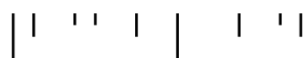


ESTEREÓTIPOS DE GÉNERO NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO: MODOS DE PENSAR E FAZER O GÉNERO

Nádia Samanta de Almeida Shocron

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

2023-2024



ESTEREÓTIPOS DE GÉNERO NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO: MODOS DE PENSAR E FAZER O GÉNERO

Nádia Samanta de Almeida Shocron

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

Orientadora: Prof. Doutora Catarina Tomás

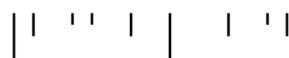
Júri

Presidente: Prof. Doutor Tiago Almeida

Arguente: Prof. Doutora Lia Pappámikail

Orientadora: Prof. Doutora Catarina Tomás

2023-2024



Agradecimentos

Na reta final desta etapa, sinto o dever cumprido e uma imensa gratidão por todos aqueles que sempre acreditaram em mim. Aqueles que me conhecem sabem o quanto desejo realizar este sonho que cultivo desde criança, um sonho que me levou anos a alcançar.

Em primeiro lugar, quero expressar a minha profunda gratidão à minha orientadora, Prof. Doutora Catarina Tomás. A sua paciência e tolerância com os meus prazos, a constante disponibilidade e, sobretudo, o seu generoso partilhar de conhecimentos nesta área tão vital que é o Género, foram essenciais para esta jornada. À Doutora Patrícia Carter, agradeço por me dar o impulso necessário para realizar um segundo mestrado e por me ensinar que a perceção dos outros sobre nós pode ser bem diferente daquela que temos quando nos vemos ao espelho.

Numa nota pessoal, agradeço ao meu amigo Pedro Martins, que numa tarde de verão me acompanhou à Escola Superior de Educação de Lisboa, após uma conversa que para mim não passaria de um desabafo. Sem ele, nunca teria seguido este caminho. À minha querida amiga Sandra Couto, agradeço pela calma que a caracterizou ao longo destes dois anos de trabalhos e estágios conjuntos, e pelas horas passadas a falar sobre a importância de não desistir de um sonho tão nobre como o de ser professora. Ao meu melhor amigo João Mourinha, por ouvir todas as minhas lamentações e por respeitar o meu cansaço sempre que tive de cancelar planos. Às minhas primas, Sara Lopes e Patrícia Ferraz, por ouvirem todas as histórias das peripécias e obstáculos que enfrentei nestes dois anos e por serem um exemplo de resiliência; e à minha querida colega Catarina Mestre, pelas noites passadas em conversa sobre este relatório e por me fazer sentir menos só neste processo. E, finalmente, às pessoas mais importantes da minha vida. Aos meus pais, que sempre acreditaram nas minhas capacidades, pelo sorriso orgulhoso estampado no rosto sempre que falam de mim. À minha irmã, minha luz de presença, meu porto seguro, por ser a força da natureza que é, conseguindo, mesmo com três filhos, encontrar tempo e paciência para me apoiar e trazer à razão quando estive prestes a desistir.

Não quero deixar de agradecer a todas as crianças que cruzaram o meu caminho nesta jornada, que me permitiram ver o mundo através dos seus olhos e me ensinaram tanto.

Dedico este trabalho aos meus sobrinhos, Camila, Valentim e Caetana, e à minha afilhada, Maria do Mar, ao futuro deles e à crença num mundo pleno de equidade e igualdade de oportunidades para todos.

Que este trabalho possa contribuir para um futuro onde a igualdade não seja apenas uma aspiração, mas uma realidade para todos.

RESUMO

O presente relatório final desenvolveu-se no âmbito da Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada II, inserida no último semestre do Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico, da Escola Superior de Educação de Lisboa, em 2023/2024. Esta unidade curricular envolve a realização de duas Práticas de Ensino Supervisionadas (PES), uma no 1.º CEB e outra no 2.º CEB, seguidas pela elaboração de uma investigação. Tendo em consideração os contributos oriundos das Ciências da Educação e das Sociologias da Infância e do Género, a componente investigativa deste relatório, de natureza qualitativa, tem como objetivo principal caracterizar as concepções de crianças do 2.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) sobre género e a sua influência na escolha de pares e brincadeiras. Este relatório explora, assim, através do domínio de Igualdade de Género integrado no currículo de Educação para a Cidadania, como as concepções e estereótipos de género influenciam as interações e preferências lúdicas das crianças, procurando identificar padrões e diferenças nas suas escolhas.

Os resultados evidenciam que as crianças tendem a selecionar pares e atividades que frequentemente são atravessadas por marcadores de diferenciação social, como o género, embora demonstrem também flexibilidade e capacidade de desafiar esses padrões em determinados contextos. As concepções das crianças sobre as expectativas sociais de género e a influência do ambiente escolar emergem como elementos cruciais na formação das suas identidades sociais.

Esta investigação promove uma reflexão crítica sobre a socialização em meio escolar, sublinhando a importância de estratégias pedagógicas inclusivas que visem a desconstrução dos estereótipos de género desde a infância e com as crianças.

Palavras-chave: Primeiro Ciclo do Ensino Básico; Género; Escolha de pares; Brincadeiras.

ABSTRACT

The present final report was developed within the scope of the Supervised Teaching Practice II course, part of the last semester of the master's in teaching in the 1st Cycle of Basic Education (CEB) and Portuguese, History, and Geography of Portugal in the 2nd Cycle of Basic Education at the Lisbon School of Education, in 2023/2024. This course involves the completion of two Supervised Teaching Practices (PES), one in the 1st CEB and the other in the 2nd CEB, followed by the development of a research project.

Considering the contributions from the Sciences of Education and the Sociologies of Childhood and Gender, the main objective of the qualitative investigative component of this report is to characterize the conceptions of 2nd-year children in the 1st Cycle of Basic Education (CEB) regarding gender and its influence on peer and play choices. Thus, this research report explores, through the domain of Gender Equality integrated into the Citizenship Education curriculum, how gender perceptions and stereotypes influence children's interactions and play preferences, seeking to identify patterns and differences in their choices.

The results show that children tend to select peers and activities that are often influenced by social differentiation markers such as gender, although they also demonstrate flexibility and the ability to challenge these patterns in certain contexts. children's conceptions of social gender expectations and the influence of the school environment emerge as crucial elements in the formation of their social identities.

This research project promotes a critical reflection on socialization within the school environment, emphasizing the importance of inclusive pedagogical strategies aimed at deconstructing gender stereotypes from childhood and with children.

Keywords: 1st Cycle of Basic Education; Gender; Peer choices; Play.

LISTA DE ABREVIATURAS

ASE	Ação Social Escolar
CIED	Centro de Investigação em Educação
CIG	Comissão para a Cidadania e a Igualdade de Género
CT	Caracterização da Turma
DGE	Direção Geral de Educação
ECD	Educação para a Cidadania e Desenvolvimento
EFG	Entrevista focalizada de grupo
ENIND	Estratégia Nacional para a Igualdade e a Não Discriminação
HGP	História e Geografia de Portugal
LGBTQIA+	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transgénero, Queer, Intersexo, Assexual. O símbolo de “mais” no final da sigla inclui outras identidades de género e orientações sexuais que não se encaixam no padrão cis-heteronormativo, mas que não aparecem em destaque antes do símbolo.
NC	Nota de campo
OC	Orientadora Cooperante
ODS	Objetivos de Desenvolvimento sustentável
PEAG	Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas
PES	Prática de Ensino Supervisionada
PCT	Projeto Curricular de Turma
UC	Unidade Curricular
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

ÍNDICE GERAL

INTRODUÇÃO	1
PARTE I.....	5
1.DESCRICÃO SINTÉTICA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DESENVOLVIDA NO 1.º CEB6	
1.1. Caracterização do contexto socioeducativo	7
1.2. Problematização dos dados recolhidos e identificação da problemática de intervenção .	11
2.DESCRICÃO SINTÉTICA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DESENVOLVIDA NO 2.º CEB	
.....	13
2.1. Caracterização do contexto socioeducativo	14
2.2. Problematização dos dados recolhidos e identificação da problemática de intervenção .	18
3. ANÁLISE CRÍTICA DA PRÁTICA OCORRIDA EM AMBOS OS CICLOS.....	20
PARTE II	26
1.APRESENTAÇÃO DO ESTUDO.....	27
2.FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	30
2.1. Definição de conceitos	31
2.1.1. Sexo, Género e Heteronormatividade	31
2.2. Pertinência de falar das questões de género na infância.....	35
2.3. Enquadramento legal e curricular das questões de género.....	36
2.4. O papel dos pares e da socialização na reprodução de estereótipos de género	40
2.5. O papel da escola na desconstrução dos estereótipos e género	41
3.METODOLOGIA E ÉTICA	43
3.1. Objetivos do estudo e identificação de investigação e sua justificação	44
3.2. Caracterização do contexto e do grupo de crianças.....	44
3.3. Opções metodológicas.....	45
3.4. Processo de análise dos dados recolhidos: Análise de conteúdo.....	49
3.5. Princípios éticos	49
4.RESULTADOS	51
4.1. Os modos de dizer das crianças e o género	52
4.1.1. Quando as características físicas e comportamentais definem.....	52

4.1.2. Quando o género importa nas brincadeiras	54
4.1.3. Quando o género exclui e magoa	57
4.1.4. Quando as tarefas domésticas são genderizadas	58
4.2. Os modos de ação das crianças e o género.....	61
5.CONCLUSÕES.....	64
6.REFLEXÃO FINAL	69
7.REFERÊNCIAS	73
8.ANEXOS.....	78
ANEXO A- ENTREVISTA À ORIENTADORA COOPERANTE	79
ANEXO B- CARACTERIZAÇÃO DAS FAMÍLIAS- 1º CICLO	85
ANEXO C- FRAGILIDADES E POTENCIALIDADES -1º CICLO	87
ANEXO D- OBJETIVOS E ESTRATÉGIAS DE INTERVENÇÃO 1º CICLO	89
ANEXO E- CARACTERIZAÇÃO DA TURMA A- 2º CICLO	91
ANEXO F- CARACTERIZAÇÃO DA TURMA E- 2º CICLO.....	93
ANEXO G- FRAGILIDADES E POTENCIALIDADES- 2º CICLO	95
ANEXO H- OBJETIVOS E ESTRATÉGIAS DE INTERVENÇÃO- 2º CICLO	97
ANEXO I- GRELHA DE AVALIAÇÃO DA LEITURA	99
ANEXO J- GRELHA DE AVALIAÇÃO -TRABALHO COLABORATIVO	101
ANEXO K- GRELHAS DE AVALIAÇÃO - TURMA A.....	103
ANEXO L- GRELHAS DE AVALIAÇÃO - TURMA E	109
ANEXO M- GUIÃO DE ENTREVISTA FOCALIZADA DE GRUPO	115
ANEXO N- ANÁLISE CATEGORIAL DAS ENTREVISTAS	119
ANEXO O- BOLETIM DE VOTO- “FUTEBOL É COISA DE MENINOS”	139
ANEXO P- REGISTO DE OBSERVAÇÃO- 2º CICLO.....	141
ANEXO Q- “LIMPA PESADELOS”- FOTOS	145
ANEXO R- “LIMPA PESADELOS” - TABELA	148
ANEXO S- “O PIOR DE SER MENINA” - FOTOS	150
ANEXO T- “O PIOR DE SER MENINA”- TABELA	152
ANEXO U- FRASES ESTEREOTÍPICAS	154
ANEXO V- ANÁLISE CATEGORIAL- “LIMPA PESADELOS”	156
ANEXO W- ANÁLISE CATEGORIAL- “O PIOR DE SER MENINA”	158
ANEXO X- CONSENTIMENTO INFORMADO.....	161
ANEXO Y- ROTEIRO ÉTICO.....	163
ANEXO Z- NOTAS DE CAMPO- 1º CICLO.....	163

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1- Caracterização das crianças em função da idade e género.....	45
Tabela 2-Técnicas de análise de dados – Síntese.....	48
Tabela 3- Fragilidades e potencialidades- 1º Ciclo.....	88
Tabela 4- Objetivos e estratégias de intervenção- 1º Ciclo.....	90
Tabela 5- Caracterização da turma A.....	92
Tabela 6- Caracterização da turma E.....	94
Tabela 7-Fragilidades e Potencialidades- 2º ciclo.....	96
Tabela 8-Objetivos gerais e estratégias globais de intervenção- 2º Ciclo.....	98
Tabela 9- Grelha de avaliação- Pensamento Crítico de HGP- Turma A.....	104
Tabela 10- Grelha de avaliação da ilustração de HGP- Turma A.....	105
Tabela 11-Grelha de avaliação da apresentação oral de HGP- Turma A.....	106
Tabela 12-Grelha de avaliação da ficha formativa de HGP- versão A - Turma A.....	107
Tabela 13-Grelha de avaliação da ficha formativa de HGP- versão B - Turma A.....	108
Tabela 14-Grelha de avaliação – Pensamento Crítico- HGP- Turma E.....	110
Tabela 15-Grelha de avaliação da ilustração de HGP- Turma E.....	111
Tabela 16-Grelha de avaliação da apresentação oral de HGP- Turma E.....	112
Tabela 17-Grelha de avaliação da ficha formativa de HGP- versão A - Turma E.....	113
Tabela 18-Grelha de avaliação da ficha formativa de HGP- versão B - Turma E.....	114
Tabela 19-Género dos “Limpa Pesadelo”.....	149
Tabela 20- Unidades de registo- “O pior de ser menina”.....	153

INTRODUÇÃO

| | ' ' | | ' ' |

O presente relatório final emerge no âmbito da Unidade Curricular (UC) de Prática de Ensino Supervisionada II (PES II), inserida no último semestre do Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico, da Escola Superior de Educação de Lisboa. Este documento visa, primeiramente, descrever e analisar criticamente as práticas pedagógicas desenvolvidas tanto no 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) como no 2.º CEB e, de seguida, apresentar o estudo empírico conduzido numa turma de 2.º ano, que explora a temática sobre estereótipos e desigualdades de género na infância e entre crianças.

O objetivo central do estudo é caracterizar as conceções de género das crianças e investigar se estas conceções influenciam as suas escolhas de pares e brincadeiras. A investigação pretende identificar os estereótipos de género presentes nos seus modos de dizer e fazer no quotidiano escolar. As observações durante o estágio potenciaram um processo de questionamento e reflexão que, no futuro, justificarão uma prática pedagógica que promova a igualdade de género e desafie os estereótipos. Este processo é importante porque é na escola “que as crianças e jovens constroem o seu sentido de si mesmas, sendo importante sentirem-se incluídas também na linguagem e imagem que por esta é produzida” (Pappámikail & Beirante, 2022). Para mais, deve reconhecer-se que um professor, para além das dimensões didáticas e pedagógicas, tem subjacente à sua ação uma dimensão política, ética e deontológica do exercício profissional de funções públicas (Nóvoa, 2019). Este reconhecimento é crucial, pois os professores não são apenas transmissores de conhecimento, mas também agentes de transformação social, responsáveis por promover valores de igualdade, justiça e respeito pelos direitos humanos.

Na prática educativa, esta responsabilidade traduz-se na criação de um ambiente escolar inclusivo e equitativo, onde todos os alunos se sintam valorizados e respeitados.

As motivações para esta pesquisa são multifacetadas e emergem de observações e experiências pessoais recentes. A principal razão que me levou a escolher foi a observação e escuta de discursos e ações genderizadas durante o estágio procurando implementar princípios de ação pedagógica em que a igualdade de género fosse promovida. Mais, durante uma entrevista de emprego que tive recentemente, o diretor do colégio, quando viu mencionado o título do meu relatório de estágio, afirmou que a

sociedade não precisa de mudar e que questões de “ideologia de género” não são relevantes.

Segundo Garraio e Toldy (2022) “a conotação negativa subjacente ao termo “ideologia de género” foi inventada pela Igreja Católica como uma forma de associar “questões críticas”, como “a ordem de género, família e sexualidade” (p.134). Esta noção negativa de “ideologia de género” tem-se manifestado com maior frequência nos discursos dos pais e encarregados de educação com quem tenho interagido ao longo do meu percurso profissional num centro de estudos. Este discurso tem ganhado mais força com a extrema-direita e a um discurso antifeminista. Ao introduzir narrativas de medo e desinformação os grupos políticos e sociais conservadores comprometem o ambiente educativo, dificultando o desenvolvimento de uma cidadania crítica e consciente entre os estudantes. Portanto, é crucial que a escola democrática resista a estas influências e continue a promover uma educação baseada no respeito pelos direitos humanos e na valorização de todas as identidades.

Durante a intervenção, mantive-me atenta às conceções das crianças sobre o género, entrelaçando a prática com a investigação. Como futura professora, acredito ser crucial ensinar e compreender os desafios dos e com os alunos. Assim, esta investigação assenta numa visão crítica sobre as conceções de género e as interações das crianças. Ao informar a minha prática pedagógica com o que observo e analiso, contribuirei para um ambiente educativo inclusivo, onde todas as crianças se sentem valorizadas e respeitadas.

No que respeita à estrutura e organização do presente documento, este é constituído por duas partes. Na primeira parte, procede-se à descrição e análise crítica e reflexiva das intervenções realizadas no 1.º CEB. Na segunda parte, apresenta-se o estudo empírico desenvolvido na turma de 2.º ano. No capítulo 1, aborda-se a problemática do estudo e os seus objetivos, discutindo como as conceções de género das crianças podem influenciar as suas interações e escolhas de atividades. O capítulo 2 apresenta o enquadramento teórico que fundamenta o estudo, seguido pelo capítulo 3, onde se descreve a metodologia utilizada, identificando as técnicas de recolha de dados e os instrumentos de análise. O capítulo 4 dedica-se à apresentação e discussão dos dados obtidos, analisando de forma reflexiva e crítica os resultados alcançados. Finalmente, no

capítulo 5, são apresentadas as conclusões do estudo, retomando a problemática e os objetivos de investigação, e avaliando o impacto da intervenção pedagógica realizada.

Este relatório inclui ainda uma reflexão final, onde se problematiza o contributo da experiência vivenciada na PES II para o desenvolvimento pessoal e profissional, bem como o impacto do processo de investigação na prática educativa. Por fim, são apresentadas as referências mobilizadas na redação do presente documento e os anexos que complementam e ilustram o trabalho descrito e analisado.

PARTE I

| | " | | " |

1. DESCRIÇÃO SINTÉTICA DA
PRÁTICA PEDAGÓGICA
DESENVOLVIDA NO 1.º CEB

| ' ' | | ' ' |

Este primeiro capítulo pretende apresentar a descrição e análise da prática pedagógica desenvolvida no contexto de 1.º CEB, incidindo nos seguintes pontos: (i) caracterização do contexto socioeducativo, na qual serão abordadas as finalidades educativas da instituição, a prática educativa da orientadora cooperante e as características do grupo-turma; e (ii) problematização dos dados recolhidos e identificação da problemática de intervenção.

1.1. Caracterização do contexto socioeducativo

A Prática Pedagógica desenvolvida no 1.º (CEB) decorreu de 8 de abril a 31 de maio de 2024 numa escola pública inserida numa freguesia urbana da cidade de Lisboa. A escola beneficia da proximidade a diversos serviços, como, por exemplo, uma biblioteca pública que a turma visita uma vez por mês para requisitar livros e assistir a momentos de leitura (cf. NC3).

A escola caracteriza-se pela sua população heterógena, que ronda os 200 alunos, traduzindo-se numa diversidade social, étnica, cultura e socioeconómica. Neste sentido, após consulta do Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas (2023), pode ler-se que este tem como objetivos integrar as escolas na comunidade, promover a democracia e a participação, o sucesso dos alunos, a equidade social, boas condições de estudo, o cumprimento de direitos e deveres, priorizando critérios pedagógicos e a transparência na gestão, com participação da comunidade educativa, assumindo a missão de “contribuir para o desenvolvimento pessoal e social do aluno, preparando-o, no presente e futuro, para o exercício de uma cidadania interveniente e responsável” (PEAG, 2023).

No que diz respeito à Orientadora Cooperante (OC), com base nos momentos observados e na entrevista realizada (Anexo A), pode afirmar-se que estamos perante uma prática pedagógica inclusiva, que valoriza os alunos como indivíduos únicos, tendo em conta as suas potencialidades e dificuldades específicas, de modo a garantir que todos beneficiem do processo educativo. Para tal, a OC assegura que todas as atividades propostas tenham duas versões: uma adaptada para alunos com maiores dificuldades e outra para aqueles com menos dificuldades, praticando a diferenciação pedagógica (cf. NC1). A prática pedagógica da OC incorpora vários métodos – expositivo, prático e autónomo – ajustados aos conteúdos e às necessidades dos alunos, de que o seguinte excerto é exemplificativo:

“É notável que prática pedagógica da OC se baseia muito na comunicação e exposição de opiniões por parte dos alunos, bem como uma forte presença de dinâmicas em trabalho de grupo para que os alunos desenvolvam as suas capacidades tanto ao nível da aprendizagem de conteúdos como das competências sociais e de gestão de conflitos. Estas dinâmicas de grupo e pares permitem também que os alunos com mais dificuldades se sintam incluídos no processo de aprendizagem e sejam ajudados pelo grupo” (cf. NC5).

Apresentando, sucintamente, a turma de 2.º ano em estudo, é composta por 22 alunos, 8 meninos e 14 meninas, com idades entre os 7 e os 9 anos. Destes, 3 não são de nacionalidade portuguesa, marcador que influencia os seus processos de aprendizagem já que revelam dificuldades na linguagem, oral e escrita, nomeadamente a Nicole que nasceu na China (cf. NC1). Além disso, de acordo com o Projeto Curricular de turma (PCT), 8 alunos beneficiam das medidas universais previstas no Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, e um é repetente. As medidas universais são respostas educativas disponíveis para todos os alunos, com o objetivo de promover a participação e melhorar as aprendizagens. De acordo com a DGE, em *Para uma Educação Inclusiva: Manual de Apoio à Prática* (2018), estas medidas vêm “reforçar o direito de cada um dos alunos a uma educação consentânea com as suas potencialidades, expectativas e necessidades, num conjunto de respostas planeadas no âmbito de um projeto educativo comum e plural que proporcione a todos a participação e o sentido de pertença em verdadeiras condições de equidade” (p.7). Ainda segundo esta publicação, entre estas medidas encontram-se as **Acomodações curriculares** que são “medidas de gestão escolar curricular que permitem o acesso ao currículo e às atividades de aprendizagem na sala de aula através da diversificação” (p.13); as **Adaptações curriculares não significativas**, “medidas de gestão curricular que não comprometem as aprendizagens previstas nos documentos curriculares, podendo incluir adaptações a nível dos objetivos e dos conteúdos” (p.13); e **Adaptações curriculares significativas** que se apresentam como “medidas de gestão curricular que têm impacto nas aprendizagens previstas nos documentos curriculares” (p.13). Estas medidas são aplicadas a todos os alunos, incluindo aqueles que necessitam de medidas seletivas ou adicionais, visando o desenvolvimento pessoal, interpessoal e social.

De acordo com a OC e considerando as habilitações académicas dos pais e das mães (Anexo B), pode afirmar-se que a turma revela é heterogénea do ponto de vista da condição social das famílias. No PCT é possível identificar que dos 22 alunos, apenas 6 tem computador em casa e 4 afirmam não ter ligação à internet em casa. Estes alunos usufruem da utilização de um computador portátil concedido pelo Ministério da Educação.

Dos 44 pais, 24 não possui formação académica superior. Dos que possuem, 12 têm Licenciatura, 6 Mestrado e 2 Pós-Graduação. Os pais e mães com formação académica superior são formados em diversas áreas, como Jornalismo, Psicologia e Educação. Alguns não forneceram informações sobre as suas habilitações.

Esta diversidade socioeconómica e cultural enriquece a dinâmica da turma, permitindo a partilha de culturas e experiências variadas. Em conversa informal com a OC, foi possível saber que, segundo a mesma, “proporciona momentos diversos de enriquecimento cultural, como apresentações de dança, em particular flamenco, um estilo de dança muito apreciado pela cultura cigana e os pais frequentemente dirigem-se à escola para realizar atividades com os filhos” (cf. NC 17). No geral, segundo a OC,

“esta turma é bastante heterogénea. Temos meninos que vêm de diferentes contextos e o comportamento e a maneira como eles interagem com os colegas e em sala de aula é bastante diferente. Há aqueles que cumprem mais, os que cumprem menos e os que não cumprem. Em termos de aproveitamento também tem muito a ver com os estímulos que eles têm em casa. Nota-se perfeitamente os meninos que são estimulados desde sempre e continuam a ser. São esses que têm um maior aproveitamento e depois os que têm um aproveitamento menos significativo são aqueles que nós sabemos que as famílias não dão tanto valor à escola, então eles também não dão e vêm porque tem de ser, mas fazem o mínimo.” (Anexo A).

