	5	5	3	3	5	3	5	3	5	5	5	5	5	5		5
8.1. Assume, corporal e vocalmente, uma personagem em situação fictícia.	4	5	5	5	4	5	5	4	5	5	4	5	5	5	4	5	5		5
9.1. Mostra-se concentrado na realização da atividade.	3	5	3	4	3	2	2	3	2	3	2	3	3	4	3	3	3		4
9.2. Cooperar com o par.	3	5	3	5	3	2	2	3	2	3	2	3	3	5	3	3	3		4
10.1. Mostra-se empenhado na realização da atividade.	3	5	3	5	3	2	2	3	2	3	2	3	3	4	3	3	3		4
10.2. Participa na discussão, expressando e justificando a sua opinião sobre a sessão.	3	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5		5
10.3. Avalia o seu desempenho.	3	5	3	5	3	3	3	4	4	3	3	4	4	5	5	4	4		4
10.4. Avalia o desempenho dos colegas.	4	5	3	5	3	3	3	4	4	3	3	4	4	5	5	4	4		4
11.1. Participa na reorganização do espaço da sala de aula.	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5		5
Legenda: 1 – Muito Insuficiente, 2 – Insuficiente, 3 – Suficiente, 4 – Bom, 5 – Muito Bom.																			

Anexo AE2. Terceira sessão de Teatro

Tabela AE2.1.

Avaliação das crianças na terceira sessão de Teatro/Expressão Dramática

Alunos	A.C	A. M.	B.V.	C.L.	E.A.	F.R.	G.C	M.B	M.S	P.V.	P.C.	P.S.	R.L.	R.R	R.S.	T.F.	T.M	U.B.	V.P
Indicadores de Avaliação																			
1.1. Participa na organização do espaço da sala de aula.	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
2.1. Reconhece / relembra as condições para o início da aula.	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
3.1. Ouve, em silêncio, as indicações.	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
3.2. Intervém na sua vez.	4	5	5	5	5	4	5	5	5	4	5	5	5	5	5	4	5	5	5
4.1. Executa sequencialmente as ações, de acordo com as indicações.	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
5.1. Exprime diferentes emoções;	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
6.1. Explora os movimentos segmentares do corpo;	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5

7.1. Improvisa pequenas cenas em pequenos grupos, partindo de um indutor.	4	5	5	5	4	4	5	5	5	5	5	5	5	5	4	5	5	5	5	5
8.1. Realiza a improvisação de uma personagem em situação fictícia.	4	5	5	5	4	4	5	5	5	5	5	5	5	5	4	5	5	5	5	5
8.1. Mostra-se concentrado na realização da atividade.	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
9.1. Mostra-se concentrado na realização da atividade.	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
10.1. Mostra-se empenhado na realização da atividade.	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
10.2. Participa na discussão, expressando e justificando a sua opinião sobre a sessão.	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
10.3. Avalia o seu desempenho.	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
10.4. Avalia o desempenho dos colegas.	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
11.1. Participa na reorganização do espaço da sala de aula	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
Legenda: 1 – Muito Insuficiente, 2 – Insuficiente, 3 – Suficiente, 4 – Bom, 5 – Muito Bom.																				

Anexo AE3. Quarta Sessão de Teatro

Tabela AE3.1.

Avaliação das crianças na quarta sessão de Teatro/Expressão Dramática

Alunos	A.C	A. M.	B.V.	C.L.	E.A.	F.R.	G.C	M.B	M.S	P.V.	P.C.	P.S.	R.L.	R.R	R.S.	T.F.	T.M	U.B.	V.P
Indicadores de Avaliação																			
1.1. Participa na organização do espaço da sala de aula.	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
2.1. Reconhece / relembra as condições para o início da aula.	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
3.1. Ouve, em silêncio, as indicações.	3	5	5	5	5	3	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
3.2. Intervém na sua vez	3	5	5	5	5	3	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
4.1. Executa sequencialmente as ações, de acordo com as indicações.																			
4.2. Observa e reproduz os movimentos do colega.																			
5.1. Explora os movimentos segmentares do corpo;																			