Através da entrevista à OC e da análise do PCT, foi possível identificar as principais fragilidades da turma, diagnosticadas pela professora titular. Estas fragilidades manifestam-se maioritariamente, na área do Português, especialmente na leitura e na escrita. Alguns alunos enfrentam desafios na articulação e na leitura fluente de textos, nomeadamente os alunos de nacionalidade estrangeira, e outros ainda não sabem escrever

as letras do alfabeto, exceto através da cópia do quadro para o caderno, como é o caso do Bruno, Joana, Isabel e Tatiana. Isto deve-se, maioritariamente, à fraca assiduidade destas crianças, como se refere no PCT. O Lourenço, estando a repetir o 2º ano, apresenta dificuldades na decifração de letras em manuscrito já que, segundo conversas informações com a OC, a professora do 1.º ano da turma onde estava inserido este aluno utilizava apenas letra de imprensa, pelo que, até aos dias de hoje, este aluno apenas escreve com este tipo de letra. Já o Marcelo, apesar de ler, mesmo que de forma silabada, não consegue escrever de forma legível.

Importa também referir que este grupo exige uma maior atenção na gestão de conflitos, uma vez que demonstram uma propensão elevada para frustração entre pares. Foi possível assistir a diversas discussões, principalmente entre as meninas, para decidir quem lidera as brincadeiras (cf. NC5).

Para além da área do Português, a OC identifica fragilidades ao nível da atenção, concentração, imaturidade emocional e cognitiva (Anexo A) que se confirmaram no decorrer da intervenção (cf. NC1).

No que concerne ao comportamento, a maioria assume um bom comportamento durante as aulas e demonstram interesse pelos conteúdos. Contudo, “alguns alunos apresentam uma maior resistência às regras” (cf. NC.8). A realidade é que têm já percursos escolares complexos “sustentados pelo desinteresse dos próprios pais pela escola e pela educação dos filhos.” (Pereira, 2019. p. 111)

Relativamente aos interesses do grupo, através da observação, foi possível perceber que, na sua maioria, são interessados nas leituras expressivas realizadas pela professora, e nas suas idas à biblioteca pública. Para além disso, os rapazes interessam-se sobretudo pelo futebol e as meninas pelos jogos tradicionais (Anexo N). Apesar disso, foi possível observar várias dinâmicas no recreio em que meninos e meninas brincavam juntos.

No que concerne à autonomia, pode dizer-se que a maioria da turma é autónoma. Assim que chegam, fazem questão de ir buscar os seus porta livros, abrir os cadernos e começar a escrever a data e o abecedário. Na altura do lanche, também tomam a iniciativa de lavar das mãos. Contudo, alguns alunos exigem uma maior atenção por parte da professora.

Finalmente, importa referir as potencialidades da turma, para além da autonomia referida anteriormente, o grupo é participativo, com bastantes capacidades expressivas e criativas e interessado, que é visível, principalmente, quando trabalham em pares ou grupos. Pelas palavras da OC, “muitos alunos são curiosos, são recetivos a receber tudo o que é novidade e predispostos para a aprendizagem, para desenvolverem as suas aprendizagens. Gostam de aprender coisas novas e de receber pessoas diferentes na sala para aprenderem com essas pessoas.” (Anexo A). Para mais, crianças como o Bruno “que se apresenta com comportamentos de recusa de regras e resistência ao trabalho, quando acompanhado, mostra-se bastante interessado e disponível para aprender, tendo referido várias vezes que quer ler, mesmo não conseguindo identificar todas as letras do alfabeto (cf. NC 9). Outra potencialidade presente nesta turma é a inteligência emocional que muitos alunos mostraram, como Violeta, Patrícia, Mia e Martim, que em diversas atividades apresentaram as suas opiniões sobre a forma injusta como as mulheres são tratadas na sociedade (Anexo N).

1.2. Problematização dos dados recolhidos e identificação da problemática de intervenção

Através de observação e análise de competências foi possível produzir ilações que levaram à formulação de objetivos gerais e estratégias de trabalho. Assim, foram identificadas várias potencialidades e fragilidades (Anexo C) e, de forma a colmatar essas mesmas fragilidades e a fomentar as potencialidades identificadas, definiu-se a seguinte problemática: *Como desenvolver competências de leitura e escrita através do trabalho colaborativo?* A fim de responder a esta questão foram definidos três objetivos gerais de intervenção que procuraram estimular e desenvolver a leitura e a escrita, através do trabalho colaborativo. São eles: i) Desenvolver competências de ortografia; ii) Desenvolver a capacidade de leitura de textos escritos, de diferentes géneros e com diferentes temas e intencionalidades comunicativas; e iii) Desenvolver habilidades de comunicação e cooperação. Para responder a estes objetivos, foram formuladas estratégias gerais, a implementar no decorrer da prática pedagógica (Anexo D), que se traduziram em diversas atividades.

Na área do Português, a intervenção visou melhorar as competências de ortografia e a capacidade de leitura de textos diversos. Foram realizadas leituras de obras como "A Princesa da Chuva" (Soares, 1984) e "Onde foi parar a bola?" (Gomes, 2021). A leitura expressiva da obra "A Princesa da Chuva" (Soares, 1984), sugerida pela OC, uma das obras obrigatórias escolhidas pela OC e pelo seu par pedagógico, dividida em cinco momentos, integrou várias disciplinas, promovendo a interpretação de textos, bem como a interação e colaboração entre os alunos. "Onde foi parar a bola?" (Gomes, 2021) foi um livro escolhido exclusivamente para trabalhar questões de género e cidadania.

Os ditados frequentes complementaram estas atividades, focando-se na correta escrita das palavras e consolidando as regras ortográficas. A escrita de textos narrativos também foi uma estratégia adotada, contribuindo para o desenvolvimento da criatividade e das competências de ortografia. A estrutura narrativa foi reforçada, com todos os alunos a referirem os elementos essenciais do texto nas suas produções.

O trabalho em pares ou em grupo teve um papel crucial no desenvolvimento da cooperação, sobretudo na área da Matemática através de gincanas de problemas, que ajudaram a desenvolver a leitura e compreensão de situações problemáticas, bem como as habilidades de comunicação e cooperação.

No Estudo do Meio, além do projeto *A comunidade*, organizado pela *Junior Achievement*¹, foram realizadas experiências sobre o ciclo da água e debates sobre temas sociais como as conceções de género e a cidadania, promovendo o pensamento crítico (cf. NC10).

No que diz respeito aos métodos de avaliação das aprendizagens dos alunos, a avaliação incluiu dados de avaliação formativa através de grelhas de observação, registos e notas de campo, monitorizando a assiduidade, pontualidade e participação. Foram desenvolvidas grelhas específicas para a avaliação da leitura (Anexo I) e da postura no trabalho em grupo (Anexo J).

¹ *Junior Achievement* (2024) é uma organização sem fins lucrativos que tem como missão desenvolver “uma atitude empreendedora, consciente e inclusiva através de programas desenhados para a aquisição de competências”. Através desta organização os alunos fizeram parte do projeto “A comunidade” que, durante 5 sessões, desenvolveu atividades para promover o conhecimento sobre uma comunidade, como funcionam os negócios dentro de uma comunidade, qual o papel do estado/governo, que serviços existem para o bem-estar dos seus cidadãos, e que profissões existem no seio desta.

2. DESCRIÇÃO SINTÉTICA DA
PRÁTICA PEDAGÓGICA
DESENVOLVIDA NO 2.º CEB

| ' ' | | ' ' |

No seguimento do capítulo anterior, este visa descrever a intervenção educativa realizada no contexto do 2.º CEB, com enfoque nos seguintes aspetos: (i) caracterização do contexto socioeducativo, abordando as principais finalidades educativas da instituição e as características dos grupos turma e, (ii) problematização do contexto e identificação da problemática de intervenção.

2.1. Caracterização do contexto socioeducativo

A prática pedagógica realizada no 2.º CEB decorreu numa escola pública de Lisboa, entre 15 de janeiro e 22 de março de 2024. Esta instituição tem como principais objetivos educativos: Educar para o Sucesso, Promover a Educação para a Cidadania e Desenvolver a Educação para a Saúde, conforme estabelecido no Projeto Educativo do Agrupamento (2021). No Agrupamento de Escolas (AE) afirma-se querer maximizar o potencial de cada aluno através de estratégias inovadoras centradas numa pedagogia diferenciada que respeite as necessidades individuais, promovendo um ambiente educacional dinâmico e eficaz. Os valores fundamentais incluem a excelência educacional com igualdade de oportunidades, abertura à comunidade, respeito pelas necessidades individuais e solidariedade, promovendo os direitos humanos e a liberdade de expressão (PEAG,2021).

A intervenção pedagógica concentrou-se em duas turmas do quinto ano de escolaridade, especificamente a turma A e E. Ambas as turmas são acompanhadas pela mesma OC de História e Geografia de Portugal (HGP), mas têm professoras de Português diferentes. Pela observação realizada, pode afirmar-se que as práticas pedagógicas das Orientadoras Cooperantes foram distintas. Destaca-se a abordagem da professora de HGP, que adota a diferenciação pedagógica, valorizando as potencialidades e dificuldades individuais dos alunos para garantir que todos possam beneficiar do ensino. Por outro lado, a professora de Português da turma A focou-se nas dificuldades principais dos alunos na comunicação oral, escrita e leitura, incentivando a leitura expressiva e a interpretação de textos.

Na turma E, a professora de Português também esteve atenta às dificuldades específicas dos alunos, cultivando uma relação próxima que promove um ambiente acolhedor para esclarecer dúvidas e manter o respeito mútuo entre alunos e professores.

Ambas as turmas são caracterizadas pela sua heterogeneidade socioeconómica, refletindo a diversidade social e cultural do meio envolvente.

Apesar das diferentes abordagens, é possível afirmar que todas as professoras utilizam, essencialmente, um método de ensino expositivo. No entanto, fazem-no através da utilização de diversos recursos tecnológicos, como vídeos, apresentações e jogos interativos, para cativar os alunos e tornar as aulas mais dinâmicas.

Para a avaliação de conhecimentos destas turmas, as OC de Português das duas turmas realizam diversos momentos de avaliação sumativa, através de fichas de trabalho para avaliar a compreensão escrita, gramática, compreensão oral, e produção escrita. Já a OC de HGP, procura avaliar os alunos através de fichas de trabalho bem como apresentações orais ou ilustrações.

No que diz respeito às turmas, a turma A é composta por vinte e oito alunos, treze meninas e quinze meninos, com idades entre nove e dezassete anos. Dos vinte e oito alunos, dois são de nacionalidade brasileira, uma australiana e os restantes portugueses. Onze alunos beneficiam de medidas universais exclusivamente na disciplina de HGP. A maioria dos alunos na turma A nunca foi retida, embora sete já tenham experienciado retenção, quatro dos quais mais de uma vez. É importante referir que não nos foi dado acesso por parte da Direção de Turma aos documentos da turma pelo que esta caracterização foi elaborada apenas através das informações dadas pelas OC em conversas informais e observação.

Pode afirmar-se que se trata de uma turma bem-comportada e interessada pelos conteúdos. No entanto, apresenta algumas fragilidades no que diz respeito à motivação. O grupo tem alunos de etnia cigana que, na maioria das vezes, não trouxeram material para as aulas. São alunos mais desmotivados e alguns referem só querer fazer os 18 anos para poder deixar de ir à escola (Anexo O). A maioria dos alunos desta turma, pertencentes ao referido grupo étnico, reside em bairros de habitação social. Embora esta condição, por si só, não determine a sua perceção sobre a educação e a escola, alguns hábitos culturais exercem uma influência significativa na motivação destas crianças e jovens. Assim, podem existir práticas culturais e expectativas familiares que não se alinham completamente com as normas e exigências do sistema educativo tradicional. De acordo com Jung (2015, citado por Pereira, 2019), "o contexto social e espacial em que a

criança vive representa um importante fator de socialização, pelo que as relações de sociabilidade que ali são desenvolvidas têm importantes implicações na sua formação” (p. 111). Estas crianças tendem a não se envolver nas atividades dentro da sala de aula e interagem quase exclusivamente entre si. Apesar da falta de informação relativamente a esta turma, foi possível obter algumas informações. No entanto, por questões de proteção de dados não foi possível guardar o documento partilhado. As informações constam na tabela 7 (Anexo E).

Relativamente ao nível socioeconómico desta turma, esta análise apenas pode ser realizada com base nas informações disponibilizadas durante conversas informais com as OC e nos dados referentes à Ação Social Escolar (ASE). Desta forma, a turma apresenta uma grande diversidade cultural, em que estão presentes diferentes origens étnicas e culturais entre as crianças.

Das 28 crianças na turma, 8 usufruem de Ação Social Escolar (ASE). Este benefício é destinado a apoiar famílias com dificuldades económicas, proporcionando apoio financeiro para materiais escolares, refeições e outras necessidades educativas. O facto destas crianças beneficiarem da ASE indica que uma parte significativa da turma vive em condições económicas desfavorecidas.

No que diz respeito à turma E, esta consiste num grupo de vinte e cinco alunos, dezasseis meninas e nove meninos, com idades entre nove e dezassete anos. A maioria nunca reprovou (dezasseis alunos), mas dez já foram retidos, sendo sete mais de uma vez, principalmente nos anos de 3.º, 4.º e 5.º de escolaridade. A turma é composta por alunos de várias nacionalidades, incluindo portugueses, angolanos, russos e sul-africanos, com dois alunos de Português Língua Não Materna.

Para a caracterização desta turma, foi possível o acesso aos documentos CT (Caracterização da Turma), pelo que se conseguiu obter algumas informações quantos aos seus hábitos diários e de estudo, bem como os níveis de escolaridade dos pais e das mães.

Assim, com base nos documentos fornecidos pelo Diretor de Turma, observa-se que a maioria dos pais e mães dos alunos tem níveis de escolaridade baixos. Especificamente, apenas 5 pais e 6 mães possuem formação académica superior, enquanto os restantes têm, predominantemente, habilitações ao nível do 1.º CEB.

Este dado é relevante porque o nível de escolaridade dos pais pode influenciar diversos aspetos do desenvolvimento educacional e social das crianças, como o apoio nos estudos e as expectativas em relação ao desempenho escolar. Além disso, famílias com maior escolaridade tendem a ter melhor situação socioeconómica, o que pode impactar positivamente o ambiente de aprendizagem das crianças.

Quanto aos hábitos diários, a maioria dos alunos da turma dorme entre 7 e 8 horas por dia e maioria declara não ter problemas de saúde. O aluno Dilan enfrenta dificuldades de concentração, uma questão identificada desde o seu o país de origem, para a qual costumava tomar medicação. Contudo, desde que chegou a Portugal, ainda não tem atribuído médico de família e, por isso, não toma medicação. Esta situação, aliada ao facto de não compreender e falar português, dificulta bastante o seu processo aprendizagem.

Em relação ao estudo fora da sala de aula, a turma mostra preferência por estudar em casa, sendo que a maioria possui computador e acesso à internet em casa. A disciplina favorita da maioria dos alunos é Educação Visual, enquanto Português é a disciplina menos apreciada.

Quanto às potencialidades observadas, pode-se constatar que alguns alunos (aproximadamente 12) são empenhados e atentos e os alunos estrangeiros, apesar das dificuldades em perceber Português, são esforçados. No que diz respeito às fragilidades, os alunos de etnia cigana são desinteressados e alguns perturbam o funcionamento da aula, o que acaba por atrasar no avanço da aprendizagem de conteúdos. Contudo, é importante referir que os alunos em questão têm um comportamento distinto nas aulas de HGP, são mais respeitadores, em comparação com as aulas de Português, em que são mais faladores e interrompem as dinâmicas de sala de aula.

Estes dois grupos enfrentam desafios significativos na área do Português, especialmente na leitura, escrita e interpretação de textos, incluindo textos informativos de História e Geografia de Portugal. Apesar das dificuldades, os alunos são participativos, atentos, criativos e demonstram boa capacidade de compreensão de conteúdos (Anexo O)

Finalmente, no que respeita às potencialidades das turmas, mostram-se bastante participativos, atentos, interessados, criativos e demonstram boa capacidade de assimilação de conteúdos. Apesar das constantes interrupções por parte dos alunos mais velhos, a maioria da turma mantém-se atenta e interessadas nos conteúdos ensinados.

2.2. Problematização dos dados recolhidos e identificação da problemática de intervenção

Depois de analisadas as potencialidades e fragilidades de ambas as turmas (Anexo G), definiu-se a seguinte problemática de intervenção: Como desenvolver competências dos modos oral e escrito, através do ensino/ aprendizagem do texto expositivo?

A fim de responder a esta questão foram formulados três objetivos gerais de intervenção. Assim, os objetivos, e respetivas estratégias de intervenção, apresentam-se na tabela 10 (Anexo H).

Para estas estratégias, foram organizados e realizados diferentes tipos de atividades que foram ao encontro dos objetivos estipulados no PI.

No que diz respeito ao ensino do Português, a maioria das aulas tinha como objetivo o desenvolvimento da comunicação oral, pelo que todas as atividades realizadas tinham uma forte componente oral. Assim, pedia-se aos alunos que expressassem as suas opiniões sempre que se realizava a correção de uma ficha de trabalho. Durante estas correções, como mencionado anteriormente, os alunos respondiam às questões e os seus colegas expressavam as suas posições, argumentando se concordavam ou não com o colega e, em caso negativo, apresentavam a sua proposta de correção. Quanto aos recursos e instrumentos de trabalho, foram utilizados diversos vídeos da *Escola Virtual*, bem como apresentações *PowerPoint*.

Durante as semanas de intervenção do par pedagógico, os alunos participaram em diversos momentos de avaliação que visavam aferir os conhecimentos nos domínios da Educação Literária, Compreensão Oral, Compreensão Escrita, Produção Escrita, Gramática e Leitura. Contudo, importa frisar que, a pedido da OC da turma onde realizei a minha intervenção, estas avaliações ficaram todas à responsabilidade da mesma.

Relativamente à disciplina de HGP, a maioria das aulas foi realizada com recurso a *PowerPoints*, vídeos da *Escola Virtual* e *Word*. Este último instrumento foi utilizado para produzir pequenos resumos em conjunto com os alunos. À medida que os conteúdos eram abordados, os alunos eram convidados a elaborar, em dinâmica de grande grupo, as frases que mais lhes faziam sentido para resumir o conteúdo trabalhado. Além disso,

foram criadas várias tabelas para resumir as aprendizagens, que os alunos colaram nos seus cadernos diários.

Para a avaliação desta disciplina, as turmas foram avaliadas nos domínios do Pensamento Crítico, através de uma ficha de trabalho que os alunos realizaram a pares; Conhecimento Científico, por meio de uma ficha de trabalho, bem como a entrega de uma ilustração sobre os Senhorios e Comunicação Oral, com um trabalho individual sobre a Carta de Foral. Foi entregue a cada aluno uma carta de foral para que a analisasse através de um guião de aprendizagem (Anexos K e L).

Importa ainda referir que, durante a intervenção, foram desenvolvidos diversos recursos de antecipação de aprendizagens para os alunos com maiores dificuldades ou mais desmotivados. Estas fichas, contendo textos para copiar, lacunas para preencher ou exercícios de correspondência, mostraram-se bastante benéficas para a participação destes alunos.

3. ANÁLISE CRÍTICA DA PRÁTICA OCORRIDA EM AMBOS OS CICLOS

| " | | " |

Neste capítulo, será elaborada uma análise crítica, reflexiva e comparativa da prática pedagógica desenvolvida no 1.º e no 2.º CEB, abordando diversos aspetos como: (i) métodos de ensino/aprendizagem, mencionando processos de organização e desenvolvimento do currículo; (ii) relação pedagógica; (iii) desenvolvimento de competências pelos alunos e, (iv) processos de regulação e avaliação das aprendizagens e dos comportamentos sociais. É crucial considerar que cada ciclo possui programas curriculares distintos, o que influencia significativamente a organização da prática pedagógica de cada professor.

No que diz respeito aos métodos de ensino/aprendizagem, é essencial mencionar que estes são orientados pelos processos de organização e desenvolvimento do currículo específico de cada ciclo, isto é, as Aprendizagens Essenciais. Segundo o Decreto-Lei 139/2012, de 5 de julho, o Ensino Básico Recorrente está dividido em 3 ciclos. No 1.º CEB procura-se iniciar o desenvolvimento de competências básicas, como a literacia e numeracia; enquanto nos 2.º e 3.º ciclos do Ensino Básico há uma progressão para competências mais complexas e interdisciplinares, alinhadas com as áreas disciplinares específicas do currículo.

Assim, no caso do 1.º CEB, o método de ensino/aprendizagem teve como sujeito principal o aluno, tornando-o assim um agente ativo da sua própria aprendizagem, para além disso, e em conformidade com o Plano de Intervenção, deu-se primazia ao trabalho em grupo e em pares de forma a estimular os alunos para a aquisição de aprendizagens, principalmente aqueles que apresentaram maiores dificuldades. O trabalho colaborativo é essencial nestas faixas etárias porque promove, não só o desenvolvimento académico, mas também competências sociais e emocionais fundamentais para os alunos. Assim, é fundamental uma abordagem de aprendizagem colaborativa, já que juntar crianças é uma experiência benéfica principalmente para os pares com maiores dificuldades, uma vez que os alunos aprendem a maximizar “a sua aprendizagem e a aprendizagem dos restantes elementos do grupo, e cooperar para aprenderem a trabalhar em grupo e a ser solidários” (Silva, et al., 2018, p. 15).

Para Vygotsky (1991), a interação social desempenha um papel crucial na aprendizagem, especialmente durante a infância e pré-adolescência. O autor argumenta que a criança desempenha um papel ativo na construção do seu desenvolvimento e do que

será a sua identidade. Assim, as interações com pares e adultos mais experientes facilitam a internalização de conceitos e a aquisição de novas competências, constituindo assim a identidade da criança. “É nesta interação social que a criança terá a oportunidade de construir o seu conhecimento e conseqüentemente, constituir-se a si mesma enquanto sujeito singular e construir a sua autoimagem” (Silva & Pantoni, 2009, p.10).

No contexto educativo, o trabalho colaborativo no 1.º CEB permite que os alunos aprendam a trabalhar em equipa, resolver problemas em conjunto e desenvolver habilidades de comunicação eficazes. Segundo Carromeu (2017), esta multiplicidade de experiências e perspectivas enriquece o processo de aprendizagem e é vista como uma mais-valia na dinâmica educativa.

Em termos práticos, atividades colaborativas como projetos de grupo, debates e resolução de problemas em equipa não apenas enriquecem o currículo, mas também criam um ambiente onde os alunos podem partilhar conhecimentos, explorar diferentes perspectivas e aprender uns com os outros. Além disso, o trabalho em equipa pode ser especialmente benéfico para alunos com diferentes estilos de aprendizagem e níveis de habilidade, pois permite que cada um contribua com as suas competências individuais para alcançar objetivos comuns. Segundo Perrenoud (2000), a colaboração entre alunos promove o desenvolvimento de competências sociais e cognitivas, essenciais para a sua formação integral.

Importa ainda referir que, neste contexto, os conteúdos programáticos foram abordados segunda as planificações semanais elaboradas pelas professoras estagiárias em conjunto com a OC e o seu par pedagógico. Assim, a OC procurou, nos seus Planos de Intenções, abordar temas um pouco mais além dos que constavam nas Aprendizagens Essenciais do 2.º ano. Procurou-se também que houvesse um tema para cada semana de modo a existir uma relação entre os conteúdos das diversas áreas curriculares, tornando assim a aprendizagem mais significativa para as crianças.

No 2.º CEB, observa-se uma transição onde o método de ensino/aprendizagem tende a ser predominantemente expositivo, mas há uma crescente valorização de abordagens que promovem a aprendizagem ativa. Esta mudança é relevante para atender aos objetivos educacionais contemporâneos, especialmente no que concerne ao desenvolvimento das competências de comunicação oral e pensamento crítico.

Alguns autores têm enfatizado a importância de uma abordagem pedagógica que não se restrinja à mera transmissão de conhecimento, mas que também estimule os alunos a serem participativos e construtivos no seu processo de aprendizagem. Segundo Hattie (2009), as estratégias que promovem o envolvimento ativo dos alunos têm um impacto significativo no seu desempenho acadêmico e na sua motivação para aprender.

No contexto do 2.º CEB, a introdução de trabalhos que requerem dos alunos uma voz ativa e a apresentação de argumentos não só os desafia a explorar temas de forma mais profunda, mas também os prepara para desenvolver habilidades essenciais para a vida adulta, como a capacidade de expressar ideias de forma clara e fundamentada. Esta prática não apenas complementa o método expositivo tradicional, mas também enriquece a experiência educativa ao fomentar o desenvolvimento integral das competências comunicativas e do pensamento crítico.

É ainda importante refletir a diferenciação pedagógica que, em ambas as experiências, foi promovida através da produção de recursos específicos para alunos com mais dificuldades. No caso do 1.º CEB, as atividades de Português e Matemática foram, na sua maioria, adaptadas às necessidades dos alunos.

Relativamente à relação pedagógica, é possível observar que, no 1.º CEB, onde os alunos são frequentemente acompanhados pelo mesmo professor ao longo do ano letivo, cria-se uma proximidade que favorece um suporte contínuo ao desenvolvimento global da criança. No 2.º CEB, onde há interação com vários professores especializados, a dinâmica tende a ser mais fragmentada, requerendo uma coordenação eficaz para garantir uma abordagem integrada e consistente. Apesar dessa complexidade organizacional, destaco que a minha relação com os alunos foi positiva tanto no 1.º como no 2.º ciclo de ensino, especialmente com aqueles provenientes de meios socioeconómicos mais desfavorecidos. Esta ligação revelou-se crucial no processo de aprendizagem, proporcionando um ambiente onde os alunos se sentiram incentivados e confiantes para participar ativamente nas atividades.

Neste contexto, autores como Hargreaves (2005) e Fullan (2007) enfatizam que a relação professor-aluno é essencial não apenas para o sucesso académico, mas também para o desenvolvimento socioemocional dos estudantes. Segundo Hargreaves (2005), um ambiente de sala de aula onde os alunos se sentem apoiados e valorizados promove um

maior engajamento e um melhor desempenho acadêmico. Fullan (2007) acrescenta que uma relação positiva entre o professor e o aluno pode transformar a dinâmica da sala de aula, criando um espaço de aprendizagem onde os alunos se sentem seguros para assumir riscos intelectuais e participar ativamente. Para além disso, Schonert-Reichl (2017) defende que os professores não apenas impulsionam a implementação de programas e práticas de aprendizagem socioemocional nas escolas e nas salas de aula, mas também que as suas próprias competências e o seu bem-estar têm um impacto significativo no ambiente de aprendizagem dos alunos.

Portanto, para além de gerir as exigências académicas e pedagógicas, a interação próxima e positiva com os alunos, especialmente os mais vulneráveis, desempenha um papel crucial na superação de desafios educacionais e na promoção de um ambiente de aprendizagem inclusivo e motivador.

Nas turmas onde decorreram as intervenções pedagógicas, foi possível observar a relação próxima das OC com os seus alunos, que promoviam um ambiente seguro e favorável para a aprendizagem. Para além disso, todas as professoras adotavam uma postura próxima dos alunos.

Em relação ao desenvolvimento e às competências esperadas dos alunos, é evidente que estas eram distintas, dada a diversidade dos anos de escolaridade e ciclos de ensino. No contexto do 2.º ano do 1.º CEB, com base nas competências delineadas no *Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória* (Despacho n.º 6478/2017, 26 de julho), e nas observações feitas antes e durante a intervenção, o foco foi na aquisição de competências fundamentais de leitura e escrita e na adaptação às rotinas escolares, promovendo uma base sólida para aprendizagens futuras. Neste sentido, o PI elaborado pretendia desenvolver, principalmente, estas capacidades ao nível do Português já que o domínio da língua é fundamental para a aquisição de futuras aprendizagens. Segundo Sousa (2010), “é pela linguagem que acedemos ao saber construído durante séculos, é através da língua que ensinamos e aprendemos” (p.11).

Já no 2.º CEB, as competências são mais específicas e alinhadas com os objetivos curriculares de cada disciplina, preparando os alunos para níveis de complexidade crescente e para uma maior autonomia no processo de aprendizagem., no entanto, foi possível observar uma fragilidade comum às disciplinas de HGP e Português. Assim, o

desenvolvimento da comunicação oral e pensamento crítico foram os objetivos principais delineados para a intervenção nas duas turmas de 5.º ano, já que, segundo Sim-Sim, Silva e Nunes (2008), a comunicação oral é crucial para todos os indivíduos, pois envolve a habilidade de expressar ideias, necessidades, experiências, desejos e sentimentos. Portanto, é essencial desenvolver esta competência pois, não só constitui o fundamento para uma comunicação eficaz como desempenha um papel essencial no desenvolvimento do pensamento crítico, já que envolve a habilidade de expressar e articular ideias de forma clara, coerente e persuasiva

Por fim, os processos de regulação e avaliação das aprendizagens e dos comportamentos sociais também variam conforme o ciclo escolar. No 1.º CEB, as avaliações tendem a ser formativa e centrada no desenvolvimento individual, frequentemente baseada em observações contínuas do desempenho e progresso dos alunos.

No 2.º CEB, a avaliação foi delineada de forma a combinar componentes formativas e sumativas, utilizando critérios específicos e uma variedade de instrumentos. Como mencionado anteriormente, foram desenvolvidos e aplicados, numa das turmas, guiões de leitura e guiões de aprendizagem nas disciplinas de HGP e Português. Estes recursos revelaram-se fundamentais ao preparar os alunos para apresentações orais, facilitando uma análise estruturada e orientada de documentos.

Segundo Alarcão (2013), a utilização de guiões de aprendizagem desempenha um papel crucial ao orientar os alunos de forma sistemática ao longo dos processos de aprendizagem. Estes instrumentos não só ajudam a organizar o trabalho dos alunos, mas também promovem a autonomia e o pensamento crítico, fornecendo orientações claras e objetivas sobre como abordar tarefas específicas.

PARTE II

| ' ' | ' ' |

1. APRESENTAÇÃO DO ESTUDO

| " | | | " |

O género quanto conceito e aparato de profusão como defende Judith Butler (2003) permeiam as estruturas sociais, influenciando as experiências e oportunidades dos indivíduos desde a infância. No contexto educativo, a dimensão dos estereótipos desempenha um papel significativo. Esta investigação foca-se nos estereótipos por economia de tempo e necessidade de delimitar o corpus de análise. Esses estereótipos podem manifestar-se de várias formas, moldando as expectativas e comportamentos dos alunos. O 1.º CEB, representa uma etapa importante no desenvolvimento holístico das crianças, onde as noções de sexo, género e identidade existem. Segundo análises conduzidas por Pereira (2012), os mecanismos de construção social das discrepâncias e desigualdades entre homens e mulheres, com base nas categorias de "masculino" e "feminino", revelam-se de uma complexidade multifacetada. No entanto, é possível observar um desenvolvimento gradual onde as crianças incorporam e replicam estes modelos ao longo do seu crescimento, sendo influenciadas por múltiplos espaços socializadores, como a família, os pares, os meios de comunicação e digitais, etc. Este processo é frequentemente enraizado em ideias de "diferença natural", que se relacionam com as características biológicas associadas aos diferentes sexos.

Desta forma, este relatório tem como objetivo investigar os estereótipos de género presentes no ambiente escolar de um contexto de 1.º CEB, numa turma de 2º ano, em Lisboa. Através de uma abordagem interdisciplinar, os contributos oriundos das Ciências da Educação e das Sociologias da Infância e do Género serão analisados as interações entre alunos, bem como as suas conceções sobre o género, seus gostos e atitudes visando compreender como os estereótipos de género se manifestam e são perpetuados e se esses são um critério nas escolhas de pares e brincadeiras.

Partindo de uma revisão abrangente da literatura sobre estereótipos de género na educação, serão exploradas algumas teorias psicológicas, sociológicas e pedagógicas relevantes para fundamentar a análise. Para além de serem consideradas as políticas educacionais vigentes em Portugal e a sua influência na promoção da igualdade de género no sistema educativo, o foco deste relatório é a Escola enquanto espaço capaz de reproduzir ou desconstruir os papéis de género, já que esta instituição se apresenta como um lugar estruturado onde se reforçam este papéis e, conseqüentemente, como “mais uma

“técnica de poder” para disciplinar, regular e organizar a sociedade” (Foucault, 2012, citado por Cicconetti, Ferreira & Silva, 2023)

A relevância de um estudo sobre estereótipos de género na infância, particularmente numa turma de 2º ano, reside na compreensão e desconstrução desses estereótipos desde cedo, sendo esta prática fundamental para a formação de uma sociedade mais igualitária e inclusiva.

Segundo Costa (2000), a socialização é um processo essencial na formação da identidade dos indivíduos e na interiorização de valores sociais. Nos primeiros anos de escolaridade, as crianças começam a formar as suas conceções sobre o mundo, incluindo conceitos de género. Estudos indicam que os estereótipos de género são assimilados desde cedo, influenciando escolhas, comportamentos e expectativas das crianças. Araújo (2010) defende que uma abordagem pedagógica que desconstrua esses estereótipos é vital para promover a igualdade desde a infância.

O crescimento da extrema-direita e de um discurso antifeminista em Portugal, conforme observado por Pereira (2010), Garraio e Toldy (2020), tem implicações diretas nas políticas públicas, incluindo a área da educação. A pressão para a implementação de currículos que reflitam valores conservadores pode restringir a promoção de uma educação inclusiva. Ao destacar os estereótipos de género no 1.º CEB, esta pesquisa contribuirá para uma compreensão mais profunda dos desafios enfrentados na promoção da igualdade de género na educação. Além disso, fornecerá informações que podem contribuir para o desenvolvimento de estratégias que amenizem os efeitos negativos dos estereótipos de género e promover uma cultura escolar mais inclusiva e equitativa.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

| ' ' | | ' ' |

2.1. Definição de conceitos

2.1.1. Sexo, Género e Heteronormatividade

Durante o final do século XIX e início do século XX, a primeira onda feminista aconteceu na Europa e América do Norte. O objetivo principal foi reivindicar o direito ao voto para as mulheres e garantir os seus direitos básicos. Durante os anos de 1920, foi Sigmund Freud quem trouxe para a Europa as suas teorias sobre sexualidade e identidade de género que deixaram uma marca profunda tanto na Psicologia como no entendimento cultural do conceito de género. Na metade do século XX, mais precisamente nas décadas de 1960 e 1970, o feminismo da segunda onda expandiu a sua agenda para incluir questões relacionadas aos direitos reprodutivos, igualdade no mercado de trabalho e a denúncia da opressão sistemática. Nessa época, autoras como Simone de Beauvoir e Betty Friedan exerceram uma influência significativa através das suas obras: "O Segundo Sexo", publicado em 1949, e "A Mística Feminina", lançado em 1963. Durante as décadas de 1970 e 1980, assiste-se a uma distinção entre sexo vs. género e natureza vs. cultura. Segundo Judith Butler (1990), o género não é uma essência fixa, mas sim algo construído através da performance. De acordo com Almeida et al. (1994), o sexo refere-se à distinção biológica entre homens e mulheres, sendo determinado geneticamente e reconhecido universalmente. Por outro lado, o género diz respeito a questões de natureza social, definindo-se como uma construção social que abrange dimensões psicológicas, sociais e culturais, que variam na diferenciação entre o masculino e o feminino (Almeida et al., 1994; Amâncio, 2014). Assim, o conceito de género compreende a perceção e o conhecimento dos indivíduos sobre a sua própria identidade sexual, influenciados por estruturas simbólicas e discursos sociais específicos (Pereira, 2012), o que inevitavelmente desencadeia desigualdades.

Na década de 1980, Kimberlé Crenshaw introduziu o conceito de interseccionalidade como uma forma de ilustrar como a discriminação com base na "raça". Entre as décadas de 1990 e 2000, observou-se um considerável crescimento na visibilidade das pessoas transgénero, bem como no reconhecimento dos seus direitos. Tanto na academia como na sociedade em geral, as discussões sobre identidade de género e os direitos das pessoas trans têm-se intensificado. Em suma, no contexto da sociedade

contemporânea, as noções de sexo, gênero e heteronormatividade têm sido objetos de discussão e análise em diversos campos do conhecimento (Davis, Evans & Lorber, 2006).

Este capítulo tem como objetivo fornecer uma visão abrangente desses conceitos fundamentais, explorando as suas definições, relações e implicações teóricas. Ao fazê-lo, procura-se estabelecer um enquadramento teórico sólido para a continuar a compreensão das dinâmicas sociais na infância relacionadas às questões de gênero.

Ao longo da história, a mulher tem sido frequentemente retratada como submissa ao homem, uma narrativa reforçada por diversos autores (Bourdieu, 1999; Torres, 2018), que aponta a diferença biológica como justificação primária para tais desigualdades. No entanto, a simples condição de ser homem ou mulher não determina os papéis atribuídos a cada sexo. Esses papéis são internalizados ao longo da vida de cada indivíduo, moldados pelas experiências na sociedade em que estão inseridos. Assim, cada sociedade constrói os seus próprios conceitos de feminino e masculino, e a socialização de gênero desempenha um papel fundamental nesse processo, transmitindo comportamentos e expectativas através de diferentes agentes sociais.

É essencial destacar a importância da agência nas crianças (Ferreira & Tomás, 2022), isto é, a capacidade de o indivíduo ser o agente da sua própria mudança, agindo de acordo com os seus próprios ideais e estereótipos e não assumindo exclusivamente o papel de vítima das pressões e estruturas sociais. Esta abordagem contrasta com a proposta de *habitus*, desenvolvida por Bourdieu em 1999, que sugere que o comportamento do indivíduo é resultado da sua aprendizagem social, influenciando as suas escolhas e ações.

Segundo Oakley (1972), homens e mulheres adquirem atributos psicológicos e características culturais ao longo da vida. Desta forma, esta estruturação influencia não apenas as interações interpessoais, mas também as instituições e normas sociais, já que, além do indivíduo, a categorização por sexo também está presente nas instituições, incorporada nos objetos, no mundo social e nos corpos dos indivíduos, funcionando como sistemas de percepção, pensamento e ação (Bourdieu, 1999). Portanto, a sociedade enquanto sistema estruturado incorpora e reproduz essas distinções, o que pode levar à perpetuação de desigualdades de gênero e ao estabelecimento de papéis socialmente atribuídos com base no sexo biológico.

Embora no passado tenha prevalecido uma visão naturalista sobre as diferenças de género, cada vez mais compreendemos o género como um processo multidimensional e complexo influenciado pelo desenvolvimento humano com uma dimensão social, destacando que as categorias binárias de masculino e feminino são socialmente construídas e culturalmente contingentes.

Estudos recentes, como os de Eliot (2013) sobre diferenças de género no cérebro, não encontraram disparidades significativas que sustentassem teorias naturalistas. Além disso, experiências mostraram que as concepções de género são influenciadas por atribuições externas e construídas através das interações diárias.

Em suma, enquanto o sexo se refere a características biológicas, o género é uma construção cultural que se refere às normas, papéis e identidades associados ao ser masculino ou feminino numa determinada sociedade. O género é uma categoria multidimensional que abrange identidade de género, expressão de género e papéis de género, influenciados por fatores sociais, culturais e individuais. Já a identidade de género refere-se ao sentido subjetivo de ser masculino, feminino, ambos, nenhum ou outra identidade de género. Esta é uma experiência profundamente pessoal e internalizada, que pode ou não corresponder ao sexo atribuído ao nascimento. A diversidade de identidades de género, incluindo transgénero, não-binário e género fluido, desafia as noções binárias tradicionais de género.

Assim, as questões de género estão intimamente relacionadas com a heteronormatividade em vários aspetos. A heteronormatividade é um conjunto de normas culturais e sociais que pressupõe que a heterossexualidade é a única orientação sexual válida e natural, e que as identidades de género devem conformar-se às expectativas tradicionais de masculinidade e feminilidade. Estas expectativas são frequentemente baseadas em estereótipos de género e reforçadas por instituições sociais, como família, religião, media e leis.

Surgem assim estereótipos e segregação na tentativa de dar significado à existência, muitas vezes reforçados por discursos religiosos que transmitem valores patriarcais. Embora a religião não seja a única responsável pela criação das desigualdades de género, desempenha um papel importante na sua manutenção, transmitindo valores e modelos de representação que podem perpetuar estereótipos de género.

A heteronormatividade tem um impacto significativo na vida das pessoas LGBTQIA+ contribuindo para a discriminação, violência e exclusão social. Além disso, a pressão para se conformar às normas heterossexuais pode levar à invisibilidade e negação das identidades e experiências não heterossexuais.

Sabe-se assim que, a forma como diferenciamos as pessoas com base nas suas características físicas e biológicas é uma prática profundamente enraizada na nossa sociedade. No entanto, essa distinção sexual, longe de ser apenas uma observação neutra, pode ter efeitos prejudiciais no desenvolvimento pessoal dos indivíduos. Ao categorizar as pessoas com base no seu sexo biológico, acabamos por perpetuar normas de género que limitam as suas oportunidades e experiências.

Esta distinção sexual é atravessada por relações de poder, que moldam comportamentos e expectativas sociais para aqueles que são reconhecidos como rapazes ou raparigas. Desde uma idade precoce, rapazes e raparigas são ensinados sobre os seus papéis "apropriados" na sociedade, sendo-lhes imposta uma série de expectativas e comportamentos que correspondem aos estereótipos de género dominantes.

Apesar dos avanços realizados em direção à igualdade de género, ainda vivemos em sociedades onde o género continua a ser um fator gerador de desigualdades. As mulheres frequentemente enfrentam obstáculos para ter acesso a oportunidades de educação, carreira e liderança, sendo frequentemente relegadas ao papel de cuidadoras e responsáveis pelo trabalho doméstico e familiar. Perista (2016), mostram que, em média, as mulheres passam um total de 4 horas e 23 minutos diariamente em trabalho não pago, enquanto os homens apenas passam 2 horas e 38 minutos. Essa disparidade ilustra como as expectativas de género ainda limitam o tempo e os recursos disponíveis para as mulheres buscarem e se dedicarem a oportunidades educacionais e de carreira de maneira igualitária aos homens. Por outro lado, os homens são socializados para se concentrarem na esfera profissional e pública, muitas vezes assumindo papéis de liderança e poder.

Assim, as sociedades são marcadas pelo sexismo e patriarcado, alimentado por preconceitos e formas diversas de discriminação onde “o padrão existente de desigualdades de género coloca os homens no controlo dos recursos necessários para implementar os direitos das mulheres na justiça” (Connell, 2003, p. 3). Os homens são frequentemente vistos como detentores do poder, com acesso privilegiado a recursos e

oportunidades, enquanto as mulheres lutam para terem os seus direitos reconhecidos e respeitados. A desigualdade de género persiste em todos os níveis da sociedade, desde as estruturas familiares às instituições governamentais e corporativas. Esta organização patriarcal das sociedades traduz-se também nas desigualdades ao nível da remuneração. Segundo o relatório do Eurostat (2022) a diferença média de remunerações entre homens e mulheres atingiu os 12,7%, na Europa, e os 11,7% em Portugal.

2.2. Pertinência de falar das questões de género na infância

Sabemos que a vida em sociedade segue normas e padrões e, no que toca ao género, isto não é diferente, estando este presente em todas as dimensões constitutivas da via social. Por isso torna-se pertinente abordar o assunto do género na infância.

A necessidade de categorização, essencial para a construção da identidade de género, muitas vezes dá origem a estereótipos relacionados tanto com traços de personalidade e características físicas, como com papéis sociais e profissionais. Esses estereótipos emergem de uma perspetiva dicotómica do mundo, uma visão rosa vs. azul, se o pudermos assim chamar, atribuindo certos comportamentos e escolhas com base no sexo. Esta abordagem tende a retratar os homens como mais propensos à violência e as mulheres como mais orientadas para cuidar dos outros. Tal visão pode influenciar o desenvolvimento individual e perpetuar estereótipos e desigualdades entre géneros. Assim, é evidente que os estereótipos não afetam apenas as mulheres, mas também moldam as expectativas em relação ao comportamento dos homens, levando-os a conformarem-se com o que é socialmente esperado. Estes estereótipos são de tal forma incorretos que, para além de influenciarem diretamente a vida dos envolvidos também prejudicam a própria produção de informação. Um exemplo disso, é esta ideologia do homem violento e mulher passiva que se “traduz-se numa escassez de estudos sobre o comportamento agressivo feminino” (Amâncio, 1994, p.18).

Desta forma, abrir o espaço para o diálogo sobre as questões de género na infância permite na minha opinião, os 3 D's: desocultar, desafiar e desconstruir estereótipos de género, e “um entendimento mais complexo das relações de género infantis (Ferreira & Tomás, 2022, p. 211). Ao promover uma compreensão mais ampla e inclusiva das identidades de género procura-se alcançar a equidade entre rapazes e raparigas e,

consequentemente, a valorização das capacidades individuais independentemente do género. A educação, emerge assim como uma das principais ferramentas para combater estes estereótipos, sexismos e desigualdades (Vieira, 2013).

Além de ser fundamental para promover uma sociedade mais justa e democrática, é essencial abordar o tema do género com as crianças. Segundo Alvarez e Vieira (2014), o universo visual, material, lúdico e comportamental das meninas continua a ter como base o exemplo da mãe, o que influencia a construção da sua identidade, tanto a nível individual como coletivo e, consequentemente, a escolha das futuras carreiras. Isso significa que são ensinadas a focarem-se nos outros e na prestação de cuidados a terceiros. Já no que diz respeito aos meninos, as autoras defendem que o seu universo se caracteriza pela incorporação da necessidade de rejeição da feminilidade.

Para mais, esta discussão é importante para que as crianças possam desenvolver uma relação positiva com seus corpos e abraçar as diferentes expressões de feminilidade e masculinidade, na intersecção com outros marcadores sociais. É, por isso, prudente educar crianças sem ter como base a dicotomia sexo/género e os seus estereótipos, já que uma educação com base na igualdade de papéis e direitos leva a uma visão mais ampla e inclusiva da sociedade, promovendo o respeito mútuo, a diversidade e a equidade.

A construção de uma sociedade mais democrática começa desde a infância e com as crianças, e a educação não estereotipada desempenha um papel crucial nesse processo. É imperativo reconhecer que as crianças são os futuros adultos, mas que são também cidadãos no presente e, portanto, temos de as ouvir sobre estas questões. Portanto, é fundamental adotar uma educação não estereotipada que promova uma visão mais ampla e inclusiva da sociedade. Isso implica desafiar ativamente os papéis de género tradicionais e possibilitar que as crianças explorem livremente uma variedade de interesses, habilidades e identidades no âmbito do que é a complexidade do tecido humano.

2.3. Enquadramento legal e curricular das questões de género

Entender o enquadramento legal e curricular das questões de género é crucial para fomentar a igualdade e a justiça social. Num contexto onde as disparidades de género persistem, o conhecimento das leis e políticas que regem as relações entre os sexos, bem como a integração de temas de género nos programas educacionais, desempenha um papel

fundamental na construção de uma sociedade mais equitativa, sendo este conhecimento fundamental para informar os cidadãos sobre a defesa dos direitos das mulheres, a promoção da diversidade e inclusão, e o combate à discriminação de género em todas as suas formas.

A nível internacional, a igualdade de género é um dos pilares fundamentais da “Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável” (ONU, 2015). Esta agenda ambiciosa, composta por dezassete Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), reconhece a igualdade de género como um pré-requisito indispensável para alcançar um mundo mais justo, pacífico e próspero para todos. Para além deste, também a Educação de Qualidade é apresentado como um dos fundamentos desta agenda.

O quinto objetivo da Agenda 2030, intitulado "Alcançar a Igualdade de Género e Empoderar Todas as Mulheres e Meninas", destaca a necessidade urgente de eliminar todas as formas de discriminação e violência baseadas no género. Este objetivo aborda questões cruciais como o acesso igualitário à educação, saúde, emprego digno, participação política e tomada de decisão em todos os níveis da sociedade.

Além deste objetivo, que se foca na igualdade de género, o quarto objetivo da Agenda 2030 é "Assegurar uma Educação Inclusiva, Equitativa e de Qualidade e Promover Oportunidades de Aprendizagem ao Longo da Vida para Todos". Este visa assim garantir o acesso à educação de qualidade para todas as pessoas, independentemente do género, origem étnica, estatuto socioeconómico ou qualquer outra condição. Ao garantir uma educação inclusiva e equitativa, a Agenda 2030 reconhece o papel fundamental da educação na promoção da igualdade de género e no empoderamento das mulheres e meninas. Uma educação de qualidade não só proporciona oportunidades iguais de aprendizagem para todos, mas também desempenha um papel crucial na desconstrução de estereótipos de género, na promoção da diversidade e na capacitação das mulheres para participarem plenamente na vida social, económica e política.

A Constituição da República Portuguesa (1976) consagra princípios fundamentais relacionados à igualdade de género, assegurando que todos os cidadãos são iguais perante a lei, sem discriminação baseada no género. No Artigo 13.º, destaca-se o princípio da igualdade, garantindo a mesma dignidade social a todos os indivíduos. O Artigo 9.º estabelece como tarefa fundamental do Estado promover a igualdade entre homens e

mulheres, assegurando igualdade de oportunidades em todas as esferas da vida social e económica. Além disso, o Artigo 59.º proíbe a discriminação no trabalho com base no género, promovendo a igualdade de acesso ao emprego e à remuneração. Esses dispositivos constituem a base legal para a proteção dos direitos das mulheres e a promoção da igualdade de género em Portugal, orientando políticas públicas e legislação específica nessa área.