5.2. Exterioriza, corporal e vocalmente, traços da personagem indicada.																				
6.1. Improvisa em pequenos grupos, partindo de um indutor.	3	4	4	5	5	4	5	4	5	4	5	4	5	5	5	4	4	5	5	
7.1. Assume, corporal e vocalmente, uma personagem em situação fictícia.	4	4	4	5	5	4	5	4	5	4	5	4	5	5	5	4	4	5	5	
8.1. Mostra-se empenhado na realização da atividade.	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	
8.2. Participa na discussão, expressando e justificando a sua opinião sobre a sessão.	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	
8.3. Avalia o seu desempenho.	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	
8.4. Avalia o desempenho dos colegas.	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	
9.1. Participa na reorganização do espaço da sala de aula	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	
Legenda: 1 – Muito Insuficiente, 2 – Insuficiente, 3 – Suficiente, 4 – Bom, 5 – Muito Bom.																				

Anexo AE4. Conselho de Cooperação de 6 de abril de 2015

Tabela AE4.1.

Grelha de avaliação do Conselho de Cooperação realizado a 6 de abril de 2015

Alunos	A.C	A. M.	B.V.	C.L.	E.A.	F.R.	G.C	M.B	M.S	P.V.	P.C.	P.S.	R.L.	R.R	R.S.	T.F.	T.M	U.B.	V.P
1.1. Usa a palavra com um tom de voz audível.	3	4	3	3	3	4	3	3	4	4	3	4	4	4	3	4	4	3	4
1.2. Adota um discurso claro e fluente.	4	5	3	4	5	4	3	4	5	4	3	5	4	4	4	4	4	3	4
1.3. Respeita a opinião dos colegas.	3	5	3	4	3	4	3	4	3	4	4	4	5	4	5	5	4	4	5
1.4. Participa na discussão ordenadamente.	3	4	3	4	4	4	3	4	3	4	4	4	4	4	3	4	3	4	4
2.1. Respeita a vez de intervir dos colegas.	3	5	5	4	3	4	5	3	5	4	3	5	3	4	5	4	4	4	4
Legenda: 1 – Muito Insuficiente, 2 – Insuficiente, 3 – Suficiente, 4 – Bom, 5 – Muito Bom.																			

Anexo AE5. Conselho de Cooperação de 15 de maio de 2015

Tabela AE5.1.

Grelha de avaliação do Conselho de Cooperação realizado a 15 de maio de 2015

Alunos	A.C	A. M.	B.V.	C.L.	E.A.	F.R.	G.C	M.B	M.S	P.V.	P.C.	P.S.	R.L.	R.R	R.S.	T.F.	T.M	U.B.	V.P
1.1. Usa a palavra com um tom de voz audível.	3	5	5	4	3	4	3	4	5	5	3	5	4	4	3	4	5	3	5
1.2. Adota um discurso claro e fluente.	4	5	4	5	5	4	4	5	5	4	3	5	4	4	5	4	5	4	4
1.3. Respeita a opinião dos colegas.	4	5	3	5	3	4	5	4	3	5	4	4	5	3	5	5	3	3	5
1.4. Participa na discussão ordenadamente.	5	4	3	5	4	4	3	4	3	4	4	5	5	4	3	5	5	4	5
2.1. Respeita a vez de intervir dos colegas.	3	5	5	4	5	4	5	3	5	4	5	5	3	4	5	4	4	4	5
Legenda: 1 – Muito Insuficiente, 2 – Insuficiente, 3 – Suficiente, 4 – Bom, 5 – Muito Bom.																			

Anexo AE6. Resolução de Problemas de 16 de abril de 2015

Tabela AE6.1.