Portugal tem também avançado significativamente na adoção de legislação que visa proteger os direitos das mulheres e promover a igualdade de género. Um marco importante foi a aprovação da Lei n.º 59/2007, de 4 de setembro, que estabelece medidas de proteção das vítimas de violência doméstica e define um quadro legal para a prevenção e combate à violência de género. Esta lei não só reconhece a gravidade e a complexidade do problema, mas também estabelece mecanismos para garantir o apoio às vítimas e responsabilizar os/as agressores/as. Para além disso, a Resolução do Conselho de Ministros n.º 61/2018, de 21 de maio, aprovou a *Estratégia Nacional para a Igualdade e a Não Discriminação — Portugal + Igual (ENIND)* (Art. 95/2023) alinhada com a Agenda 2030. Esta estratégia é apoiada em três Planos de Ação que “definem objetivos estratégicos e específicos em matéria de não discriminação em razão do sexo e igualdade entre mulheres e homens, de prevenção e combate a todas as formas de violência contra as mulheres, violência de género e violência doméstica, e de combate à discriminação em razão da orientação sexual, identidade e expressão de género, e características sexuais” (Diário da República, 2023).

No que diz respeito à área da educação, também a Lei de Bases do Sistema Educativo Português (1986) aborda algumas referências que apontam para “a formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários” (Art. 2.º e 4.º) e para “o desenvolvimento do espírito democrático e pluralista, respeitador dos outros e das suas ideias” (Art. 2.º e .5º).

Também a Convenção dos Direitos da Criança (ONU, 1989), ratificada por Portugal em 1990, no Artigo 29.º, defende que a educação da criança deve destinar-se a “preparar a criança para assumir as responsabilidades da vida numa sociedade livre, num espírito de compreensão, paz, tolerância, igualdade entre os sexos e de amizade entre

todos os povos, grupos étnicos, nacionais e religiosos e com pessoas de origem indígena” (p.25).

No currículo do 1.º CEB as questões de género são abordadas de forma implícita em alguns temas transversais, embora não haja uma disciplina específica dedicada exclusivamente a este tema. Assim, as questões de género podem ser abordadas de várias maneiras no contexto do currículo. Na área de Educação para a Cidadania e Desenvolvimento (ECD), embora não seja uma disciplina autónoma no 1.º CEB, os princípios desta área são integrados em diversas atividades e projetos curriculares. A ECD abrange temas como respeito pela diversidade, igualdade de género e não discriminação, promovendo valores de justiça e inclusão desde cedo. No Estudo do Meio, por exemplo, são explorados temas relacionados com a sociedade, ambiente e cultura, onde é possível abordar as questões de género. Os alunos têm a oportunidade de aprender sobre a diversidade de papéis desempenhados por homens e mulheres na sociedade, contribuições históricas de figuras femininas e masculinas, e desafios enfrentados por diferentes géneros em contextos sociais variados. Nas Expressões Artísticas e Educação Física, os alunos podem explorar e expressar questões de identidade e género através de atividades como arte, teatro e desporto. Isso inclui projetos artísticos que desafiam estereótipos de género, jogos cooperativos que promovem a igualdade e respeito mútuo, e representações teatrais que abordam temas de diversidade e inclusão. Embora o currículo do 1.º CEB não dedique uma disciplina específica às questões de género, as orientações pedagógicas e os materiais educativos utilizados pelos professores são concebidos para integrar esses temas de forma adequada à idade dos alunos. O objetivo é proporcionar uma educação que não só transmita conhecimentos académicos, mas também promova valores fundamentais de igualdade, respeito pela diversidade e consciência crítica desde os primeiros anos de escolaridade.

Como referido anteriormente, a educação é uma arma poderosa e fundamental para atingir o objetivo que é o da igualdade entre géneros. O sistema educativo deve “desenvolver um esforço para a eliminação da discriminação em função do género e, conseqüentemente, de relações de intimidade marcadas pela desigualdade e pela violência, constituindo-se parte essencial da educação para os direitos humanos, para o respeito pelos direitos e pelas liberdades individuais na perspetiva da construção de uma

cidadania para todos” (DGE, 2018). Assim, no contexto da Educação para a Cidadania, surgem os *Guiões de Educação, Género e Cidadania*, uma iniciativa da Comissão para a Cidadania e a Igualdade de Género (CIG), que contém alguns exemplos de atividades a realizar dentro e fora da sala de aula. Estes guiões estão divididos por ciclo de estudos e têm como objetivo fornecer orientações pedagógicas para promover a educação em igualdade de género e cidadania nas escolas, tendo sido desenvolvidos para auxiliar professores e educadores na abordagem de questões relacionadas com este tema de forma sensível, informada e inclusiva no contexto escolar.

2.4. O papel dos pares e da socialização na reprodução de estereótipos de género

O papel dos pares e da socialização na reprodução de estereótipos de género é um fenómeno complexo que influencia significativamente o desenvolvimento das crianças e jovens. Desde cedo, os pares desempenham um papel importante na formação da identidade e na adoção de comportamentos e papéis sociais considerados "adequados" para cada género (Pereira, 2012; Ferreira & Tomás, 2022).

Numa sociedade onde os estereótipos de género estão profundamente enraizados, os pares tornam-se agentes de socialização fundamentais ao transmitirem e reforçarem normas, valores e expectativas de género. As interações entre crianças e jovens muitas vezes refletem e perpetuam estereótipos de género. Estes padrões são frequentemente reforçados através de brincadeiras, jogos e atividades sociais onde as crianças são encorajadas a conformar-se com os papéis de género tradicionais. Por exemplo, os rapazes são incentivados a praticar desportos competitivos, enquanto as raparigas são encorajadas a participar em atividades mais passivas. Essas interações entre pares podem limitar o leque de interesses e oportunidades das crianças, perpetuando assim desigualdades de género. O pensamento de um mundo rosa ou azul, de brinquedos, brincadeiras e gostos divididos por género, é um pensamento estereotipado que “influencia a forma como cada criança se define enquanto membro do grupo dos homens ou do grupo das mulheres, condiciona o seu comportamento social para com os pares e para com as pessoas adultas e modela a forma como se avaliam os outros em função da sua pertença de género em função do masculino ou feminino” (Cardona, 2011).

Para Pereira (2012), as interações entre indivíduos podem ser interpretadas como performances, nas quais os participantes não só reproduzem, mas também constroem o tecido social. Deste modo, as ações e comportamentos das pessoas não se limitam a serem reflexos das normas e expectativas sociais, mas sim contributos ativos para a criação e recriação do contexto social em que se inserem. Estas performances sociais não apenas espelham as estruturas existentes, mas também as influenciam, moldando a dinâmica e o desenvolvimento das relações interpessoais e das instituições sociais.

Segundo Neto (2000), as crianças respondem de forma positiva ou negativa às atitudes dos seus colegas, dependendo do que é considerado adequado para o seu género. Assim, a pressão dos pares para conformidade com os estereótipos de género pode levar à exclusão e ao *bullying* de crianças que não se encaixam nas normas de género esperadas. Segundo a UNESCO (2017, citada por Cicconetti), os alunos mais vulneráveis são aqueles que fazem parte da comunidade LGBTQIA+. Assim, todos os que desafiam os papéis de género tradicionais podem enfrentar ostracismo social e estigmatização por parte dos seus pares, o que pode afetar negativamente a sua autoestima e bem-estar emocional.

No entanto, é importante reconhecer que os pares também podem desempenhar um papel positivo na desconstrução de estereótipos de género e na promoção da igualdade. Interações positivas entre crianças e jovens que valorizam a diversidade de género, respeitam a individualidade de cada pessoa e desafiam os padrões tradicionais de género podem contribuir para a criação de ambientes mais inclusivos e equitativos.

2.5. O papel da escola na desconstrução dos estereótipos e género

A escola desempenha um papel fundamental na socialização das crianças e na construção das suas identidades. Por um lado, as práticas pedagógicas e os currículos escolares podem inadvertidamente reproduzir e reforçar estereótipos de género, através da seleção de materiais didáticos, da atribuição de papéis e atividades diferenciadas com base no género, ou até mesmo pela falta de representatividade de diferentes identidades. Por outro lado, esta pode também ser um espaço de resistência e transformação, onde se promove a consciencialização, a reflexão crítica e o reconhecimento da diversidade.

Assim, a escola, “ultrapassa o seu papel como lugar de formação, uma vez que não apenas transmite conhecimentos, mas ela também fabrica sujeitos, produz identidades étnicas, de género e de classe” (Cicconetti et al., 2023, p. 457).

Diversas abordagens pedagógicas têm sido propostas no sentido de desconstruir e superar os estereótipos de género no contexto escolar. Estas incluem a revisão e adaptação dos currículos escolares para incluir perspetivas não hegemónicas, a formação de professores/as, a criação de espaços seguros e inclusivos para todos, independentemente do seu género, bem como a promoção de modelos e práticas educativas que desafiem ativamente as normas de género. Contudo, segundo Alvarez e Vieira (2014), é nas estratégias de ensino e nos recursos educativos que se tem observado uma maior mudança no sistema educativo com o objetivo de eliminar os estereótipos. Os autores defendem ainda que é fundamental uma intervenção ativa na desconstrução de estereótipos e combate às desigualdades de género através da construção de conhecimento que é a componente insubstituível da escola.

A forma como o ambiente escolar é planeado e organizado pode tanto reforçar estereótipos de género como proporcionar oportunidades para desafiá-los. Torna-se fundamental refletir sobre o espaço já que, a escola, “servindo-se de símbolos e códigos, afirma o que cada um pode (ou não pode) fazer, ela separa e institui (Cicconetti et al, 2023). Ao recorrer a símbolos e códigos, a escola transmite mensagens sobre quem é aceite, o que é valorizado e quais são as expectativas de comportamento. Essas mensagens podem ser implícitas, incorporadas na arquitetura e na organização do espaço escolar, ou explícitas, como regras e regulamentos.

A desconstrução dos estereótipos de género no contexto escolar é um processo complexo e desafiante que requer um compromisso coletivo. Reconhecer o papel central da escola na reprodução ou desconstrução dos estereótipos de género é fundamental para criar ambientes educativos mais inclusivos, equitativos e respeitadores da diversidade de género.

3. METODOLOGIA E ÉTICA

| " | | " |

Neste capítulo, será apresentada detalhadamente a metodologia utilizada no âmbito da investigação desenvolvida. Inicia-se com uma caracterização sumária do contexto e dos participantes envolvidos neste estudo empírico. Em seguida, serão discutidas as opções metodológicas adotadas, incluindo a natureza do estudo, os métodos de recolha e análise de dados, bem como os instrumentos utilizados. Para finalizar, serão abordados os princípios éticos que orientaram todo o processo de investigação, assegurando a confidencialidade dos dados, o consentimento informado dos participantes e o respeito pela dignidade e bem-estar das crianças envolvidas. Desta forma, procura-se proporcionar uma compreensão do processo investigativo.

3.1. Objetivos do estudo e identificação de investigação e sua justificação

O estudo apresentado neste relatório tem como objetivo principal compreender as conceções de género entre os alunos do 1.º CEB, abordando questões como os papéis e características que associam aos diferentes géneros, e como estas conceções se manifestam nas suas interações diárias. Além disso, visa investigar se essas conceções influenciam as escolhas de pares e brincadeiras, explorando a preferência por pares do mesmo género, a existência de atividades ou brincadeiras claramente segmentadas por género, e os contextos em que essas divisões são mais evidentes, tanto no ambiente escolar como recreativo.

Esta abordagem permitirá não só uma compreensão mais profunda das dinâmicas de género entre crianças em idade escolar, mas também uma análise crítica da frequência e dos contextos em que os estereótipos de género se manifestam.

3.2. Caracterização do contexto e do grupo de crianças

A presente investigação desenvolveu-se numa turma do 2.º ano do 1º CEB, numa escola de cariz público da freguesia de Lisboa, marcada pela sua diversidade cultural e social. Esta escola é frequentada por alunos de diversas origens socioeconómicas, oferecendo um contexto variado e representativo para a análise das conceções de género.

No que diz respeito aos participantes, conforme apresentado na Tabela 1, o estudo contou com a participação de 22 alunos, com idades compreendidas entre os 7 e os 9 anos, 14 meninas e 8 meninos (Tabela 1). No entanto, importa salientar que três destes não puderam participar na atividade de entrevista focalizadas de grupo devido à recusa dos seus encarregados de educação, reduzindo assim os participantes para 19 alunos, sendo destes 13 meninas e 6 meninos. A seleção dos participantes baseou-se no consentimento dos encarregados de educação e das crianças.

A caracterização mais detalhada do contexto e do grupo pode ser encontrada na Parte I do presente relatório.

Tabela 1- Caracterização das crianças em função da idade e género

Idades	Meninos	Meninas
7 anos		Constança*
		Margarida ^{1*}
		Íris*
8 anos		Violeta*
		Nicole ^{2*}
	João	Marta*
	Mateus*	Mariana*
	Bruno*	Rute*
	Marcelo*	Mia*
	Gonçalo*	Isabel*
	Márcio*	Patrícia*
	Kevin ^{3*}	Joana*
	Filipa*	
	Tatiana	
9 anos	Lourenço	

Legenda: ¹Brasil; ² China; ³Irão;

*Participou na entrevista focalizada de grupo.

3.3. Opções metodológicas

No contexto do presente estudo, que adota uma abordagem qualitativa, o foco está na compreensão aprofundada e contextual das dinâmicas de género entre os alunos do 1.º CEB. Este método qualitativo permite explorar em detalhe as conceções, atitudes e interações dos participantes, sem limitações estritas de quantificação numérica. Assim, a metodologia escolhida possibilita uma análise dos estereótipos de género presentes nas falas e comportamentos das crianças, bem como a investigação das influências destes estereótipos nas escolhas de pares e brincadeiras.

Ao adotar esta abordagem, privilegia-se a captura de narrativas, significados e contextos que emergem das interações naturais dos alunos. Deste modo, a investigação qualitativa é uma mais valia já que, segundo Bogdan e Biklen (1994), “agrupa diversas estratégias de investigação que partilham determinadas características. Os dados recolhidos são designados por qualitativos, o que significa ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico. As questões a investigar (...) [são] formuladas com o objetivo de investigar os fenómenos em toda a sua complexidade e em contexto natural.” (p.16). A análise de conteúdo surge como uma ferramenta adequada para explorar a complexidade e as nuances das conceções de género no contexto educativo do 1.º CEB. Denzin e Lincoln (2018) complementam esta abordagem ao destacarem a importância de entender fenómenos sociais e culturais através de análises detalhadas de contextos específicos e das experiências dos participantes, enfatizando a relevância da abordagem qualitativa para explorar questões complexas como as conceções de género.

A metodologia adotada neste estudo proporcionou a estrutura crítica para a pesquisa, enquanto as **técnicas** de recolha, seleção e análise de dados eleitas foram cuidadosamente escolhidas para permitir uma investigação detalhada e contextual das dinâmicas de género entre estes alunos. Neste sentido, a **observação** surge como primeira técnica utilizada, já que esta é uma técnica fundamental para a recolha de informações. A observação pode ser considerada, enquanto procedimento de pesquisa qualitativa, como uma técnica que “implica a atividade de um pesquisador que observa pessoalmente e de maneira prolongada situações e comportamentos pelos quais se interessa, sem reduzir-se a conhecê-los somente por meio das categorias utilizadas por aqueles que vivem essas situações” (Chapoulie, 1984, citado por Poupart, 2012, p. 255). Foram também realizadas observações durante as atividades recreativas e em sala de aula. Esta abordagem permitiu identificar padrões de interação entre os alunos, bem como a escolha de atividades e parceiros de brincadeira. As observações foram registadas em notas de campo detalhadas, capturando comportamentos e interações que revelam conceções de género implícitas e explícitas (Anexo Z). Este processo implica que “observar as crianças para as conhecer a partir delas requer um/a observador/a disposto a inverter a relação tradicional de

investigação submetendo o seu olhar às ações delas; seguindo no seu encaicho, colocando-se, portanto, atrás e não à sua frente” (Ferreira & Tomás, 2023, pp. 284-285).

Para além desta, a **análise documental** (Bardin, 1977) das produções das crianças, nomeadamente trabalhos no âmbito da disciplina de Expressão Plástica, foi uma técnica utilizada e que forneceu informações pertinentes para a investigação. E finalmente, a recolha de informações através de *entrevista focalizada de grupo* (Anexo N). Através desta técnica todas as crianças, cuja autorização foi cedida por parte dos encarregados de educação, tiveram possibilidade de comunicar as suas conceções e pontos de vista sem ter o peso e a formalidade de uma entrevista estruturada e individual. Esta técnica de recolha de informação é utilizada na investigação qualitativa para obter dados detalhados que, segundo Ferreira (2004), permite “conhecer melhor as atitudes, as crenças e os sentimentos das pessoas, quando elas se encontram em interação de grupo, porque a situação de grupo faz surgir uma muito maior multiplicidade de opiniões e de processos emocionais, muito mais limitados em situação de entrevista individual” (p. 103-104).

A construção desta entrevista foi uma experiência rica que envolveu várias etapas, desde o planeamento à análise dos dados. Inicialmente, mostrou-se essencial definir claramente os objetivos da pesquisa, pois isso orienta todas as decisões subsequentes. Preparar o roteiro de perguntas requereu algum cuidado, garantindo que estas fossem abertas e estimulantes. Para além disso, foi nesta etapa que surgiram desafios significativos, uma vez que, ao entrevistar crianças é fundamental garantir que a linguagem utilizada seja adequada à faixa etária, formulando questões de maneira simples e direta, e evitando termos complexos ou abstratos que possam confundir os participantes. Outro desafio significativo foi relacionado à atenção e concentração das crianças, que geralmente têm períodos de atenção mais curtos comparados aos adultos. No dia da entrevista, foi criado um ambiente acolhedor e seguro, permitindo que todos se sentissem à vontade para partilhar.

As técnicas referidas anteriormente encontram-se sistematizadas e sintetizadas na tabela seguinte.

Tabela 2-Técnicas de análise de dados – Síntese

Objetivos Gerais	Questões	Técnicas de recolha de dados	Técnicas de análise	Instrumentos
<i>OG1</i> <i>Compreender as concepções de género dos alunos do 1º ciclo do Ensino Básico</i>	Que papéis e características os alunos associam aos diferentes géneros?	Observação participante e não participante;	Análise de conteúdo	<ul style="list-style-type: none"> • Guiões • Notas de campo • Produções Plásticas (<i>Limpa Pesadelos</i>); • Atividade de debate: <ul style="list-style-type: none"> • “As mães podem tudo”; • “O pior de ser menina”
	Como estas concepções são expressas nas suas interações diárias?	Entrevista focalizada de grupo		
	Análise documental			
<i>OG2</i> <i>Investigar se essas concepções influenciam as escolhas de pares e brincadeiras</i>	Há uma preferência por escolher pares do mesmo género?			
	Existem atividades ou brincadeiras que são claramente divididas por género?			
	Em que contextos (escolar, recreativo) essas divisões são mais evidentes?			

Como é possível observar através da tabela 2, foram realizadas diversas atividades ao longo da intervenção nesta turma de 2º ano, nomeadamente debates com os temas “As mães podem tudo” (cf. NC10) e “O pior de ser menina” (Anexo S), a dinâmica da votação “Futebol é coisa de meninos”, bem como uma entrevista focalizada de grupo. Esta técnica permitiu uma discussão mais profunda sobre as concepções de género e as escolhas de pares e brincadeiras, promovendo a interação entre os alunos e a expressão de diferentes pontos de vista. As entrevistas foram gravadas e transcritas para análise posterior. Pereira (2022) defende que as entrevistas focalizadas de grupo são particularmente úteis em

estudos com crianças, pois incentivam a participação e a expressão de opiniões de forma mais dinâmica e interativa.

Além disso, serão incluídas para análise as produções dos alunos na área da Expressão Plástica, especialmente no projeto "Limpa Pesadelos" (Anexo Q), uma das tarefas da Prova de Aferição deste ano letivo. Também serão consideradas as interações dos alunos fora do ambiente da sala de aula, assim como a produções de frases estereotipadas durante uma tarefa de gramática que tinha como objetivo sistematizar os conteúdos referentes às funções sintáticas (Anexo U). A análise das frases e dos projetos artísticos focou-se na identificação de estereótipos de género e na forma como os alunos descrevem os papéis e características associadas a cada género. Carvalho (2020) sublinha a eficácia das atividades criativas na recolha de dados sobre concepções de género, uma vez que permitem às crianças expressarem-se de forma mais livre e menos condicionada.

3.4. Processo de análise dos dados recolhidos: Análise de conteúdo

Como referido anteriormente, esta análise dos dados foi realizada através da análise de conteúdo qualitativa (Amado, 2014). Adotaram-se um conjunto de procedimentos que visou realizar uma abordagem temática, identificando categorias e padrões recorrentes nas concepções de género e nas escolhas de pares e brincadeiras. As transcrições das entrevistas e os textos escritos foram codificados e organizados em temas para facilitar a interpretação dos resultados. Esta abordagem permitiu uma compreensão detalhada das influências dos estereótipos de género nas interações e escolhas dos alunos. Mendes (2023) destaca a importância de uma análise temática rigorosa para captar as nuances e complexidades das concepções de género entre crianças (Anexo N).

3.5. Princípios éticos

É importante também reforçar que o estudo respeitou rigorosamente os princípios éticos da investigação, conforme plasmados na Carta Ética da SPCE (2020), segundo a qual é priorizado “o respeito pelos direitos humanos, pelos valores democráticos e pelos princípios da ciência, situando-se em linha com as recomendações internacionais e

nacionais sobre ética e investigação científica” (p. 9). Tal como é possível observar através de um roteiro ético proposto por Tomás (2011), (Anexo Y), um conjunto de cuidados, atenção e princípios nortearam a investigação. A relação com os alunos foi conduzida de maneira respeitosa e sensível, garantindo que se sentissem confortáveis e seguros para expressar as suas opiniões.

Importa ainda referir que, durante a PES, enfrentei diversos dilemas ao assumir simultaneamente os papéis de estagiária e de investigadora. Como estagiária, o meu foco estava na intervenção pedagógica e na resposta imediata às necessidades dos alunos. Como investigadora, necessitava de observar e recolher dados de forma sistemática, mantendo uma certa distância crítica. Este duplo papel gerou conflitos internos, especialmente quando tinha de tomar decisões rápidas que poderiam afetar a minha investigação.

Além disso, ao deixar o contexto escolar, emergiu uma sensação de desconexão e preocupações quanto à continuidade e à aplicação dos conhecimentos adquiridos durante a pesquisa. Durante esta fase de produção do relatório, tornou-se evidente que a documentação das atividades poderia ter sido mais extensiva, especialmente através de fotografias. A inclusão de registos visuais teria proporcionado uma compreensão mais rica e detalhada das dinâmicas e interações ocorridas na sala de aula, bem como das atividades desenvolvidas. Esta documentação adicional teria sido valiosa não só para a análise e interpretação dos dados, mas também para ilustrar de forma mais vívida as experiências e aprendizagens dos alunos.

No que diz respeito aos resultados, estes serão partilhados com a OC para que possa enviar às crianças e aos encarregados de educação garantido o princípio de devolução da informação.

4. RESULTADOS

| ' ' | | ' ' |

O presente capítulo pretende apresentar os resultados do estudo empírico realizado com o objetivo de compreender as concepções de género entre os alunos de uma turma de 2.º ano do 1.º CEB. Conforme delineado anteriormente, o foco principal deste estudo é explorar as concepções que estas crianças têm sobre os papéis e características associadas aos diferentes géneros, bem como analisar a manifestação dessas concepções nas suas interações diárias.

4.1. Os modos de dizer das crianças e o género

4.1.1. Quando as características físicas e comportamentais definem

Após a análise de conteúdo às técnicas de recolha de dados é possível perceber que os resultados evidenciam uma distinção nas características atribuídas a meninos e meninas, ou seja, “aos modos como as crianças “fazem género” nas suas interações” (Ferreira & Tomás, 2023, p.211). As crianças associam determinadas características físicas e comportamentais a cada género, reforçando estereótipos comuns. No que toca às características físicas, os meninos foram descritos, nas entrevistas focalizadas em grupo, como "mais altos" e "mais rápidos" (Marta, FG1), em comparação com as meninas. Para além disso, Mia (EFG3) e Violeta (EFG1) referem que os meninos se caracterizam por apresentarem cabelos mais curtos e, por isso, serem sortudos “porque levam pouco tempo para secar o cabelo” (Mia EFG3). Já no que concerne as características físicas das meninas é interessante observar que a única característica identificada foi o cabelo comprido, as restantes mencionadas referem-se mais à aparência, já que se referem a meninas como sendo “estilosas” (Isabel, EFG4), que usam maquilhagem e vão para a escola arrumadas (Joana, EFG5).