Grelha de observação relativa à atividade de resolução de problemas de 16 de abril

Alunos	A.C	A. M.	B.V.	C.L.	E.A.	F.R.	G.C	M.B	M.S	P.V.	P.C.	P.S.	R.L.	R.R	R.S.	T.F.	T.M	U.B.	V.P
3.1. Resolve corretamente problemas envolvendo frações e as quatro operações, apresentando os cálculos realizados.	3	5	3	2	4	3	3	2	5	5	2	5	4	4	3	4	5	3	2
3.2. Escreve uma resposta adequada ao problema.	2	5	3	2	4	3	2	2	5	4	2	5	4	4	3	2	5	4	2
Legenda: 1 – Muito Insuficiente, 2 – Insuficiente, 3 – Suficiente, 4 – Bom, 5 – Muito Bom.																			

Anexo AE7. Resolução de problemas de 6 de maio de 2015

Tabela AE7.1.

Grelha de observação relativa à atividade de resolução de problemas de 6 de maio

Alunos	A.C	A. M.	B.V.	C.L.	E.A.	F.R.	G.C	M.B	M.S	P.V.	P.C.	P.S.	R.L.	R.R	R.S.	T.F.	T.M	U.B.	V.P
3.1. Resolve corretamente problemas envolvendo frações e as quatro operações, apresentando os cálculos realizados.	3	5	4	4	5	4	4	3	5	5	3	5	4	5	3	4	5	3	3
3.2. Escreve uma resposta adequada ao problema.	3	5	4	5	5	4	4	3	5	4	3	5	4	5	4	4	5	4	3
Legenda: 1 – Muito Insuficiente, 2 – Insuficiente, 3 – Suficiente, 4 – Bom, 5 – Muito Bom.																			

Anexo AE8. Tira de Ortografia Mental

Tabela AE8.1. <i>Grelha de avaliação da atividade de ortografia "sons do x" _ 16 de abril</i>			
Alunos Indicadores de Avaliação	P.V.	P.C.	T.F.
8.1. Completar frases em situação de ditado sem cometer erros.	2	2	3

Anexo AE9. Conhecimento Explícito da Língua

Tabela AE9.1.

Grelha de observação relativa à ficha de Conhecimento Explícito da Língua de 15 de abril

Alunos	A.C	A.M.	B.V.	C.L.	E.A.	F.R.	G.C	M.B	M.S	P.S.	R.L.	R.R	R.S.	T.M	U.B.	V.P
Indicadores de Avaliação																
2.1. Identifica adjetivos.	3	5	5	4	5	4	5	4	4	5	4	3	5	5	4	4
3.1. Identifica os graus dos adjetivos.	3	4	4	3	5	3	4	3	3	5	4	2	3	5	3	3
4.1. Distingue discurso direto e discurso indireto.	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
4.2. Identifica marcas do discurso direto no plano escrito.	4	5	4	4	3	3	4	3	4	5	3	3	4	3	4	3

Tabela AE9.2.

Grelha de observação relativa à ficha de Conhecimento Explícito da Língua de 23 de abril

Alunos	A.C	A. M.	B.V.	C.L.	E.A.	F.R.	G.C	M.B	M.S	P.S.	R.L.	R.R	R.S.	T.M	U.B.	V.P
Indicadores de Avaliação																
10.1. Identifica o sujeito simples.	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
10.2. Identifica o sujeito nulo.	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
10.3. Identifica o sujeito composto.	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
10.4. Identifica o predicado.	4	5	4	4	5	4	4	5	5	4	4	4	4	5	4	5
10.5. Identifica o complemento direto.	3	5	3	4	5	3	5	4	4	5	4	5	3	4	3	4

Anexo AF. Gráficos da avaliação posterior das crianças

Anexo AF1. Conselho de Cooperação

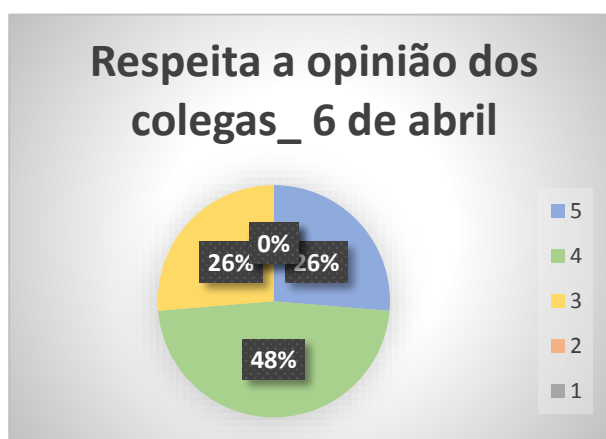


Figura AF1.1. Avaliação do indicador: respeita a opinião dos colegas de 6 de abril de 2015

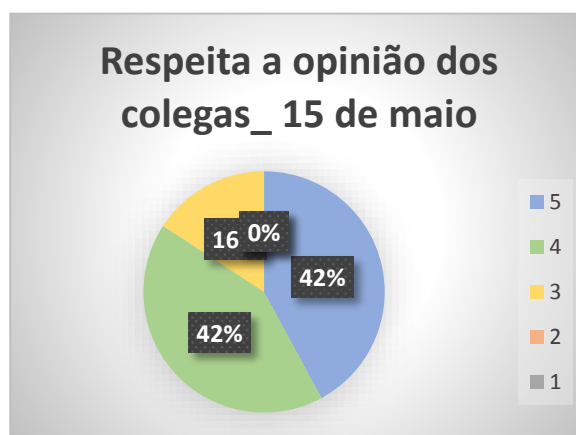


Figura AF1.2. Avaliação do indicador: respeita a opinião dos colegas de 15 de maio de 2015

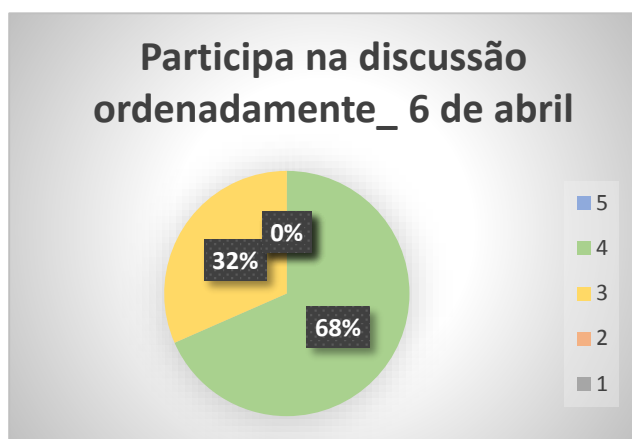


Figura AF1.3. Avaliação do indicador: participa na discussão ordenadamente de 6 de abril de 2015

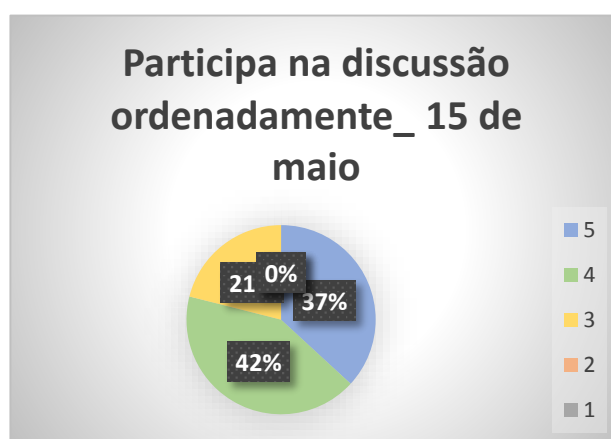


Figura AF1.4. Avaliação do indicador: participa na discussão ordenadamente de 15 de maio de 2015



Figura AF1.5. Avaliação do indicador: respeito a vez de intervir dos colegas de 6 de abril de 2015



Figura AF1.6. Avaliação do indicador: respeito a vez de intervir dos colegas de 15 de maio de 2015