Ainda no que diz respeito às características físicas, durante o debate “O pior de ser menina...” alunas como Constança identificou que " demorar muito tempo a secar o cabelo", é uma desvantagem de ser menina, já a Filipa menciona o facto de "ter cabelo na frente", destacando os desafios diários relacionados com a aparência. A Marta refere "ter piolhos e puxarem o cabelo", apontando para problemas de higiene específicos para os casos de pessoas com cabelos compridos que, na sua maioria, são meninas.

Através da categorização das respostas dos alunos, foi realizada uma análise de conteúdo (Anexo V) que revela concepções variadas sobre o género do "Limpa Pesadelos", destacando como as crianças percebem e atribuem género a figuras com base em sinais visuais e culturais, refletindo as normas e estereótipos de género presentes na sociedade. A diversidade das respostas sugere que, desde cedo, as crianças internalizam certos atributos como indicadores de género, associando-os a características físicas, estéticas e comportamentais específicas.

Os exemplos fornecidos pelas crianças mostram uma clara associação entre certos atributos e a identidade de género. Por exemplo, a Constança e a Filipa identificaram as suas produções como meninas devido a elementos decorativos e estéticos: "Menina porque tem botões com corações e flores" (Constança) e "Menina porque tem flores, borboletas, e cabelo bonito" (Filipa). Esta tendência de associar atributos decorativos, como flores e cores suaves, ao género feminino reflete estereótipos culturais comuns que vinculam a feminilidade a beleza e delicadeza.

Por outro lado, a figura do "Limpa Pesadelos" é percebida como um menino por alunos como Bruno, Gonçalo e Joana, que mencionam características físicas e comportamentais que tradicionalmente se associam ao género masculino. Bruno afirma que "é um monstro assustador", enquanto Gonçalo menciona que "tem camisa aos quadrados como as do meu pai", e Joana observa que "tem cabelo laranja de menino (barba) e olhos vermelhos. E usa cores de menino, tipo azul, vermelho, amarelo e verde". Estas respostas refletem a associação de masculinidade com força, agressividade e determinadas cores e padrões de vestuário.

A incerteza e a indefinição também foram algumas respostas, como as de Íris, Kevin, Mateus e Marcelo, que responderam "Não sei". Esta incerteza pode indicar uma menor exposição a estereótipos de género ou uma maior abertura para a fronteiras de género. Além disso, há respostas que desafiam a binaridade de género, como a de Margarida e Mariana, que afirmam "Não é menino nem menina" e "Não tem género", respetivamente. Estas concepções podem refletir uma compreensão mais inclusiva e moderna do género, onde as crianças reconhecem que nem todas as figuras ou pessoas precisam ser categorizadas dentro da dicotomização entre géneros.

Assim, as respostas dos alunos (cf. Tabela 19, Anexo R), evidenciam como as concepções de género são influenciadas por estereótipos culturais e sinais visuais desde uma idade precoce. A atribuição de género ao "Limpa Pesadelos" com base em características físicas e comportamentais reflete a internalização das normas sociais sobre masculinidades e feminilidades hegemónicas. No entanto, a presença de respostas que indicam incerteza ou desafiam a binariedade de género sugere uma crescente abertura para a diversidade e a complexidade das identidades de género.

No que diz respeito às questões de comportamento, várias crianças, ao longo das entrevistas focalizadas de grupo, enfatizaram a importância de adoção de determinados comportamentos é independentemente do género. A Isabel (EFG4) destacou que "todos devem comportar-se bem" e a Filipa (EFG5) afirmou que "ninguém deve portar-se mal". O Gonçalo (EFG4) vai mais longe, sublinhado que ninguém quer brincar com quem se comporta mal. No entanto, algumas crianças reconheceram diferenças no comportamento entre rapazes e raparigas. A Patrícia (EFG5) mencionou que tanto rapazes quanto raparigas podem comportar-se mal dependendo da situação. A Joana (EFG5) observou que, no seu bairro, tanto raparigas quanto rapazes se envolvem em brigas.

Apesar disso, algumas respostas refletiram estereótipos de comportamento associados ao género. A Violeta (EFG1) e a Filipa (EFG5) mencionaram que os rapazes tendem a ser mais violentos e a magoar-se mais; enquanto a Rute (EFG2) e o Bruno (FC1) sugeriram que os rapazes têm um comportamento pior do que as raparigas. A Mía (EFG3) comentou que as raparigas são mais delicadas e detalhistas, enquanto os rapazes são mais apressados e agressivos. O Mateus (EFG1) também afirmou que, quando irritadas, as raparigas podem ser mais violentas do que os rapazes.

Estas concepções relativas ao comportamento também surgiram durante o debate "O pior de ser menina" com a aluna Nicole a referir que uma desvantagem do sexo feminino é "não bater", abordando a perceção de fraqueza física ou comportamental.

4.1.2. Quando o género importa nas brincadeiras

Há uma perceção clara entre as crianças sobre as diferenças de género nas brincadeiras, como evidenciado pela triangulação dos dados das diversas técnicas utilizadas. Desta forma, os dados revelam uma concepção genderizada relativamente às

atividades lúdicas, com a ideia predominante de que o futebol é uma atividade exclusiva para meninos. Este padrão emerge das entrevistas focalizadas de grupo, onde alunos como Isabel (EFG4), Margarida (EFG3), Nicole (EFG4), Marcelo (EFG2) e Gonçalo (EFG5) destacam que os rapazes preferem jogar futebol, enquanto as raparigas preferem brincar com bonecas ou realizar atividades como preparar a roupa e brincar às escolas. As meninas são frequentemente associadas a atividades mais calmas e de cuidado, como pentear o cabelo das bonecas ou fazer teatro, enquanto os rapazes são ligados a atividades mais físicas e competitivas, como jogar futebol e brincar ao "mata". Íris, por exemplo, diz que o pior de ser menina é “dançar e cantar”, referindo-se a atividades tipicamente associadas ao género feminino.

Apesar destas tendências, meninas e meninos mencionaram jogos tradicionais como “escondidas”, “apanhada” e “jogo do caranguejo” como as atividades preferidas para brincar. Há também um reconhecimento de que estas preferências não são exclusivas: alguns depoimentos indicam que meninas podem gostar de futebol e rapazes de atividades geralmente associadas às meninas, embora, neste último caso, não haja especificações. Além disso, existe uma consciência crítica sobre os estereótipos de género, com alguns participantes, como Mia (EFG3), a mencionar que há rapazes que acham que as meninas não podem participar em todas as brincadeiras.

Na realização da tarefa no domínio da gramática, esta conceção relativamente ao futebol também está presente. Durante esta tarefa, os alunos foram organizados em quatro grupos e foi-lhes pedido que elaborassem frases com os cartões (Anexo U). Dois grupos apresentaram frases que refletem conceções de género, como "O pai joga futebol" e "A Joana adora chocolate".

Durante a leitura da obra “Onde foi parar a bola?”, realizou-se uma votação anónima (Anexo O) para entender a posição da turma sobre a frase de uma personagem que afirmava que futebol não é para meninas. A maioria das crianças não considerou o futebol uma atividade exclusiva para meninos; contudo, três alunos concordaram com a afirmação. Cruzando estes resultados com os das entrevistas focalizadas de grupo, estas respostas podem dever-se ao facto de algumas crianças defenderem que as raparigas não sabem jogar futebol, o que reforça a ideia de que este é um desporto exclusivamente masculino.

Ainda nas entrevistas focalizadas de grupo, Mia (EFG3) relatou que o primo lhe disse que não podia jogar futebol por ser rapariga, embora tenha eventualmente compreendido a situação. Constança (EFG4) e Isabel (EFG4) partilharam situações em que raparigas foram excluídas de jogos de futebol. Gonçalo (EFG4) também partilhou uma experiência similar com a sua irmã, sentindo que esta foi tratada injustamente. Apesar dessas experiências negativas, algumas crianças mostraram resistência e um desejo de desafiar esses estereótipos. Margarida (EFG3) e Kevin (EFG5) afirmaram que todos devem ser tratados de forma igual porque "somos todos iguais".

A questão do futebol é uma constante quando se reflete sobre as desvantagens de ser menina. Na discussão de grupo "O pior de ser menina" (cf. tabela 20, Anexo T), os alunos mencionaram a exclusão das meninas dos jogos de futebol como uma das principais desvantagens. Joana menciona "não jogar à bola" e Mateus acrescenta "os rapazes não deixarem jogar futebol", indicando uma forte exclusão das meninas dos jogos de futebol que acontecem na escola. Patrícia também destaca "não saber chutar e jogar à bola", reforçando ainda mais essa barreira nas atividades desportivas.

Apesar das conceções genderizadas, os resultados demonstram uma certa flexibilidade percebida nos papéis de género, embora dentro de certos limites. Ao longo da PES, observou-se um crescente reconhecimento, tanto por parte dos meninos como das meninas de que as meninas podem ter interesses tradicionalmente associados aos meninos, como a escolha de cores ou jogar futebol. Contudo, é importante reforçar que este foi o assunto mais abordado pelos meninos visto que, apesar de mostrarem abertura para jogar futebol com meninas, consideram este um desporto maioritariamente masculino.

No que diz respeito à origem das diferenças de género nas atividades lúdicas, as crianças apresentam diversas explicações. Algumas associam essas diferenças a influências externas, como figuras de referência (O Presidente da República, os adultos, o Papa Francisco) e à história (Salazar e a ditadura). Outras sugerem que as diferenças vêm da própria imaginação e criatividade das crianças. Há também uma perceção de que as preferências lúdicas estão relacionadas com os brinquedos disponíveis e pelo hábito de brincar com certos tipos de brinquedos (Filipa, EFG5). A autonomia das crianças em

escolher as suas atividades é enfatizada por algumas, que acreditam que são elas que decidem as brincadeiras com base nas suas preferências pessoais, como o Kevin (EFG5).

4.1.3. Quando o género exclui e magoa

Face à questão da existência de estereótipos comuns como “Rosa é cor de menina” ou “Os meninos não choram” algumas crianças, como Marcelo, consideram que o "o pior de ser menina é gostar de cor-de-rosa" (Marcelo), o que indica uma associação obrigatória entre género e cores específicas. A aluna Rute defende que ser menina é "ser chata para os meninos, ser idiota, gostar de unicórnios e ser obrigada a ter de usar vestido nos casamentos" (Anexo U), demonstrando como as meninas são frequentemente limitadas a certos gostos e comportamentos. Já a frase da Violeta, "toda a gente acha que gostamos de rosa e coisas pirosas e acham que o Minecraft é para meninos", aponta para a exclusão das meninas de certos hobbies e atividades.

Contudo é possível observar, através do Anexo N, que alunos como Mateus (EFG1), Patrícia (EFG5), Mia (EFG3), Constança (EFG4), Nicole (EFG4), Gonçalo (EFG4) e Kevin (EFG5) expressam que qualquer pessoa pode gostar e usar essa cor, chegando mesmo este último a referir que “os meninos também podem gostar de rosa. Algumas vezes eu visto coisas cor de rosa”.

Isso reflete uma aceitação crescente da diversidade de preferências individuais. As crianças também desafiam a ideia de que "os meninos não choram", demonstrando uma compreensão empática de que todas as pessoas têm o direito de expressar emoções. Foi interessante perceber que no que diz respeito à temática das cores, alguns meninos e meninas mantêm que apesar de todos poderem usar, o rosa é, efetivamente, uma cor de menina. Já no estereótipo colocado sobre os rapazes, de que estes não choram, todos admitiram que os meninos, tal como as meninas, podem e devem chorar.

Foi nestas questões, que dizem respeito aos estereótipos tradicionais de género que as crianças relataram experiências de discriminação e exclusão. Durante as entrevistas focalizadas em grupo, alunos como Mateus (EFG1) referiu sentiu-se triste quando lhe disseram que brincos são apenas para raparigas, enquanto a Isabel (EFG4) teve uma experiência semelhante ao pintar um desenho, já que lhe disseram que essa atividade era de menina, e esta associou a algo negativo. Isto deve-se à ideia de que o

comportamento do homem dever corresponder aos padrões dominantes e heteronormativos vigentes (Nogueira & Saavedra, 2007, p.25).

Assim, as respostas das crianças revelam uma perspectiva positiva em relação à diversidade, inclusão e igualdade de direitos, refletindo um progresso significativo na educação sobre gênero a partir também das crianças. Essas visões não apenas desafiam os estereótipos, mas também promovem uma compreensão mais profunda da humanidade e das relações democráticas, justas e mais equitativas na sociedade contemporânea.

Os dados analisados mostram que as crianças têm concepções bem definidas sobre as diferenças de gênero, ainda que demonstrem uma certa flexibilidade e aceitação de comportamentos que desafiam os estereótipos tradicionais. Estas concepções refletem a socialização e as influências culturais às quais estão expostas desde cedo. As intervenções das crianças revelam, assim, uma mistura de reconhecimento da igualdade interna e a persistência de estereótipos de gênero. Embora estas crianças compreendam que todos devem ser tratados igualmente, independentemente do gênero, algumas defenderam uma concepção de simultaneidade de diferenças e igualdades entre rapazes e raparigas: "todos somos iguais por dentro, mas por fora não" (Mia, EFG3). A Margarida (EFG3) complementou esta ideia ao referir que "somos crianças, não importa se somos rapazes ou raparigas". Contudo, é possível observar que os estereótipos ainda influenciam o comportamento e as concepções sociais. Este entendimento é crucial para promover um ambiente mais inclusivo e consciente das diferenças de gênero, permitindo que todas as crianças se sintam valorizadas e livres para explorar as suas preferências e habilidades sem restrições sociais. É importante também refletir sobre a contribuição da aluna Violeta que traz à luz uma percepção mais ampla de desigualdade ao mencionar que "em alguns países acham que os homens são superiores às mulheres".

As respostas das crianças revelam uma complexa teia de estereótipos de gênero, desigualdade e desafios pessoais.

4.1.4. Quando as tarefas domésticas são genderizadas

As tarefas domésticas também são uma dimensão atravessada por estereótipos. Através da triangulação dos dados referentes à entrevista focalizada de grupo, às notas de campo e à atividade de português, é possível concluir que o gênero tem uma influência

nas concepções dos alunos sobre as tarefas domésticas. Durante a atividade de Português, para produção de frases com cartões, um dos grupos associou a tarefa de lavar a loiça ao sujeito “As primas” em oposição de “O António e o primo”. Esta atividade, mesmo não tendo o objetivo de perceber as concepções de género, mostrou-se uma mais valia para este estudo já que permitiu entender o quão enraizados os papéis de género já se encontram presentes, sendo contraditório com os testemunhos dos alunos no caso específico das tarefas domésticas, por exemplo. Nesta categoria, muitos dos entrevistados admitiram que o pai detém tantas tarefas domésticas quanto a mãe. No entanto, ao realizarem estas atividades escolheram associar palavras que reproduzem estereótipos de género. Esta forma “de fazer género” apresenta-se de modo inconsciente, mas não chega sem qualquer influência de uma sociedade patriarcal e com papéis de género enraizados e, visto que se tratam de crianças, é fundamental desconstruir estes papéis na medida em que “homens e mulheres não estão proporcionalmente representados em papéis sociais específicos, acabam por adquirir diferentes competências e crenças que, por sua vez, afetam o seu comportamento social” (Nogueira & Saavedra, 2007).

No entanto, nas entrevistas focalizadas de grupo (Anexo N) as crianças afirmaram que têm exemplos em casa de distribuição equitativa desse tipo de trabalho. Desta forma, as crianças mencionam que tanto os pais como as mães estão envolvidos nas tarefas domésticas, embora algumas atividades pareçam ser mais frequentemente associadas a um género específico. Por exemplo, cozinhar e preparar alimentos, foi uma das respostas mais dadas pelas crianças no que diz respeito às tarefas do pai em casa, mencionaram que os pais cozinham regularmente, seja preparando refeições completas ou ajudando ocasionalmente na cozinha. Algumas, como a Constança (EFG4), destacam que é o pai quem cozinha mais frequentemente quando a mãe está ausente ou chega mais tarde. Segundo Perista (2016), cada vez mais, tarefas tradicionalmente associadas às mulheres, como cozinhar ou lavar a roupa, são realizadas por homens, muitas vezes para o seu próprio benefício. Esta mudança reflete uma crescente participação masculina nas responsabilidades domésticas e uma evolução nas concepções de género, desafiando os papéis tradicionais atribuídos a homens e mulheres na sociedade.

Embora haja menções positivas sobre o envolvimento dos pais em tarefas domésticas, como cozinhar e ajudar nos afazeres da casa, também há concepções de

desigualdade em algumas respostas. Importa assim referir que crianças como a Joana, o Bruno ou a Isabel, cujo nível socioeconómico é mais baixo, as mães mantêm-se como a figura que ocupa maior parte do seu tempo com estas tarefas. Isabel (EFG4), chega mesmo a referir que é a mãe quem “faz o comer, lava a loiça, lava a casa, mas às vezes é a irmã que lava a casa”. Para além disso, Mia (EFG3), menciona que o pai não faz muitas tarefas e é visto como mais "preguiçoso". No entanto, essas observações refletem as diferentes dinâmicas familiares e podem não representar uma generalização.

Também durante a observação em sala, durante as comemorações do Dia da Mãe se encontrou uma excelente oportunidade para compreender as perceções das crianças no que diz respeito ao papel da mulher enquanto mãe. Através de um debate, os alunos foram convidados a partilhar as tarefas da mãe bem como as suas opiniões sobre a frase “As mães podem tudo”, uma expressão presente na obra *As mães são tudo*, de Sarah Kate Ellis e Kristen Ellis-Henderson, que os alunos haviam acabado de escutar.

Todos os alunos contribuíram para esta discussão (c.f. NC10) mas a maioria afirmou que a mãe tem tarefas como “trabalhar para pagar as contas” (Mateus); “dar uma vida melhor aos filhos” (Violeta); “fazer a comida” (Marcelo); “fazer sentir bem” (Margarida). É importante referir que antes destas, as primeiras respostas dadas foram “dar carinho” e “dar afeto” (Mia, Marta, Joana, Rute, Gonçalo, Kevin e Mateus). Pode, assim, concluir-se que, durante a discussão, os alunos demonstraram conceções tradicionais sobre o papel da mãe na família. A maioria destacou que as mães são responsáveis por tarefas tanto emocionais como “práticas”. As primeiras respostas indicam ainda que os alunos veem as mães principalmente como provedoras de suporte emocional.

Segundo Amâncio (1994), este papel de suporte emocional é associado à mulher porque, historicamente, a atribuição de papéis sociais de género, especialmente no que toca aos cuidados com os filhos, foi muitas vezes justificada com base em observações do comportamento animal, aplicando-se essas conclusões à sociedade humana. Contudo, esta autora refere que esta abordagem etnológica foi frequentemente enviesada pelos preconceitos dos próprios investigadores que se focavam apenas nas espécies que exibiam comportamentos alinhados com as normas sociais humanas. Assim, ignoravam-se as espécies onde ambos os sexos, ou até mesmo apenas os homens, assumiam os cuidados

parentais. Estas concepções revelam a persistência de estereótipos de género, onde as mulheres são vistas como as principais cuidadoras e responsáveis pelo bem-estar emocional da família, além de serem também vistas como provedoras financeiras e realizadoras de tarefas domésticas.

4.2. Os modos de ação das crianças e o género

A análise das concepções de género revela que as ações e comportamentos das crianças no primeiro ciclo são fortemente influenciados por estereótipos. A observação das interações e preferências dos alunos permite compreender as dinâmicas de género presentes no ambiente escolar, destacando tanto as tendências tradicionais quanto as emergentes atitudes de inclusão e tolerância.

Relativamente à escolha dos pares, três crianças mencionaram ter amigos do sexo oposto. Mia (EFG3) e Joana (EFG5) afirmaram que o seu melhor amigo é do sexo masculino, enquanto Marcelo (EFG2) referiu que o seu melhor amigo é do sexo feminino. Além disso, três meninas (Íris, Marta e Mia) e dois meninos (Bruno e Gonçalo) referiram ter tanto um melhor amigo quanto uma melhor amiga, mostrando uma mistura saudável de amizades entre géneros. No entanto, a maioria das crianças apresenta melhores amigos do mesmo género, como aponta Cardona (2011), que sugere que o sexo tem um peso significativo na escolha dos pares entre crianças. Quando questionadas sobre as razões para a escolha do melhor amigo, as respostas variam entre companheirismo, brincadeiras, suporte emocional e proteção. Por exemplo, Margarida (EFG3) valoriza a amiga que a chama para brincar quando está sozinha, enquanto Rute (EFG2) destaca a proteção que recebeu de uma amiga desde pequena. Mia (EFG3) aprecia a defesa de um amigo contra tratamentos injustos por parte de outros.

As crianças praticam uma variedade de atividades, tanto dentro como fora da escola. Jogos como “escondidas”, “apanhada”, “caranguejo”, futebol, ginástica e brincadeiras de escola são mencionados como favoritos. Além disso, atividades individuais como jogar *Minecraft*, praticar desportos como rugby e judo, e brincar com bonecas também são populares. Observa-se, contudo, que a maioria dos alunos com melhores amigos do mesmo sexo prefere atividades estereotipadas, como Kevin (EFG5), que prefere jogar futebol, enquanto meninas como Margarida (EFG3) e Mia (EFG3)

identificam atividades de *fantasia do real* (Sarmiento, 2003), como brincar aos cabeleireiros ou às escolas, como suas favoritas.

Apesar disso, as crianças mostram-se envolvidas em atividades diversificadas. Por exemplo, Mateus (EFG1) afirma gostar tanto de futebol como de brincar às mães e aos pais, e Violeta (EFG1) tem preferência por jogos de computador, como *Minecraft*. Ao analisar as respostas das crianças sobre suas atividades fora da escola e suas concepções sobre estereótipos de gênero e igualdade de direitos, observa-se uma diversidade de interesses e uma crescente consciência sobre questões sociais.

As crianças revelaram uma diversidade impressionante no que diz respeito à frequência de atividades fora da escola, envolvendo-se em atividades como piano, coro, iniciação musical e expressão dramática, embora todas estas atividades tenham sido mencionadas por meninas. No campo das atividades desportivas, as crianças participam em ginástica, futebol, natação, *Kung-Fu*, rugby e outras modalidades. No entanto, nenhuma menina afirmou praticar futebol fora da escola, e a ginástica foi mencionada apenas por meninas.

Durante a observação, foi notório que a maioria dos alunos gosta de jogar futebol, embora nesta turma, especificamente, haja alguma inclusão nas brincadeiras. Os mais novos mostraram-se mais integrados em comparação com os alunos mais velhos, de 3.º e 4.º anos, que se dividiam mais por gênero nos intervalos, com os meninos a jogar futebol no átrio central e as meninas a conversar e brincar ao redor. Nos torneios de futebol (3F), a maioria dos participantes eram meninos, com poucas ou nenhuma meninas a participar, o que reforça os estereótipos de gênero.

Apesar desses estereótipos, algumas crianças, meninas e meninos, demonstram alguma resistência à normatividade. Por exemplo, Mateus indignou-se quando um colega afirmou que as mães não podem fazer tudo, respondendo que "isso era antes do 25 de Abril". Mateus, cujos pais são jornalistas, tem grande interesse em temas históricos e sociais. João, que, à partida, parecia ter alguns preconceitos, quando perguntou à professora estagiária se ela era comprometida, acrescentando "namorado ou namorada, não há problema" (cf. NC7). Estas atitudes inclusivas podem também ser influenciadas pela prática pedagógica da OC, que valoriza a inclusão e o respeito pelo próximo. No que diz respeito à gestão de conflitos, os rapazes tendem a resolver os seus problemas de

forma mais agressiva, recorrendo à violência física, enquanto as raparigas discutem para controlar as brincadeiras, mas tendem a procurar a professora para resolver os problemas (NC5).

5. CONCLUSÕES

| ' ' | ' ' |

O estudo realizado procurou compreender as concepções de gênero entre alunos de uma turma do 2.º ano do 1.º CEB, focando-se nas concepções sobre papéis e características associadas aos diferentes gêneros, bem como na manifestação dessas concepções nas interações diárias. Os resultados obtidos através de várias atividades, entrevistas e observações proporcionaram um panorama detalhado das ideias e estereótipos de gênero presentes nas crianças desta faixa etária, permitindo assim responder aos dois objetivos gerais desta investigação: *a) Compreender as concepções de gênero dos alunos do 1º ciclo do Ensino básico; e b) Investigar se essas concepções influenciam as escolhas de pares e brincadeiras.*

Assim, no que diz respeito ao primeiro objetivo, os dados revelam que, mesmo em idades precoces, as crianças apresentam uma clara distinção nas características físicas e comportamentais atribuídas normativamente a meninos e meninas. Por exemplo, os meninos foram frequentemente descritos como "mais altos" e "mais rápidos", enquanto as meninas não receberam destaques similares. Esta distinção reflete uma internalização precoce de estereótipos de gênero, que associam atributos específicos a cada gênero. Além disso, atividades como a formação de frases durante a aula de Português evidenciam a persistência desses estereótipos, com os alunos a associarem papéis tradicionais de gênero às tarefas descritas.