Anexo AF2. Resolução de Problemas

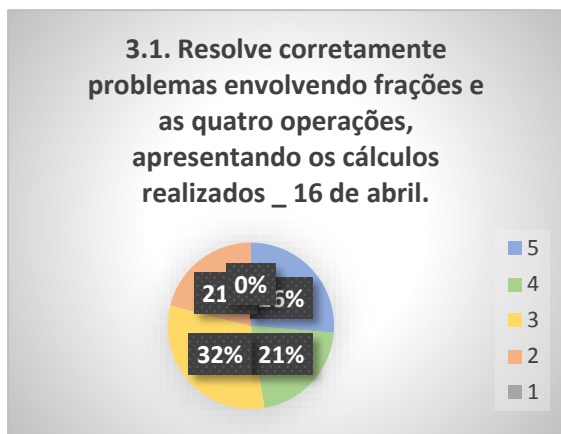


Figura AF2.1. Avaliação do indicador: resolve corretamente problemas envolvendo frações e as quatro operações, apresentando os cálculos de 16 de abril de 2015

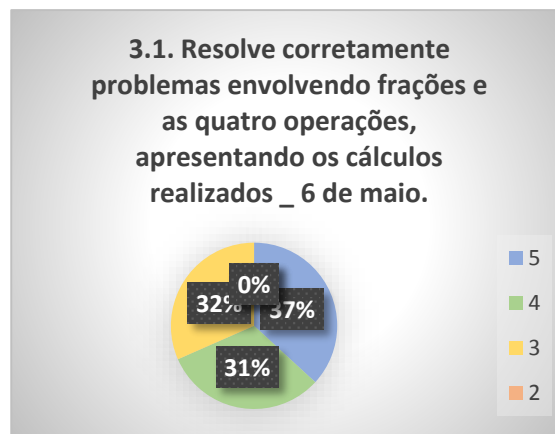


Figura AF2.2. Avaliação do indicador: resolve corretamente problemas envolvendo frações e as quatro operações, apresentando os cálculos de 16 de abril de 2015

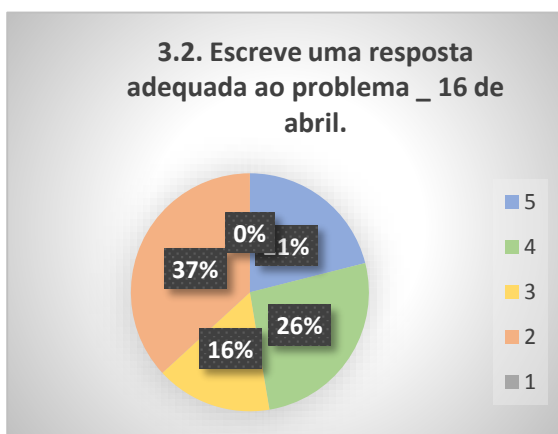


Figura AF2.1. Avaliação do indicador: escreve uma resposta adequada ao problema de 16 de abril de 2015

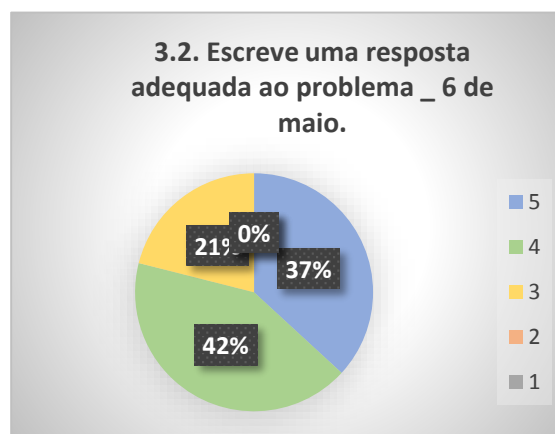


Figura AF2.2. Avaliação do indicador: escreve uma resposta adequada ao problema de 6 de maio de 2015

Anexo AF3. Conhecimento Explícito da Língua

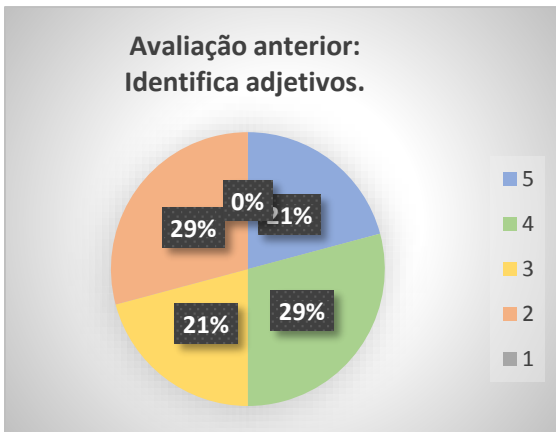


Figura AF3.1. Avaliação anterior do indicador: identifica adjetivos



Figura AF3.2. Avaliação posterior do indicador: identifica adjetivos

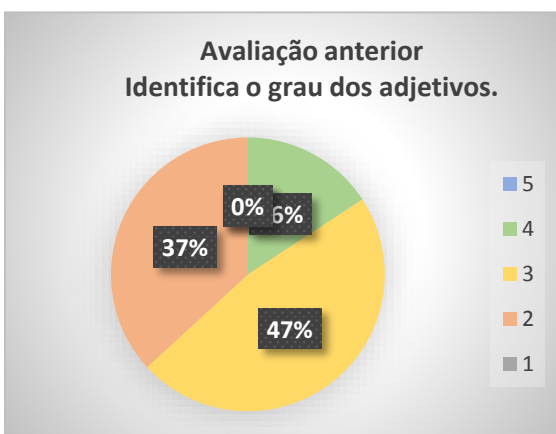


Figura AF3.3. Avaliação anterior do indicador: identifica o grau dos adjetivos.

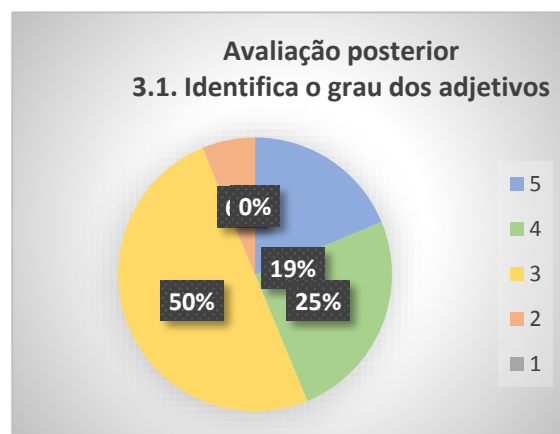


Figura AF3.4. Avaliação posterior do indicador: identifica o grau dos adjetivos.

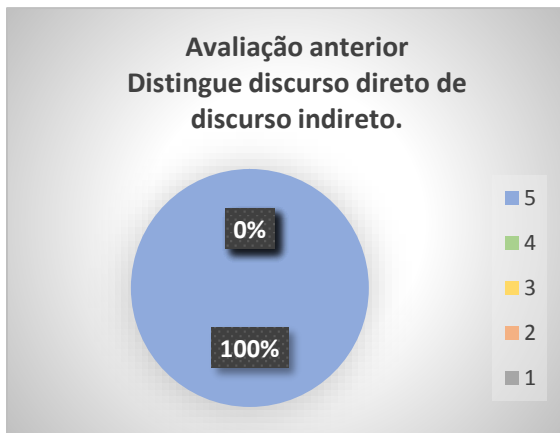


Figura AF3.5. Avaliação anterior do indicador: distingue discurso direto de discurso indireto