Durante o debate sobre o papel das mães, ficou evidente que os alunos veem as mães como principais provedoras de suporte emocional, além de realizadoras de tarefas práticas e financeiras. Esta visão tradicional é reforçada pela literatura, que aponta para a atribuição histórica de papéis de cuidado à mulher, frequentemente enviesada por preconceitos culturais. Embora alguns alunos reconheçam a divisão equitativa de tarefas domésticas entre os pais, as atividades realizadas indicam uma tendência para associar tarefas específicas a gêneros específicos, demonstrando a persistência de estereótipos.

As atividades artísticas, como a criação do "Limpa Pesadelos", mostram uma diversidade nas concepções de gênero entre as crianças. As respostas variam amplamente, com algumas crianças a desafiar o binarismo de gênero e a expressar uma compreensão mais inclusiva. No entanto, muitos ainda associam atributos estéticos e decorativos a um gênero específico, refletindo normas e estereótipos culturais. Esta diversidade de

respostas sugere que, embora existam concepções tradicionais, há também uma abertura para a diversidade e complexidade das identidades de género desde tenra idade.

A atividade que solicitou aos alunos que escrevessem sobre "O pior de ser menina" revelou diversos desafios e inseguranças percebidos pelas crianças. As respostas variam desde estereótipos de género e desigualdade até desafios pessoais e inseguranças. Muitas respostas indicam que as meninas enfrentam limitações impostas pelas expectativas sociais e culturais, como a associação obrigatória de gostar de cor-de-rosa ou a exclusão de atividades como o futebol.

Já no que concerne o segundo objetivo, o estudo realizado revela que as concepções de género desempenham um papel significativo na escolha de pares e nas brincadeiras entre as crianças. A partir dos dados recolhidos, é possível observar uma clara tendência de segregação baseada no género, que influencia tanto a escolha dos amigos quanto as atividades lúdicas preferidas.

A maioria das crianças sujeitas a este estudo tende a escolher amigos do mesmo género. Este comportamento reflete a forte influência dos estereótipos de género, onde as crianças se sentem mais confortáveis e aceites ao interagir com pares do mesmo sexo. No entanto, existem exceções que demonstram uma certa flexibilidade e abertura para amizades entre géneros. Alguns alunos mencionaram ter melhores amigos do sexo oposto, valorizando atributos como companheirismo, apoio emocional e proteção.

As brincadeiras escolhidas pelas crianças também são fortemente influenciadas pelas concepções de género. Atividades tradicionalmente associadas a meninos, como jogar futebol e brincar ao "mata", são predominantemente escolhidas por rapazes. Por outro lado, atividades mais calmas e de cuidado, como pentear o cabelo das bonecas e fazer teatro, são frequentemente escolhidas por meninas. No entanto, há um reconhecimento de que estas preferências não são exclusivas.

Apesar da presença de estereótipos, os resultados indicam uma certa flexibilidade nas concepções dos papéis de género. Há uma aceitação crescente de que meninas podem adotar interesses tradicionalmente associados aos meninos, como cores e desportos. No entanto, esta aceitação ainda encontra limites, principalmente em atividades como o futebol, que é predominantemente visto como um desporto masculino. A observação das

dinâmicas no recreio mostra que as crianças mais novas tendem a ser mais inclusivas, enquanto as mais velhas manifestam uma maior exclusão baseada no género.

Assim, os resultados deste estudo mostram que, apesar de algumas concepções mais inclusivas, os estereótipos de género ainda estão profundamente enraizados nas concepções das crianças. É crucial implementar intervenções educativas e sociais que promovam a consciência e inclusão das diferenças de género, permitindo que todas as crianças se sintam valorizadas e livres para explorar as suas preferências sem restrições sociais. Ambientes escolares e familiares que desafiem estereótipos e incentivem a igualdade de género podem contribuir para uma sociedade mais equitativa e justa.

Apesar dos avanços significativos alcançados, é importante reconhecer os limites deste estudo, pois os estereótipos são apenas uma dimensão das questões de género. Numa sociedade altamente patriarcal e desigual, existem outras dimensões macroestruturais que o estudo não consegue abordar. Além disso, não foi possível realizar a atividade de continuação do debate "O pior de ser menina", que tinha como objetivo entender as concepções das crianças sobre "o pior de ser menino". Para mais, foi planificada uma atividade de produção escrita onde os meninos deveriam escrever um texto sobre uma menina, e as meninas sobre um menino, começando com uma breve descrição da personagem principal. No entanto, concluiu-se que esta atividade não era proveitosa para o estudo, uma vez que as crianças necessitaram de muita ajuda na produção dos textos, o que influenciou a escolha das características para descrever as personagens. Adicionalmente, três crianças não participaram na entrevista focalizada de grupo, pois não foi possível obter o consentimento dos encarregados de educação, que se mostraram bastante receosos com o tema. Estes fatores limitaram a capacidade de explorar mais profundamente as concepções de género das crianças deste grupo.

Para concluir, é importante dialogar com as crianças sobre as questões de género, criando assim um ambiente mais inclusivo e ajudando a desconstruir estereótipos. Desta forma, é fundamental "desenvolver um esforço para a eliminação da discriminação em função do género e, conseqüentemente, de relações de intimidade marcadas pela desigualdade e pela violência, constituindo-se parte essencial da educação para os direitos humanos, para o respeito pelos direitos e pelas liberdades individuais na perspectiva da

construção de uma cidadania para todos” (DGE, sd, secção "Educação para a Igualdade de Género", para.1).

6. REFLEXÃO FINAL

| ' ' | | ' ' |

Refletir sobre a prática pedagógica e o processo de elaboração de um estudo empírico na área da educação reveste-se de uma importância vital para o aprimoramento contínuo da qualidade do ensino e aprendizagem. Para Nóvoa (1992), esta prática reflexiva é fundamental para o desenvolvimento profissional dos docentes, já que é através da análise e da reflexão sobre a prática que os professores conseguem compreender melhor as suas ações e encontrar maneiras de melhorar.

Desta forma, torna-se premente refletir sobre as diversas dimensões do processo de intervenção e elaboração deste estudo empírico. Para isso, serão consideradas i) as contribuições das experiências vividas no 1.º CEB e no 2.º CEB, ii) os contributos da investigação realizada para o desenvolvimento de competências profissionais, bem como para a melhoria dos processos de ensino e aprendizagem; e, por fim, iii) os aspetos significativos vivenciados para o desenvolvimento pessoal e profissional, incluindo os desafios e obstáculos enfrentados ao longo do percurso.

A experiência de intervenção pedagógica vivida em ambos o ciclo de ensino proporcionou-me uma oportunidade única de observar e compreender as diferenças e semelhanças entre estas duas etapas do ensino básico, oferecendo uma visão aprofundada do que será o meu futuro profissional. Embora tenha sido uma das experiências mais desafiadoras da minha vida, uma vez que acompanhar as turmas exigiu lidar com as distintas dinâmicas de cada ano e das próprias turmas, foi também uma experiência extremamente enriquecedora, tanto ao nível da minha formação como do meu crescimento pessoal.

Durante os meus primeiros anos de formação, não tive qualquer contacto com o ensino do 2.º ciclo, o qual vejo como a minha futura "casa", e essa falta de preparação inicial gerou em mim um receio significativo. No entanto, ao longo da intervenção, consegui superar esses medos, e a experiência acabou por ser muito positiva. Acredito que esta fase de intervenção não poderia ter corrido melhor, pois permitiu-me desenvolver competências fundamentais e ganhar confiança nas minhas capacidades enquanto futura docente. Relativamente à experiência no 1.º ciclo, embora tenha sido mais trabalhosa devido à investigação, sinto que aprendi imensamente sobre a forma adequada de lidar com crianças mais pequenas. Vindo diretamente de um estágio no 2.º ciclo, onde os alunos são mais autónomos e têm outras necessidades, a transição para o 1.º ciclo exigiu uma

adaptação significativa. Esta etapa permitiu-me desenvolver uma compreensão mais profunda das necessidades específicas dos alunos mais jovens, que requerem um acompanhamento mais próximo e um apoio constante. O 1.º CEB é marcado por aprendizagem muito centrada nas interações lúdicas e afetivas. O desafio aqui foi adaptar metodologias para tornar a aprendizagem mais acessível e envolvente. Além disso, tive a oportunidade de aprimorar as minhas competências pedagógicas para criar um ambiente de aprendizagem acolhedor e eficaz, adequado ao desenvolvimento destas crianças.

É importante referir que, ao longo destes dois estágios, pude acompanhar três turmas bastante heterógenas, o que me proporcionou, enquanto futura docente, um contexto enriquecedor para desenvolver competências fundamentais na gestão da diversidade e na promoção de um ambiente inclusivo na sala de aula. Trabalhar com estas crianças de diversos contextos socioeconómicos permitiu-me desenvolver uma compreensão mais profunda das suas realidades individuais e das diferentes necessidades que cada grupo apresentava, enriquecendo, significativamente, a minha atuação como professora, fortalecendo a minha capacidade de adaptação e criando uma ligação genuína e empática com as crianças. Estabelecer uma relação empática com os alunos é, para Álvaro (2021), fundamental “para conseguir criar um ambiente eficaz de aprendizagem de forma a desenvolver uma boa comunicação, conhecê-los e entendê-los” (p. 92).

No que diz respeito à investigação realizada no 1.º CEB, centrada em questões de género, esta experiência permitiu-me compreender melhor o papel do professor e a sua ligação com a prática investigativa. O professor não apenas ensina, como também observa, analisa e adapta as suas práticas com base em evidências concretas, inclusive no contexto específico das questões de género. Enfrentar os desafios práticos de planificar aulas e intervir enquanto conduzia esta investigação acrescentou uma camada adicional de complexidade, exigindo uma gestão meticulosa do tempo e dos recursos. No entanto, esses desafios foram oportunidades valiosas para aplicar teoria à prática, refletir sobre a eficácia das estratégias pedagógicas à luz das questões de género e, no futuro, ajustá-las com base nos resultados obtidos. Este processo não só fortaleceu a minha capacidade de ensinar de forma mais informada e adaptável, como também reforçou a importância da investigação como uma ferramenta essencial para o desenvolvimento contínuo da prática educativa, especialmente em áreas sensíveis e pertinentes como as questões de género.

Ao nível do desenvolvimento pessoal e profissional, importa referir a importância do trabalho colaborativo nestes últimos dois anos, não só porque facilita em muito o trabalho, mas também porque desenvolve competências ao nível da cooperação. Neste sentido, aprendi a delegar e a ouvir o meu par pedagógico, bem como a acolher e agir sobre as críticas construtivas por parte das OC. Um dos maiores desafios enfrentados durante este processo de intervenção foi a gestão do tempo em sala de aula. Muitas vezes, tive dificuldades em equilibrar a duração das atividades, garantindo que todas as tarefas fossem concluídas dentro do tempo disponível, sem comprometer a qualidade do ensino. Esta experiência evidenciou a necessidade de melhorar significativamente nesta área. Desenvolver uma gestão do tempo mais eficaz em sala de aula permitirá não só otimizar o meu desempenho, mas também garantir que as atividades pedagógicas sejam realizadas de forma mais eficiente e produtiva. Marzano e Marzano (2011) oferecem algumas soluções no que toca à gestão da sala de aula tais como a importância de estabelecer expectativas claras e consistentes em relação ao comportamento dos alunos na sala de aula e o estabelecimento de rotinas e procedimentos bem definidos, tais como as regras do trabalho em grupo ou a estipulação de intervalos de tempo para a realização das tarefas. Desta forma, tenciono implementar estas estratégias de forma a organizar melhor as tarefas e a maximizar o uso do tempo disponível durante as aulas.

Em suma, considero que esta experiência foi fundamental na minha formação enquanto futura professora, formação essa que pretendo prosseguir já que, como reforça Nóvoa (1992), a ideia de que a formação contínua dos professores é essencial para enfrentar os desafios da educação moderna, promovendo uma abordagem mais integrada e holística do ensino.

7. REFERÊNCIAS

| | " | | " |

Davis, K., Evans, M., & Lorber, J. (2006). *Handbook of gender and women's studies*. Sage Publications Ltd.

Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (Eds.). (2018). *The SAGE Handbook of Qualitative Research*. Sage Publications Ltd.

Direção Geral da Educação (s.d.). *Educação para a Igualdade de Género*. Consultado a 20 de junho de 2024 em <http://www.dge.mec.pt/educacao-para-igualdade-de-genero>

Eliot, L. (2010). *Cérebro Azul ou Rosa: O Impacto das Diferenças de Género na Educação* (2ª ed). Penso.

Enguita, M. F. (2007). *Educação e Transformação Social*. Edições Pedagogo (ed. Orig. 2001).

Eurostat (s.d) *Gender pay gap statistics* Consultado a 2 de abril de 2024 em https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Gender_pay_gap_statistics#Gender_pay_gap_levels_vary_significantly_across_EU

Ferreira, M. & Tomás, C. (2022). Fazendo género heteronormativo no jardim de infância. *Interacções*, 61, 211-232. <https://interacoes-ismt.com/index.php/revista/article/view/76>

Ferreira, M. & Tomás, C. (2023). Investigação com crianças: é possível escapar à observação?. In C. Vieira (Coord.), *Temas, contextos e desafios da investigação qualitativa em Educação* (pp. 269-296). Imprensa da Universidade de Coimbra.

Ferreira, V. (2004). Entrevistas focalizadas de grupo: Roteiro da sua utilização numa pesquisa sobre o trabalho nos escritórios. In Comissão Organizadora do Vº Congresso Português de Sociologia (Eds.), *Actas dos ateliers do Vº Congresso Português de Sociologia: Sociedades Contemporâneas: Reflexividade e Acção, Atelier: Teorias e Metodologias de Investigação* (pp. 102-107). APS.

Franco, M. L. P. B. (2020). *Análise de conteúdo* (Vol. 6). Autores Associados.

Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change* (4th ed.). Teachers College Press.

Garraio, J., & Toldy, T. (2020). “Ideologia de género”: origem e disseminação de um discurso antifeminista. *Mandrágora*, 26(1), 129-155. <http://dx.doi.org/10.15603/2176-0985/mandragora.v26n1p129-155>.

Giddens, A. (2000). *Consequências da Modernidade*. Celta Editora (ed.orig. 1990).

Greenwood, E. (1965). Métodos de investigação empírica em Sociologia. *Análise Social*, III (11), 313-345.

Hargreaves, A. (2005). Educational change takes ages: Life, career and generational factors in teachers' emotional responses to educational change. *Teaching and Teacher Education*, 21(8), 967-983. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.06.007>

Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.

Junior Achievement Portugal (s.d.). *A comunidade*. Consultado a 20 de junho de 2024 em <https://www.japortugal.org/a-comunidade>

Martins, J. (2019). *Metodologias qualitativas na investigação educativa*. Imprensa da Universidade de Coimbra.

Mendes, R. (2023). *Análise temática em estudos sobre género*. Universidade do Minho.

Neto, A. *et al.* (2000). *Cadernos de Coeducação: Estereótipos de Género*. Comissão Para a Igualdade e Para Os Direitos Das Mulheres.

Nóvoa, A. (Ed.). (1992). *Os professores e a sua formação*. Dom Quixote.

Nóvoa, A. (2019). Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. *Revista Educação & Realidade*, 44(3), p. 1-15.

Pappámikail, L., & Beirante, D. (2022). *Conjunto de materiais: educação inclusiva. Módulo 1: gestão da educação inclusiva*. ME/ DGE.

Pereira, F., Crespo, A., Trindade, A.R. Cosme, A., Croca, F., Breia, G., & Fernandes, R. (2018). *Para uma educação inclusiva: Manual de apoio à prática*. ME/DGE.

Pereira, M. J., (2019). Cidadania Infantil Ativa em Territórios de Exclusão Social. *Sisyphus — Journal of Education*, 7(3), 107-120. <https://doi.org/10.25749/sis.18228>

Pereira, M. do M. (2012). *Fazendo género no recreio: a negociação do género em espaço escolar*. Imprensa de Ciências Sociais.

Pereira, P. (2019). *A Direita e as Direitas*. Tinta-da-China

Pereira, S. (2022). *Focus groups na investigação com crianças: Potencialidades e desafios*. Universidade de Aveiro.

Perista, H, et al. (2016). *Os Usos do Tempo de Homens e de Mulheres em Portugal*. CESIS/CITE.

Perrenoud, P. (2000). *Dez novas competências para ensinar*. Porto Editora.

Portugal. (2005). Constituição da República Portuguesa: VII revisão constitucional*.

Recuperado

de

<http://www.parlamento.pt/Legislacao/Documents/CRP1976.pdf>

Poupart, J. (2012). A análise documental. In J. Poupart, L. Deslauriers, L. H. Groulx, A. Laperrière & R. Mayer (Eds.), *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos* (3rd ed., pp. 295-316). Vozes.

Resolução do Conselho de Ministros n.º 61/2018, de 21 de maio. *Diário da República*, Série I. Estratégia Nacional para a Igualdade e a Não Discriminação, 2018-2030, “Portugal + Igual”.

Santos, L. (2018). *Princípios éticos na investigação em educação*. FGG.

Sarmiento, M.J. (2003). *Imaginário e culturas da infância*. *Cadernos de Educação*, 12(21), 51-69.

Schonert-Reichl, K. A. (2017). Social and emotional learning and teachers. *Future of Children*, 27(1), 137-155.

Silva, H., Lopes, J., & Moreira, S. (2018). *Cooperar na Sala de Aula para o Sucesso*. Pactor.

Sim-Sim, I., Silva, A.C., & Nunes, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância*. Ministério da Educação.

Sousa, O.C. (Ed.). (2010). *Desenvolver Competências em Língua: Percursos Didáticos*. Edições Colibri.

SPCE (2020). *Carta Ética da Sociedade Portuguesa de Ciências de Educação*. SPCE.

Torres, A. (2018). *Sexo e Género: problematização conceptual e hierarquização das relações de género*. Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas.

Vieira, M. Cristina (2013) *Educação familiar: estratégias para promoção da igualdade de género*. CIG.

Vygotsky, L. (1991). *A Formação Social da Mente*. Martins Fontes.

8 . ANEXOS

| ' ' | | ' ' |

ANEXO A- ENTREVISTA À ORIENTADORA COOPERANTE

| ' ' | | ' ' |

A professora	<p>1. Pode falar-nos um pouco do seu percurso académico? <i>Fiz a licenciatura na Escola Superior de Educação de Setúbal. Fui a última turma do Pré-Bolonha.</i></p>
	<p>2. Há quanto tempo leciona neste ciclo de ensino? <i>Terminei de estudar em 2007, portanto leciono há 17 anos.</i></p>
	<p>3. Há quanto tempo é docente na escola? <i>Há 12 anos.</i></p>
	<p>4. Já lecionou noutros órgãos de ensino? Por exemplo, no ensino privado? <i>Não, sempre lectionei no público.</i></p>
	<p>5. Quais as diferenças mais marcantes que encontra entre o sistema público e o sistema privado? <i>Nunca estive no privado por isso não consigo responder a esta questão. Se respondesse tinha de ser com base naquilo que eu sei e não seria a minha experiência. A única realidade que eu conheço é o ensino público.</i></p>
	<p>6. Ao longo dos anos tem realizado formação continua? Se sim, que formações realizou? <i>Já fiz várias formações. A última foi de gramática, e já fiz na área das artes, na de matemática, na área das ciências, na área da educação especial e na área de português. Todos os anos faço pelo menos uma. Já fiz de capacitação digital também.</i></p>
	<p>7. Para além de ser professora titular tem alguma outra função na escola? <i>Sim, sou coordenadora do 2.º ano e sou membro do Conselho Pedagógico do Agrupamento.</i></p>
	<p>8. Que estratégias considera fundamentais para o bom funcionamento da sala de aula?</p>

	<p><i>As regras têm de ser definidas logo de início e se forem criadas por eles ou com a ajuda deles melhor, porque a responsabilidade que eles vão sentir para as cumprir será muito maior. Temos de ter rotinas específicas que façamos com alguma regularidade para que eles possam sentir que estão no processo e que o que eles estão a fazer tem algum sentido. Resumindo, temos de ter rotinas, regras bem específicas logo de início e incluí-los sempre no trabalho porque só assim é que faz sentido.</i></p>
<p>A Turma</p>	<p>9. Relativamente à turma, como caracteriza este grupo em termos de desenvolvimento e aproveitamento escolar?</p> <p><i>Esta turma é bastante heterogénea. Temos meninos que vêm de diferentes contextos e o comportamento e a maneira como eles interagem com os colegas e em sala de aula é bastante diferente. Há aqueles que cumprem mais, os que cumprem menos e os que não cumprem. Em termos de aproveitamento também tem muito a ver com os estímulos que eles têm em casa. Nota-se perfeitamente os meninos que são estimulados desde sempre e continuam a ser. São esses que têm um maior aproveitamento e depois os que têm um aproveitamento menos significativo são aqueles que nós sabemos que as famílias não dão tanto valor à escola, então eles também não dão e vêm porque tem de ser, mas fazem o mínimo. Isto reflete-se na aprendizagem deles.</i></p> <p>10. Na sua opinião quais são as principais fragilidades e potencialidades deste grupo?</p> <p><i>Quanto às potencialidades, muitos alunos são curiosos, são recetivos a receber tudo o que é novidade e predispostos para a aprendizagem, para desenvolverem as suas aprendizagens.</i></p>

	<p><i>Gostam de aprender coisas novas e de receber pessoas diferentes na sala para aprenderem com essas pessoas.</i></p> <p><i>Já no que diz respeito às fragilidades, eles têm muitas fragilidades na atenção, concentração, imaturidade a nível emocional e cognitivo. Nas aprendizagens é ao nível da leitura, da escrita e da compreensão. Também têm dificuldades em transmitir a forma como raciocinaram e pensaram em diferentes conteúdos.</i></p>
	<p>11. De que forma usufrui das potencialidades desta turma?</p> <p><i>Tento aproveitar todo o feedback positivo. Tudo o que eles trazem tento aproveitar e valorizar para que eles se sintam valorizados e queiram aprender mais. Mesmo aquilo que parece que não tem sentido ou significado nenhum dito na hora certa pode ser altamente motivador e eu tento trazer isso para enriquecer as suas aprendizagens e torná-las mais significativas.</i></p>
	<p>12. De que forma procura corrigir as fragilidades do grupo?</p> <p><i>Tento trazer atividades que sejam motivadoras, que partam do contexto e da realidade deles. Tento mostrar-lhes a importância deles insistirem mesmo que tenham dificuldades, ou seja, procuro sempre que eles vejam o lado que possa ser importante para eles.</i></p>
	<p>13. Como planifica a sua intervenção em sala de aula?</p> <p><i>Enquanto grupo do 2.º ano temos a planificação anual que é feita com todos os professores do 2.º ano do Agrupamento que depois está estruturada em planificações trimestrais e mensais.</i></p>

	<p><i>Depois, todas as semanas faço a planificação semanal com o meu par pedagógico e essa planificação é baseada na semana anterior, naquilo que eles conseguiram fazer e naquilo que é preciso insistir mais porque dependemos da resposta e do ritmo que eles vão tendo.</i></p>
	<p>14. Como é feita a avaliação dos alunos?</p> <p><i>A avaliação é diária, é contínua, ou seja, tudo o que eles fazem conta. Depois, temos momentos específicos de avaliação mais formais. Temos as fichas de avaliação trimestrais que é feita no fim de cada trimestre e que tem peso de 30% na nota final, mas todo o resto, seja uma pequena apresentação, é avaliado. Fazemos avaliação da leitura de 15 em 15 dias, temos avaliação do raciocínio, do cálculo mental, da tabuada, entre outros. É tudo registado em grelhas Excel.</i></p>
<p>Relação escola-família</p>	<p>15. Como caracteriza a relação escola/família? Existe colaboração e participação da família na escola?</p> <p><i>Eu uso muito a plataforma ClassDojo, principalmente depois da pandemia porque os pais não podiam entrar na escola, então tudo o que fazemos na sala eu transformo em vídeos e fotografias. Para além disso, os pais têm um grupo no WhatsApp e tudo o que eu preciso mando para a representante dos pais e no dia a seguir já tenho. Nas mudanças foram precisas caixas e quase todos participaram. São bastantes colaborantes e acho que é uma relação bastante saudável.</i></p> <p>16. Como caracteriza as expectativas dos pais relativamente à aprendizagem dos seus filhos?</p> <p><i>Felizmente, a maior parte dos pais conhece os seus filhos e sabem o que esperar. A mãe de uma aluna já me encontrou</i></p>

	<p><i>no supermercado e perguntou-me o que é que se podia fazer em casa para ela melhorar o Português. Estão sempre a querer saber o que podem fazer em casa para ajudar os filhos e sabem as dificuldades dos filhos. Eu só mando trabakho de casa às sextas-feiras mas mando trabalho de casa durante a semana aos alunos com mais dificuldades. Por exemplo, mando na segunda-feira para me trazerem na quarta ou mando terça para me trazerem quinta. São 3 alunos e eles sabem e têm noção, aceitam bem que têm mais dificuldades. É um grupo que aceita as suas limitações e não se importam de levar mais coisas para fazer porque sabem que é para ajudar.</i></p>
	<p>17. Com que frequência são realizadas reuniões de pais? <i>No início e no fim de cada período. Depois existem dois momentos de atendimento durante a semana, à segunda e à quinta-feira, e quem quiser ou se eu achar que há necessidade de falar com os pais marcamos. Eu tento que a agenda deles coincida por isso também atendo fora das horas do atendimento.</i></p>
<p>Ambiente Educativo</p>	<p>18. Como caracteriza o ambiente educativo? <i>É bom, positivo e saudável. Toda a gente se respeita e ajudamo-nos uns aos outros.</i></p>

ANEXO B- CARACTERIZAÇÃO DAS FAMÍLIAS- 1º CICLO

| ' ' | | ' ' |

<i>Nome</i>	<i>Profissão</i>		<i>Habilitações</i>	
	<i>Mãe</i>	<i>Pai</i>	<i>Mãe</i>	<i>Pai</i>
<i>Bruno</i>	-	-	-	-
<i>Constança</i>	Engenheira Química	Engenheiro Eletrónica	Mestrado	Mestrado
<i>Filipa</i>	Educadora de Infância	Engenheiro Químico	Licenciatura	Licenciatura
<i>Gonçalo</i>	Psicóloga	Bancário	Licenciatura	Mestrado
<i>Íris</i>	Coordenadora de grupos de hotel	Consultor financeiro	Licenciatura	Secundário
<i>Isabel</i>	-	-	3º Ciclo	1ºCiclo
<i>Joana</i>	Doméstica	Desempregado	3º Ciclo	2º Ciclo
<i>João</i>	Secretária	Encarregado de Construção Civil	Secundário	3º Ciclo
<i>Kevin</i>	Cozinheira	Motorista	-	-
<i>Márcio</i>	Cozinheira	Gerente Comercial	Secundário	Secundário
<i>Margarida</i>	Fisioterapeuta	Publicitário	Licenciatura	Pós-Graduação
<i>Marta</i>	Professora	Gestor de contas	Licenciatura	Licenciatura
<i>Mateus</i>	Jornalista	Jornalista	Licenciatura	Secundário
<i>Mariana</i>	Administrativa	Motorista	Secundário	Secundário
<i>Mia</i>	Assistente Social	Empregado de balcão	Pós-Graduação	Secundário
<i>Marcelo</i>	Jornalista	Jornalista	Licenciatura	Licenciatura
<i>Nicole</i>	Lojista	Lojista	3º Ciclo	3º Ciclo
<i>Patrícia</i>	Psicóloga	Professor	Mestrado	Mestrado
<i>Rute</i>	Jornalista	Militar	Bacharelato	Licenciatura
<i>Tatiana</i>	Desemprega	Motorista	3º Ciclo	3º Ciclo
<i>Violeta</i>	Arquiteta	Designer	Mestrado	Licenciatura

ANEXO C- FRAGILIDADES E POTENCIALIDADES -1º
CICLO

| ' ' | | ' ' |

Tabela 3- Fragilidades e potencialidades- 1º Ciclo

	Fragilidades	Potencialidades
Competências sociais	<ul style="list-style-type: none"> - Autonomia; - Gestão de conflitos; - Pontualidade. 	<ul style="list-style-type: none"> - Respeito e responsabilidade; - Abertura à alteridade cultural; - Cooperação.
Português	<ul style="list-style-type: none"> - Ortografia: pontuação e sinais auxiliares de escrita; - Escrita de pequenos textos; - Leitura: fluência e articulação. 	<ul style="list-style-type: none"> - Oralidade; - Gramática; - Educação literária (ler, ouvir ler).
Matemática	<ul style="list-style-type: none"> - Resolução de problemas; - Comunicação matemática (dificuldades em explicar os seus raciocínios). 	<ul style="list-style-type: none"> - Cálculo mental; - Raciocínio matemático.
Educação Artística e Educação Física	<ul style="list-style-type: none"> - Dificuldades quando se sentem expostos; - Descoordenação motora; - Projeção da voz; - Deslocamentos e equilíbrios. 	<ul style="list-style-type: none"> - Capacidades expressivas e criativas; - Criação de composições rítmicas e de expressão corporal e vocal; - Criatividade; - Perícia e manipulação.
Estudo do Meio	<p>Não apresentam fragilidades.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Compreensão do mundo que os rodeia e da conduta social; - Envolvimento nos projetos implementados.

Nota: Tabela adaptada do Plano de Intervenção

ANEXO D- OBJETIVOS E ESTRATÉGIAS DE INTERVENÇÃO
1º CICLO

| ' ' | | ' ' |

Tabela 4- Objetivos e estratégias de intervenção- 1º Ciclo

Objetivos gerais	Estratégias Globais de intervenção
<p>OG1</p> <p>Desenvolver competências de ortografia.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Criação jogos de ortografia em grupo; • Realização de atividades de correção de textos, em pares; • Introdução de tarefas de iniciação à decifração adaptadas para alunos com mais dificuldades; • Resolução de situações problemáticas em grande grupo; • Produção de textos e cartazes sobre os conteúdos trabalhados (profissões e suas funções, instituições, meios de transporte, meios de comunicação e plantas); • Realização de cartazes e postais com base nas histórias lidas; • Produção de textos com temática sociais.
<p>OG2</p> <p>Desenvolver a capacidade de leitura de textos escritos, de diferentes géneros e com diferentes temas e intencionalidades comunicativas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Realizar leituras partilhadas com a turma; • Fomentar clubes de leitura; • Continuação da rotina do “Leiturómetro” e avaliação do mesmo em grande grupo; • Realização de situações problemáticas em grande grupo; • Revisão de enunciados.; • Leitura e interpretação de textos informativos sobre temáticas da sociedade e do meio ambiente; • Jogos dramáticos e improvisações; • Lanche ao ar livre com leituras partilhadas.
<p>OG3</p> <p>Desenvolver habilidades de comunicação e cooperação.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Realização de textos de opinião; • Realização de desafios matemáticos a pares; • Jogos de grupo; • Dramatizações; • Realização de debates; • Implementação de um conselho de turma, uma vez por semana; • Dinamização de momentos de trabalho a pares.

Nota: Tabela adaptada do Plano de Intervenção

ANEXO E- CARACTERIZAÇÃO DA TURMA A- 2º CICLO

| ' ' | | ' ' |

Tabela 5- Caracterização da turma A

<i>Aluno</i>	<i>Idade</i>	<i>Nacionalidade</i>	<i>Repetente</i>	<i>ASE</i>
<i>Alice</i>	10	Brasileira		
<i>Artur</i>	10	Portuguesa		
<i>Bartazar</i>	9	Brasileira		
<i>Caetana</i>	10	Portuguesa		B
<i>Carla</i>	11	Portuguesa		A
<i>Daniel</i>	10	Portuguesa		
<i>Ema</i>	10	Austrália		
<i>Eva</i>	17	Portuguesa	x	A
<i>Fábio</i>	16	Portuguesa	x	
<i>Gustavo</i>	10	Portuguesa		A
<i>Gabriel</i>	9	Portuguesa		
<i>Ivan</i>	11	Portuguesa		A
<i>José</i>	10	Portuguesa		
<i>Joana</i>	10	Portuguesa	x	
<i>Liliana</i>	15	Portuguesa		
<i>Leonardo</i>	10	Portuguesa	x	
<i>Luisa</i>	12	Portuguesa		B
<i>Leonor</i>	10	Portuguesa	x	
<i>Mariana</i>	10	Portuguesa		
<i>Margarida</i>	9	Portuguesa		C
<i>Manuela</i>	10	Portuguesa		
<i>Martim</i>	15	Portuguesa		
<i>Nilton</i>	16	Portuguesa	x	A
<i>Nuno</i>	10	Portuguesa	x	
<i>Santiago</i>	10	Portuguesa		
<i>Tomás</i>	12	Portuguesa		
<i>Vicente</i>	10	Portuguesa		
<i>Vanessa</i>	10	Portuguesa		

ANEXO F- CARACTERIZAÇÃO DA TURMA E- 2º CICLO

| ' ' | | ' ' |

Tabela 6- Caracterização da turma E

<i>Aluno</i>	<i>Idade</i>	<i>Nacionalidade</i>	<i>Repetente</i>	<i>ASE</i>
<i>André</i>	10	Brasileira	x	A
<i>Amílcar</i>	17	Portuguesa		
<i>Ana</i>	10	Brasileira		
<i>Anabela</i>	10	Portuguesa		
<i>Amanda</i>	14	Portuguesa	x	
<i>Benjamim</i>	9	Portuguesa		
<i>Dilan</i>	11	África do Sul		
<i>Danilo</i>	10	Austrália		B
<i>Daniela</i>	17	Portuguesa	x	A
<i>Diego</i>	10	Portuguesa		
<i>Elma</i>	11	Portuguesa		A
<i>Érico</i>	13	Portuguesa	x	
<i>Fabiana</i>	10	Portuguesa		
<i>Lúcia</i>	16	Portuguesa	x	A
<i>Lúzia</i>	9	Portuguesa		
<i>Marta</i>	9	Portuguesa		
<i>Milena</i>	10	Portuguesa		
<i>Micaela</i>	10	Portuguesa	x	
<i>Mafalda</i>	10	Portuguesa		
<i>Miriam</i>	11	Portuguesa		
<i>Rafael</i>	12	Portuguesa		A
<i>Ricardo</i>	15	Portuguesa	x	
<i>Sónia</i>	11	Portuguesa		A
<i>Soraia</i>	12	Portuguesa	x	A
<i>Sofia</i>	16	Portuguesa	x	A
<i>Viviana</i>	16	Portuguesa	x	

ANEXO G- FRAGILIDADES E POTENCIALIDADES

2º CICLO

| ' ' | | ' ' |

Tabela 7-Fragilidades e Potencialidades- 2º ciclo

Fragilidades	Potencialidades
<ul style="list-style-type: none"> • Comunicação oral: dificuldades na construção frásica no discurso oral e supressão de palavras. • Leitura: alguns alunos apresentam leituras pouco fluidas; silabadas ou sem pausas para respeito da pontuação. • Escrita: fragilidade ao nível da construção frásica e produção de textos. • Escrita em HGP: O grupo está familiarizado com a escrita no domínio narrativo, no entanto, apresentam poucas competências no que refere ao contexto de texto informativo; • Leitura e interpretação de imagem com contexto histórico (dificuldades na transposição imagem – contexto histórico); • Interpretação de mapas; • Dificuldades na interpretação de textos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Participativos; • Atentos; • Interessados; • Criativos; • Conseguem apreender bem os conteúdos;

Nota: Tabela adaptada do Plano de Intervenção

ANEXO H- OBJETIVOS E ESTRATÉGIAS DE
INTERVENÇÃO- 2º CICLO

| ' ' | | ' ' |

Tabela 8-Objetivos gerais e estratégias globais de intervenção- 2º Ciclo

Objetivos gerais	Estratégias Globais de Intervenção
<p>OG1: Desenvolver a construção de conhecimento a partir de textos expositivos orais e escritos;</p> <p>OG2: Aperfeiçoar a produção de textos expositivos orais e escritos corretos, coesos, coerentes e adequados;</p> <p>OG3: Desenvolver a compreensão e a explicitação de fontes iconográficas.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Atividades de escrita e gramática (escrita coletiva, revisão de textos expositivos, jogos, aulas interativas com recursos multimédia e aplicação prática). 2. Estratégias de leitura ativa para extração de informações de textos (projeto de leitura, aprendizagem baseada em pesquisa e <i>role-play</i>). 3. Atividades práticas, com recursos visuais, para interpretação de imagens e mapas (trabalho colaborativo, visualização de vídeos e outros recursos multimédia). 4. Elaboração de mapas de ideias, esquemas, e listas de palavras integrados em pequenos projetos de pesquisa em fontes informativas. <p>Apesar da maioria dos alunos ser participativa e, para além das estratégias supracitadas, comuns às duas turmas, é importante referir que foram colocadas em prática estratégias para desenvolver o envolvimento dos alunos menos participativos e com maiores dificuldades. Para isto, serão utilizadas estratégias de Antecipação de Aprendizagens que consiste numa ficha com conteúdos que serão lecionados na aula seguinte.</p>

Nota: Tabela adaptada do Plano de Intervenção

ANEXO I- GRELHA DE AVALIAÇÃO DA LEITURA

| ' ' | | ' |

Avaliação da leitura expressiva																						
Domínios: Leitura																						
Conteúdos Programáticos: “A Princesa da chuva”																						
Indicadores de Avaliação	Alunos																					
	BRUNO	CONSTANÇA	LOURENÇO	FILIPA	GUSTAVO	ISABEL	ÍRIS	JOANA	JOÃO	KEVIN	MÁRCIO	MARGARIDA	MARTA	MATEUS	MARIANA	MIA	MARCELO	NICOLE	PATRICIA	RUTE	TATIANA	VIOLETA
Apresenta um ritmo adequado ao sentido do texto	Insuficiente	Muito Bom	Suficiente	Suficiente	Muito Bom	Insuficiente	Muito Bom	Suficiente	Bom	Muito Bom	Bom	Muito Bom	Muito Bom	Muito Bom	Muito Bom	Muito Bom	Insuficiente	Suficiente	Muito Bom	Muito Bom	Insuficiente	Muito Bom
Articula corretamente as palavras	Insuficiente	Muito Bom	Suficiente	Suficiente	Muito Bom	Insuficiente	Suficiente	Bom	Muito Bom	Bom	Bom	Muito Bom	Muito Bom	Muito Bom	Bom	Muito Bom	Insuficiente	Suficiente	Muito Bom	Muito Bom	Insuficiente	Muito Bom
Possui um tom de voz adequado	Insuficiente	Muito Bom	Suficiente	Suficiente	Muito Bom	Insuficiente	Suficiente	Bom	Muito Bom	Suficiente	Bom	Muito Bom	Muito Bom	Muito Bom	Suficiente	Muito Bom	Insuficiente	Suficiente	Muito Bom	Muito Bom	Insuficiente	Muito Bom
Lê com expressividade	Insuficiente	Muito Bom	Suficiente	Insuficiente	Muito Bom	Insuficiente	Insuficiente	Suficiente	Suficiente	Suficiente	Bom	Muito Bom	Muito Bom	Muito Bom	Suficiente	Muito Bom	Insuficiente	Suficiente	Muito Bom	Muito Bom	Insuficiente	Muito Bom
Corrige quando se engana	Insuficiente	Muito Bom	Suficiente	Insuficiente	Muito Bom	Insuficiente	Bom	Suficiente	Suficiente	Muito Bom	Bom	Muito Bom	Muito Bom	Muito Bom	Muito Bom	Muito Bom	Insuficiente	Muito Bom	Muito Bom	Muito Bom	Insuficiente	Muito Bom

Legenda	
Cor	Significado
Insuficiente	Insuficiente
Suficiente	Suficiente
Bom	Bom
Muito Bom	Muito Bom

ANEXO J- GRELHA DE AVALIAÇÃO -TRABALHO
COLABORATIVO

| | ' ' | | ' ' |

Dinâmica de trabalho de grupo																					
Domínios: Comunicação e cooperação																					
Conteúdos Programáticos: Gincana de Problemas																					
Indicadores de Avaliação	Alunos																				
	BRUNO	CONSTANÇ	LOURENÇO	FILIPA	GUSTAVO	ISABEL	ÍRIS	JOANA	JOÃO	KEVIN	MÁRCIO	MARGARID	MARTA	MATEUS	MARIANA	MIA	MARCELO	NICOLE	PATRICIA	RUTE	TATIANA
Colabora com os colegas	Insuficiente	Muito Bom	Muito Bom	Suficiente	Muito Bom	Suficiente	Muito Bom	Suficiente	Insuficiente	Muito Bom	Muito Bom	Muito Bom	Muito Bom	Muito Bom	Muito Bom	Muito Bom	Insuficiente	Muito Bom	Muito Bom	Muito Bom	Muito Bom
Apresenta um comportamento adequado	Insuficiente	Muito Bom	Muito Bom	Suficiente	Muito Bom	Muito Bom	Muito Bom	Insuficiente	Insuficiente	Muito Bom	Muito Bom	Muito Bom	Muito Bom	Muito Bom	Muito Bom	Muito Bom	Insuficiente	Muito Bom	Muito Bom	Muito Bom	Muito Bom
Partilha ideias	Suficiente	Muito Bom	Muito Bom	Muito Bom	Muito Bom	Muito Bom	Muito Bom	Muito Bom	Suficiente	Muito Bom	Muito Bom	Muito Bom	Muito Bom	Muito Bom	Suficiente	Muito Bom	Insuficiente	Muito Bom	Muito Bom	Muito Bom	Muito Bom
Contribui para a resolução do problema	Suficiente	Muito Bom	Muito Bom	Muito Bom	Muito Bom	Suficiente	Muito Bom	Suficiente	Suficiente	Muito Bom	Muito Bom	Muito Bom	Muito Bom	Muito Bom	Muito Bom	Muito Bom	Insuficiente	Muito Bom	Muito Bom	Muito Bom	Muito Bom
Revela espírito de interajuda	Insuficiente	Muito Bom	Muito Bom	Muito Bom	Muito Bom	Muito Bom	Muito Bom	Muito Bom	Suficiente	Muito Bom	Muito Bom	Muito Bom	Muito Bom	Muito Bom	Muito Bom	Suficiente	Insuficiente	Muito Bom	Suficiente	Suficiente	Muito Bom
Aceita as sugestões dos colegas	Insuficiente	Muito Bom	Muito Bom	Muito Bom	Muito Bom	Muito Bom	Muito Bom	Insuficiente	Suficiente	Muito Bom	Muito Bom	Muito Bom	Muito Bom	Muito Bom	Muito Bom	Suficiente	Muito Bom	Muito Bom	Muito Bom	Muito Bom	Muito Bom

Legenda	
Cor	Significado
Insuficiente	Insuficiente
Suficiente	Suficiente
Bom	Bom
Muito Bom	Muito Bom

ANEXO K- GRELHAS DE AVALIAÇÃO - TURMA A
| | ' ' | | ' |

Tabela 9- Grelha de avaliação- Pensamento Crítico de HGP- Turma A

Grelha de correção Atividade de Pensamento Crítico								
Alunos	Questões	Refere a contribuição da herança muçulmana para o progresso da sociedade (da época e atual)	Dá exemplos de contributos da herança muçulmana para o progresso da sociedade (da época e atual)	Expressa a sua opinião sobre a relação entre diferentes culturas e religiões	Expressa a sua opinião sobre a partilha de saberes e tradições entre diferentes povos	Redige um texto coeso e coerente	TOTAL	
	Cotação	20	20	20	20	20	100	
1		15	10	15	5	15	60	SUF
2		5	10	10	15	15	55	SUF
3		10	15	10	15	15	65	SUF
4		5	15	10	15	10	55	SUF
5		5	15	15	15	15	65	SUF
6		15	10	15	15	15	70	SUF
7		10	15	10	5	10	50	SUF
8							0	
9							0	
10		5	10	10	10	10	45	INS
11		5	10	10	10	10	45	INS
12		5	10	10	15	15	55	SUF
13		5	15	10	10	15	55	SUF
14							0	
15		15	10	15	5	15	60	SUF
16							0	
17		10	15	10	5	10	50	SUF
18							0	
19		5	15	15	20	15	70	SUF
20		5	15	10	10	15	55	SUF
21		5	15	15	15	15	65	SUF
22		5	15	15	20	15	70	SUF
23							0	
24							0	
25		15	10	15	15	15	70	SUF
26		5	15	10	15	10	55	SUF
27		10	15	10	15	15	65	SUF
28							0	

Media	59
% Negativas	11%
% Positivas	89%

Tabela 10- Grelha de avaliação da ilustração de HGP- Turma A

Avaliação do domínio do conhecimento científico- ilustração																													
Alunos																													
Indicadores de avaliação	%	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
1. Conhecimento científico																													
Reflete uma compreensão precisa e contextualizada dos senhorios nobres	20	15	12	0	10	0	0	18	F	F	18	10	0	18	F	0	F	18	F	20	15	18	20	F	F	15	20	20	F
Legenda corretamente as partes de um senhorio nobre	14	0	12	0	7	0	0	0			14	7	0	10		0		14		12	14	14	14			10	14	14	
Apresenta as partes essenciais de um senhorio nobre (Castelo, reserva e casais)	16	16	16	0	10	0	0	16			16	8	0	16		0		16		16	16	16	16			16	16	16	
O desenho mostra atenção aos detalhes arquitetónicos, interiores e exteriores do senhorio nobre.	10	10	8	0	5	0	0	10			5	10	0	8		0		8		10	8	10	10			10	5	8	
2. Critividade																													
Demonstrou originalidade na representação das partes constituintes do senhorio.	16	16	12	0	8	0	0	16			14	10	0	10		0		12		16	12	16	16			14	12	12	
As cores são perceptivas e complementam o tema e a atmosfera do senhorio nobre	14	13	10	0	7	0	0	14			12	10	0	12		0		10		14	12	14	14			14	7	12	
3. Apresentação/ Conservação																													
O trabalho está bem conservado, sem marcas de lápis de cor ou tinta fora do lugar.	5	5	5	0	5	0	0	5			5	5	0	5		0		5		5	5	5	5			5	5	5	
A folha está intacta	5	5	5	0	5	0	0	5			5	5	0	5		0		5		5	5	5	5			5	5	5	
TOTAL	100	80	80	0	57	0	0	84			89	65	0	84		0		88		98	87	98	100			89	84	92	
Nota Final		B	B	I	S	I	I	B			B+	S	I	B		I		B+		MB	B	MB	MB			B+	B	MB	

Tabela 11-Grelha de avaliação da apresentação oral de HGP- Turma A

Avaliação do domínio da comunicação oral																													
Alunos																													
Indicadores de avaliação	%	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
1. Conhecimento científico																													
Identifica o ano da carta de foral.	4	4	4	4	4	4	4	4	F	F	4	4	4		F	4	F	4	F	4	4	4	4	F	F	4	4	4	F
Identifica o século em que foi concedido o foral.	4	4	4	4	4	4	4	2			4	4	4			4		4		4	4	4	4			4	4	4	
Identifica o rei ou senhor que concedeu o foral.	4	4	4	4	4	4	4	2			4	4	4			4		2		4	4	4	4			4	4	2	
Identifica o território ao qual foi concedido o foral.	4	4	4	4	4	4	4	4			4	4	4			4		2		4	4	4	4			4	4	4	
Nomeia os privilégios dos vizinhos inscritos no documento.	14	7	14	7	7	7	14	7			14	14	14			14	14		14	14	14	7	14			7	7	14	
Nomeia as obrigações dos vizinhos inscritos no documento.	14	14	7	7	7	7	14	7			14	7	7			14	7		14	14	14	7	14			14	7	14	
Localiza no mapa o concelho a que pertence o território referido na carta de foral.	10	10	10	0	5	10	10	0			0	5	10			10	0		10	0	10	10			10	10	0		
2. Comunicação																													
2.1. Postura																													
Coloca-se de frente para os colegas.	6	3	6	6	3	6	3	6			6	6	6			6		6		3	3	6	6			6	6	6	
Mantém-se direito e desencostado do quadro.	6	6	3	3	3	3	6	3			3	3	3			6		0		6	6	6	6			6	0	6	
2.2. Oralidade																													
Utiliza o tom de voz adequado.	6	6	6	6	0	6	6	6			3	6	6			6		6		6	6	6	6			6	6	6	
Apresenta uma comunicação calma e fluida.	6	6	3	3	0	3	0	3			0	3	3			3		6		3	6	0	6			3	6	6	
Utiliza vocabulário próprio de HGP	10	10	5	5	5	5	5	0			3	5	0			10	5		10	10	10	10	10			10	10	10	
2.2. Forma																													
Faz uma introdução ao tema	6	0	6	0	6	0	6	0			3	0	3			3		3		0	0	6	6			3	3	6	
Fecha o tema (com uma saudação final, apreciação global, um comentário sobre o interesse do tema,...)	6	6	6	6	0	3	6	6			6	3	6			6		3		6	1	6	6			6	6	3	
TOTAL	100	84	82	59	52	66	86	50	0	0	68	68	74	0	0	94	0	62	0	88	76	80	100	0	0	87	77	85	0