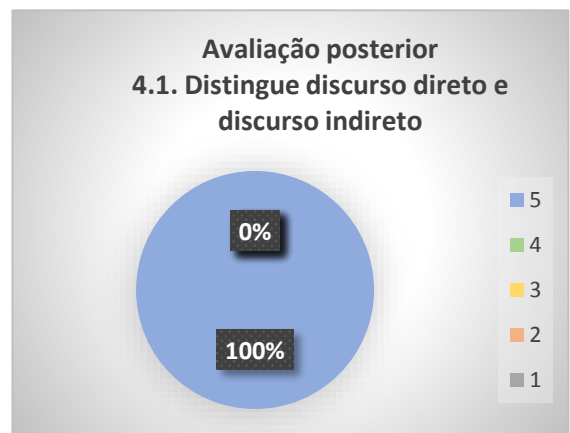


Figura AF3.6. Avaliação posterior do indicador: distingue discurso direto de discurso indireto

Anexo AG. Tabela de sistematização das Estratégias Utilizadas

Tabela AG1.

Sistematização das Estratégias Utilizadas

Objetivo geral	Estratégias planeadas	Realizada	Não-realizada
Desenvolver atitudes e comportamentos de respeito pelos outros no contexto da escola	Realização de discussões em grande grupo.	X	
	Realização de textos em grande grupo.		X
	Continuação da rotina Apresentação de produções	X	
	Apresentação de projetos	X	
	Utilização do programa informático <i>Class Dojo</i> .		X
	Realização de trabalhos em pequenos grupos.	X	
	Continuação da rotina Tempo de Estudo Autónomo	X	
	Continuação da rotina Conselho de Cooperação	X	
	Realização de um jogo de tabuleiro realizado pelas professoras estagiárias		X
	Realização de jogos cooperativos		X
	Realização de jogos dramáticos.	X	
	Realização de improvisações.	X	
	Participação na organização/reorganização do espaço para a aula de Teatro.	X	

	Participação nos momentos coletivos de avaliação, em roda.	X	
	Realização de uma composição musical em pequenos grupos (4/5 elementos)		X
	Realização de uma coletânea de retratos de turma.		X
	Círculo de Leitura	X	
Desenvolver o propósito das operações matemáticas, no contexto da resolução de problemas	Realização de pranchas narrativas		X
	Realização de atividades de compreensão do oral.		X
	Desconstrução de problemas matemáticos em pequeno e grande grupo.		X
	Análise de problemas matemáticos.		X
	Realização de problemas matemáticos.	X	
	Construção de problemas matemáticos.		X
	Realização de um percurso da natureza, na qual os alunos têm de resolver várias operações/problemas matemáticos para poder passar à próxima estação.		X
	Realização de improvisações.	X	
	Realização de improvisações passadas num zoo, no qual os tratadores têm de preparar as quantidades de alimento para		X

	cada animal em função do seu peso.		
Discutir concepções de identidade de género no contexto das práticas curriculares e, em particular, da abordagem da área de Teatro/Expressão Dramática	Leitura de histórias que desconstruam estereótipos de género	X	
	Realização de jogos dramáticos.	X	
	Realização de improvisações que decorram de situações do dia a dia.	X	
Desenvolver competências de Conhecimento Explícito da Língua (4.º ano)	Realização de laboratórios gramaticais.	X	
	Escrita de textos	X	
	Revisão textual.	X	
	Realização de um jogo de tabuleiro (realizado pelas professoras estagiárias)		X
	Círculo de Leitura	X	
	Planificação e escrita de textos no âmbito do tema escolhido para o Trabalho de Projeto.		X
Desenvolver competências de ortografia (3ºano)	Realização da atividade “ditado acertado”.		X
	Realização de fichas de trabalho de carácter individual e coletivo	X	
	Escrita de textos em grande grupo		X
	Ortografia Mental.	X	
	Círculo de Leitura	X	
	Planificação e escrita de textos no âmbito do tema escolhido para o Trabalho de Projeto.		X

	Realização de percursos da natureza.		X
--	--------------------------------------	--	----------

Anexo AH. Jogo de Tabuleiro