Tabela 12-Grelha de avaliação da ficha formativa de HGP- versão A - Turma A

Avaliação do conhecimento científico																													
Alunos																													
Indicadores de avaliação	%	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
1. Conhecimento científico																													
Pergunta 1	8	6	6	6	6	F	6	0			8	6	B	8		7		8		8	8	7	8			8	B	B	
Pergunta 2- a	5	5	5	4	4		5	4			4	5		5		4		4		5	5	5	5			5			
Pergunta 2- b	5	5	5	4	4		5	4			4	5		5		4		4		5	5	5	5			5			
Pergunta 3.1.- (VII a.C)	5	5	5	5	5		5	0			5	5		5		5		5		5	5	5	5			5			
Pergunta 3.1.- (V a.C)	5	5	5	5	5		5	5			5	5		5		5		5		5	5	5	5			5			
Pergunta 3.1.- (IV d.C)	5	5	5	5	5		5	0			5	5		5		5		5		5	0	5	5			5			
Pergunta 3.1.- (IX d.C)	5	5	5	5	5		5	0			5	5		5		5		5		5	5	5	5			5			
Pergunta 4 - a (576)	7	0	7	7	0		7	0			7	7		7		7		0		7	0	0	7			7			
Pergunta 4 - b (820 a.C.)	7	0	7	0	0		0	0			7	7		7		3,5		0		7	0	0	0			7			
Pergunta 4 - c (1765)	7	0	0	0	0		7	0			7	7		7		7		0		7	0	0	7			7			
Pergunta 4 - d (2000)	7	0	7	0	7		7	0			7	7		7		7		7		7	0	0	7			0			
Pergunta 4 - e (98 a.C.)	7	0	0	0	0		0	0			7	0		0		0		0		0	0	0	0			7			
Pergunta 4 - f (1500)	7	0	7	0	7		7	0			7	7		7		0		0		7	0	0	7			7			
Pergunta 5 **	20	20	20	10	20		20	20			20	19		10		0		0		20	20	0	15			20			
Total	100	56	84	51	68	0	84	33	0	0	98	90	0	83	0	60	0	43	0	93	53	37	81	0	0	93	0	0	0
Nota Final		S	B	S	S		B	INS			MB	MB		B		S		INS		MB	S	INS	B			MB			

** Se acertou apenas 1	5
** Se acertou 2	10
** Se acertou na totalidade	20

Tabela 13-Grelha de avaliação da ficha formativa de HGP- versão B - Turma A

Avaliação do domínio do conhecimento científico- Versão B				
Alunos				
Indicadores de avaliação	%	12	26	27
1. Conhecimento científico				
Pergunta 1	6	6	6	6
Pergunta 2- a	6	6	6	6
Pergunta 3	6	6	6	6
Pergunta 4.1.- (VII a.C)	5	0	5	5
Pergunta 4.1.- (V a.C)	5	0	5	5
Pergunta 4.1.- (IV d.C)	5	0	5	5
Pergunta 4.1.- (IX d.C)	5	5	5	5
Pergunta 5 - a (576)	7	0	7	7
Pergunta 5 - b (820 a.C.)	7	0	7	7
Pergunta 5 - c (1765)	7	0	7	7
Pergunta 6 - a (600)	7	7	7	7
Pergunta 6 - b (800 a.C.)	7	0	7	7
Pergunta 6 - c (1700)	7	0	7	7
Pergunta 7 **	20	5	20	20
Total	100	35	100	100
		INS	MB	MB

ANEXO L- GRELHAS DE AVALIAÇÃO - TURMA E

| ' ' | | ' ' |

Tabela 14-Grelha de avaliação – Pensamento Crítico- HGP- Turma E

Grelha de correção Atividade de Pensamento Crítico							
Alunos	Questões	Refere a contribuição da herança muçulmana para o progresso da sociedade (da época e atual)	Dá exemplos de contributos da herança muçulmana para o progresso da sociedade (da época e atual)	Expressa a sua opinião sobre a relação entre diferentes culturas e religiões	Expressa a sua opinião sobre a partilha de saberes e tradições entre diferentes povos	Redige um texto coeso e coerente	TOTAL
	Cotação	20	20	20	20	20	100
1		15	0	0	5	10	30
2							0
3		0	0	20	20	15	55
4		10	5	20	0	15	50
5							0
6		0	0	20	5	15	40
7		0	10	10	10	10	40
8							0
9		5	15	15	0	10	45
10		0	0	20	0	15	35
11							0
12		20	20	20	20	10	90
13							0
14							0
15		15	10	20	20	15	80
16		10	0	20	20	15	65
17		0	0	20	20	15	55
18		20	20	20	15	15	90
19		5	20	0	0	15	40
20							0
21							0
22		0	0	20	0	15	35
23							0
24							0
25							0
26							0
Média		53,57					
% Negativas		50					
% Positivas		50					

Tabela 15-Grelha de avaliação da ilustração de HGP- Turma E

Avaliação do domínio do conhecimento científico - Ilustração																												
Alunos																												
Indicadores de avaliação	%	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	
1. Conhecimento científico																												
Reflete uma compreensão precisa e contextualizada dos senhorios nobres	20	8	10	15		15	10				15			10	15	20	10											
Legenda corretamente as partes de um senhorio nobre	15	8	10	10		10	8				15			8	15	15	7,5											
Apresenta as partes essenciais de um senhorio nobre	15	5	7,5	10		10	8				10			8	10	15	7,5											
O desenho mostra atenção aos detalhes arquitetónicos, interiores e exteriores do senhorio nobre.	10	2	7	7		10	5				7			5	10	10	7											
2. Critividade																												
Demonstrou originalidade na representação das partes constituintes do senhorio.	15	5	5	10		15	5				15			5	15	15	15											
As cores utilizadas complementam o tema e a atmosfera do senhorio nobre	15	5	5	15		10	5				10			5	15	15	15											
3. Apresentação/ Conservação																												
O trabalho está bem conservado, sem marcas de lápis de cor ou tinta fora do lugar.	5	3	5	5		3	3				5			3	5	3	3											
A folha está intacta	5	5	5	5		5	5				5			5	5	5	5											
TOTAL	100	40,5	54,5	77		78	48							48	90	98	70											

Tabela 16-Grelha de avaliação da apresentação oral de HGP- Turma E

Avaliação do domínio da comunicação oral																												
Alunos																												
Indicadores de avaliação	%	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	
1. Conhecimento científico																												
Identifica o ano da carta de foral.	5	5		5	5			5		5			5			5	5	5	5	5								
Identifica o século em que foi concedido o foral.	5	5		5	5			5		2,5			2,5			5	5	5	5	5								
Identifica o rei ou senhor que concedeu o foral.	5	5		2,5	5			2,5		2,5			2,5			5	5	5	2,5	2,5								
Identifica o território ao qual foi concedido o foral.	5	5		2,5	5			5		2,5			5			5	5	5	5	2,5								
Nomeia os direitos dos vizinhos inscritos no documento.	15	7,5		10	7,5			7,5		7,5			7,5			10	10	7,5	7,5	7,5								
Nomeia os deveres dos vizinhos inscritos no documento.	15	7,5		10	7,5			7,5		7,5			7,5			10	10	7,5	7,5	7,5								
Localiza no mapa o conelho a que pertence o território referido na carta de foral.	10	10		5	10			10		0			10			10	10	10	10	10								
2. Comunicação																												
2.1. Postura																												
Coloca-se de frente para os colegas.	5	5		5	5			5		5			5			5	5	5	5	5								
Mantém-se direito e desencostado do quadro.	5	2,5		5	5			5		5			5			5	5	5	5	5								
2.2. Oralidade																												
Utiliza o tom de voz adequado.	5	2,5		2,5	2,5			2,5		2,5			2,5			2,5	5	5	2,5	2,5								
Apresenta uma comunicação calma e fluida.	5	2,5		2,5	2,5			2,5		2,5			2,5			2,5	5	5	2,5	2,5								
Utiliza vocabulário próprio de HGP	10	2,5		2,5	2,5			2,5		2,5			2,5			2,5	2,5	5	2,5	2,5								
2.2. Forma																												
Faz uma introdução ao tema	5	2,5		2,5	2,5			2,5		2,5			2,5			2,5	2,5	5	2,5	2,5								
Fecha o tema (com uma saudação final, apreciação global, um comentário sobre o interesse do tema,...)	5	2,5		2,5	2,5			2,5		2,5			2,5			2,5	2,5	2,5	2,5	2,5								
TOTAL	100	32,5	0	62,5	70	0	0	32,5	0	25	0	0	31,25	0	72,5	77,5	77,5	65	31,25									
Tempo (min)		1,4		1,1	1,4			2,10		2,07			3,19			1,24		1,08	2,08	2,08	2,1							
<p>NOTA: Os 5 alunos assinalados a azul só têm metade da cotação porque só apresentaram no dia 14/03.</p>																												

Tabela 17-Grelha de avaliação da ficha formativa de HGP- versão A - Turma E

Avaliação do conhecimento científico																												
Alunos																												
Indicadores de avaliação	%	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	
1. Conhecimento científico																												
Pergunta 1	8	4	8	8	8	8	0						8			8	4	4	8		4							
Pergunta 2- a	5	5	5	5	5	5	5						5			5	5	5	5		5							
Pergunta 2 - b	5	5	5	5	5	5	5						5			5	5	5	5		5							
Pergunta 3.1.- (VII a.C)	5	5	0	5	5	5	0						5			5	5	5	5		5							
Pergunta 3.1.- (V a.C)	5	5	0	5	5	5	0						5			5	5	5	5		5							
Pergunta 3.1.- (IV d.C)	5	0	5	5	5	5	5						5			5	5	5	0		5							
Pergunta 3.1.- (IX d.C)	5	0	5	5	5	5	5						5			5	5	5	5		5							
Pergunta 4 - a (576)	7	0	0	7	7	0							0			7	7	7	7		0							
Pergunta 4 - b (820 a.C.)	7	0	0	7	0	0							0			0	0	7	0		0							
Pergunta 4 - c (1765)	7	0	0	7	7	0							0			0	0	7	0		0							
Pergunta 4 - d (2000)	7	0	0	7	7	0							0			7	0	7	7		0							
Pergunta 4 - e (98 a.C.)	7	0	0	0	0	0							0			0	0	0	0		0							
Pergunta 4 - f (1500)	7	0	0	7	0	0							0			7	0	7	7		0							
Pergunta 5 **	20	20	10	20	0	0							20			0	10	20	20		0							
Total	100	44	38	93	59	20							58			59	51	89	74		34							
** Se acertou apenas 1	5																											
** Se acertou 2	10																											
** Se acertou na totalidade	20																											

Tabela 18-Grelha de avaliação da ficha formativa de HGP- versão B - Turma E

Avaliação do conhecimento científico																												
Alunos																												
Indicadores de avaliação	%																											
		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	
1. Conhecimento científico																												
Pergunta 1	6								6												6							6
Pergunta 2	6								6												6							6
Pergunta 3	6								6												6							6
Pergunta 4.1.- (VII a.C)	5								0												5							0
Pergunta 4.1.- (V a.C)	5								0												5							0
Pergunta 4.1.- (IV d.C)	5								5												5							5
Pergunta 4.1.- (IX d.C)	5								5												5							5
Pergunta 5 - a (576)	7								0												7							0
Pergunta 5 - b (820 a.C.)	7								0												0							0
Pergunta 5 - c (1765)	7								0												7							0
Pergunta 6 - a (600)	7								7												7							0
Pergunta 6 - b (800 a.C.)	7								7												7							0
Pergunta 6 - c (1700)	7								0												7							0
Pergunta 7 **	20								10												20							0
Total	100								52												93							28
** Se acertou apenas 1	5																											
** Se acertou 2	10																											
** Se acertou na totalidade	20																											

ANEXO M- GUIÃO DE ENTREVISTA FOCALIZADA DE
GRUPO

| ' ' | | ' ' |

Guião da entrevista focalizada de grupo

Destinatárias: Grupo de 21 crianças dos 7 aos 8 anos (14 crianças do sexo feminino e 7 crianças do sexo masculino)

Objetivos:

- Conhecer e compreender as perspetivas das crianças em relação ao género;
- Conhecer as conceções e estereótipos de género presentes nas crianças;
- Perceber se as conceções de género são um critério das crianças na escolha de pares e brincadeiras;

Blocos de Informação	Objetivos específicos	Formulação de questões	Observações
<p>A. Legitimação da entrevista focalizada de grupo e motivação para a participação no mesmo</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Legitimar da entrevista focalizada de grupo; • Motivar os participantes; • Autorização da gravação da entrevista. 	<p>- Esta entrevista tem como objetivo a obtenção de informação para a compreender o papel das conceções de género na escolha dos pares e brincadeiras das crianças.</p> <p>- O seu carácter é confidencial e o anonimato dos dados é garantido.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Esta da entrevista focalizada de grupo tem como objetivos a caracterização das conceções do grupo de crianças sobre os papéis de género, bem como compreender se estas são um critério na escolha dos pares e brincadeiras. • O seu carácter é confidencial e o anonimato dos dados é garantido. • Pedir autorização para gravar áudio. <p>A Nádia está a fazer uma investigação, que é como uma pesquisa para tirar algumas conclusões e descobrir mais sobre um assunto, como fizemos com o Laboratório Gramatical. Lembram-se? Para investigar podemos seguir um guião como no Laboratório dos verbos ou ir à internet, aos livros, mas também podemos fazer perguntas a pessoas, como os jornalistas fazem, e é isso que eu gostaria de fazer com vocês hoje.</p> <p>Por isso, gostaria de vos colocar umas perguntas sobre a investigação que estou a realizar.</p>	

		<p>A investigação é sobre a vossa escolha de amigos e brincadeiras. Acham que me podem ajudar e responder a umas perguntas? Quero também perguntar-vos se posso gravar a nossa conversa para me lembrar de tudo depois e registar. Temos que ter esta conversa com muita ordem para se conseguir perceber tudo. Não se esqueçam:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Todos têm o direito de falar e ser ouvidos. 2. Respeitem as opiniões dos outros, mesmo que não concordem. 3. Não há respostas certas ou erradas, apenas quero ouvir as vossas opiniões sinceras. 	
B. Definição do perfil dos/as entrevistados/as	<ul style="list-style-type: none"> • Caracterizar as crianças que integram a entrevista focalizada de grupo 	Grupo composto por X crianças, x do sexo feminino e x do sexo masculino.	
C. Conceção sobre o género	<ul style="list-style-type: none"> • Caraterizar as conceções das crianças sobre ser menino e menina. 	<p>C1. O que significa ser menino? C2. O significa ser menina? C3. O que torna diferente ser menino e ser menina?</p>	
D. Conceção sobre os papéis de género	<ul style="list-style-type: none"> • Caraterizar os papeis associados a menina e/ou menino pelas crianças 	<p>D1. O que as crianças da vossa idade fazem ou gostam de fazer? D2. Há diferenças se são meninas ou menos? Se sim, porque há diferenças? Quem as cria e porquê?</p>	

		<p>D3. Acham que os rapazes e raparigas devem comportar-se de maneiras diferentes? Porquê?</p> <p>D4. Já ouviram alguém dizer que certas atividades são "coisas de rapaz" ou "coisas de rapariga"? Como é que isso vos faz sentir?</p>	
E. Género da relação entre pares	<ul style="list-style-type: none"> • Caracterizar a sua realidade presente e futura. 	<p>E1. Quem consideram como vosso melhor amigo/a? Porquê?</p> <p>E2. Que tipo de brincadeiras preferem?</p> <p>E3. Quais são as tarefas do pai em casa?</p> <p>E4. Quais são as tarefas da mãe em casa?</p> <p>E5. Fora da escola praticam alguma atividade? Se sim, qual?</p>	
F. Posição sobre estereótipos	<ul style="list-style-type: none"> • Perceber a posição dos alunos sobre estereótipos de género 	<p>F1. O que acham da frase “Rosa é cor de menina.”</p> <p>F2. O que acham da frase “Os meninos não choram.”</p> <p>F3. Menis e menis têm os mesmos direitos</p>	
Conclusão da entrevista	<ul style="list-style-type: none"> • Finalizar a entrevista 		<ul style="list-style-type: none"> - Confirmar se existe algo mais a acrescentar - Agradecer a disponibilidade

ANEXO N- ANÁLISE CATEGORIAL DAS ENTREVISTAS
FOCALIZADAS DE GRUPO

| ' ' | | ' ' |

Grupos:

EFG1 - 2 meninas (Marta e Violeta) e 2 meninos (Mateus e Bruno), de 8 anos

EFG 2- 3 meninas (Iris, Mariana e Rute) e 1 menino (Marcelo), 1 de 7 anos e 2 de 8 anos

EFG 3- 1 meninas de 7 anos (Margarida) e 1 com 8 (Mia)

EFG 4- 3 meninas (Isabel, Constança, Nicole) e um menino (Gonçalo), 3 com 8 anos e uma com 7

EFG 5- 2 meninos (Márcio e Kevin) e 3 meninas (Patrícia, Joana e Filipa), com 8 anos (Uma das meninas já tinha respondido a algumas questões com o grupo 3)

Total: 19 crianças, 13 do sexo feminino e 6 do sexo masculino, entre os 7 e os 8 anos.

Categoria	Subcategoria		Excertos	
			Meninas	Meninos
Concepções sobre o gênero	Características físicas atribuídas aos meninos	Órgãos genitais	“Ser menino é ser rapaz... é ter uma....tu sabes” - RUTE, EFG2	
		Altura e velocidade	“Mais altos, mais rápidos...” -MARTA, EFG1	
		Aparência (cabelo)	“Os meninos são sortudos... porque quando nós molhamos os cabelos, eles só levam pouco tempo para secar e nós levamos mais de dez minutos.”- MIA,EFG3 “Os meninos têm o cabelo um bocado mais curto que as meninas”- VIOLETA EFG1	
	Características sociopsicológicas atribuídas aos meninos	Estereótipos de comportamento/personalidade	“São chatos”- VIOLETA., EFG1 “Alguns mentem.”- MARGARIDA, EFG3	
			“Para mim, o que eu acho, é que eles não são sortudos, são tudo... são carinhosos, amorosos e às vezes são chatos.”- PATRÍCIA, EFG3	“Não costumamos ser nada chatos... supersimpáticos”- MATEUS, EFG1
		Percepção simbólica de identidade masculina	“Ser menino é tudo.”- MARIANA, EFG2	
		Flexibilidade de papéis de gênero	“Também pode usar as coisas das meninas (...) jogam à bola.”- MARTA, EFG1	“ Os meninos podem usar a roupa que quiserem. E eu acho que é bom.. é ser bom menino.”- GONÇALO, EFG4
	Atividades atribuídas aos meninos	Futebol	“Jogam muito à bola”- VIOLETA, EFG1 “Eu acho que são pessoas que estão mais interessadas no futebol.”- ÍRIS., EFG2 “Ser menino é jogar à bola” “Os meninos gostam de jogar futebol”- ISABEL, EFG4	“Gostamos muito de jogar futebol”- MATEUS, EFG1 “Ser um grande jogador (de futebol), e também tem que brincar com as meninas, se elas precisarem eu tenho que brincar”- MÁRCIO, EFG5

		Outros desportos		<p>“...e de jogar às bombas”- BRUNO., EFG1</p> <p>“Gostam de jogar basquetebol”- MARCELO., EFG2</p>
Características físicas atribuídas às meninas	Aparência		<p>“Eu acho que as meninas, normalmente, mas às vezes não, têm o cabelo comprido”- MARTA., EFG1</p> <p>“As meninas têm o cabelo mais comprido que os meninos (...)”- ISABEL,, EFG4</p> <p>“Ter cabelo à frente da cara... comprido(....)”- FILIPA, EFG5</p>	<p>“Usar saia, brincar com as amigas e ter o cabelo comprido”- MÁRCIO, EFG5</p> <p>“As meninas são lindas.”- BRUNO, EFG5</p>
			<p>“Ser estilosa.”- ISABEL, EFG4</p> <p>“Usar maquiagem, o cabelo arrumado e ir para a escola arrumada”-JOANA-EFG5</p>	<p>“(No Irão), não podem vestir saias, e tem que vestir a roupa da escola . As meninas também gostam muito de animais.”- KEVIN, EFG5</p>
	Liberdade e direitos	<p>“Podemo-nos vestir como queremos, já temos o direito de fazer as nossas escolhas, andar à volta do mundo sem ter meninos ao nosso lado, podemos vestir calças. Podemos fazer o que queremos. Tipo nós queremos jogar à boa, nós podemos. Hoje ainda acham que somos frágeis, não podemos fazer nada que nos magoe, mas para mim não. Podemos não gostar de rosa, podemos gostar de azul.”- MIA, EFG3</p>		
Características sociopsicológicas atribuídas às meninas	Interesses		<p>“Gostar de flores.”- MARIANA, EFG3</p> <p>“Gostar de rosa, e de arco-íris e essas coisas.”- CONSTANÇA, EFG4</p>	<p>“É gostar de rosa.”- MARCELO., EFG2</p> <p>“Gostar de brincar tipo com bonecas, meninos e meninas”- GONÇALO, EFG4</p>
	Comportamentos/Personalidade		<p>“Ser menina é discutir mais.”- ÍRIS., EFG2</p> <p>“As meninas não se encostam tanto aos meninos.”- JOANA, EFG5</p>	
			<p>“(...) mais simpáticas que os meninos...” VIOLETA.,FC1</p> <p>“Ser querida”- FC, EFG5</p>	<p>Sem ofensa, eu acho que as meninas são mais chatas... ser chato é chatear as pessoas. E acho que as meninas são mais faladoras que os meninos”- MATEUS, FC1</p>
		<p>“É tantas coisas... ser amorosa, essas coisas, mas as meninas, às vezes, também têm que ser chatas, não há uma única pessoa que não seja chata na vida. Então as meninas são tudo. Mas para ser</p>		

			menina, os meninos pensam de uma forma diferente, pensam que as meninas só servem para cantar, dançar e fazer ginástica, porque nós meninas também jogamos futebol. Olha eu adoro jogar futebol, e eles pensam que nós não podemos, não nos deixam, porque eles dizem: acho que é melhor não, se não vais acabar por te magoar. E depois começa uma briga, porque nós também podemos jogar futebol. Outro exemplo (...) também podemos usar calções, calças, também podemos ter o cabelo curto, não há coisas para meninas e para meninos. Menina é ser tudo, só que os meninos pensam de forma diferente.”- PATRÍCIA, EFG3	
		Desenvolvimento	“(…) isto foi uma coisa que ouvi (...) que as meninas desenvolvem mais rápido que os rapazes”- MARTA., FC1	
		Perceção simbólica de identidade feminina		
	Atividades atribuídas às meninas	Atividades físicas	“São mais da ginástica, e espargatas...”- MARTA., EFG1 “Gostam menos de desporto e, normalmente, não gostam tanto de jogar futebol.”- VIOLETA., EFG1	“Algumas... maior parte das meninas não gostam de jogar futebol”- MATEUS EFG1
	Diferenças entre meninos e meninas	Preferências e interesses (atividades)	“A maior parte dos meninos gostam mais de jogar à bola (...)”.- MARGARIDA, EFG3 “Os meninos gostam mais de jogar à bola e as meninas de flores”- ISABEL, EFG4 “(…) algumas vezes os meninos jogam à bola, futebol ou basebol, e essas coisas, e as meninas gostam mais de arco-íris e rosa, e essas coisas todas que elas gostam”.- NICOLE, EFG4	“O que torna diferente é a diferença de género... podem fazer outras coisas. O menino pode jogar futebol... e a menina gostar de rosas.”- MARCELO., EFG2 “As meninas gostam mais de arco-íris e de desenhar. Acho que as meninas são melhores no desenho, e também, eu acho que a diferença é que as meninas

				gostam mais de tipo desenhos, e os meninos gostam mais de futebol"- GONÇALO, EFG4
		Características físicas	<p>"Os rapazes são mais rápidos (...) quando estamos a jogar à apanhada o MATEUS é muito rápido e eu não consigo apanhá-lo."- MARTA, EFG1</p> <p>"O menino tem o cabelo mais curto que a menina".- ÍRIS., EFG2</p> <p>"Para mim, eu acho que é um bocadinho a voz, também eu acho que é mais as características que nós temos entre nós (...) as meninas quando são mais crescidas não têm tantos pelos no corpo. Eles têm pilinha e nós não temos. Às vezes é os cabelos porque eles não parecem tanto meninas."- PATRÍCIA, EFG5</p> <p>"A parte privada...o cabelo... o cabelo das meninas é lindo ."- RUTE., EFG2</p>	<p>"A diferença... é que as meninas são, sem ofensa, mais lentas...em termos de correr, e os meninos são mais engraçadas."- MO, EFG1</p>
			<p>"Fisicamente, os meninos podem fazer chichi em pé. (...)- MIA, EFG3</p>	
		Interesses estéticos e culturais (cores e roupa)	<p>Há uma diferença, não é obrigatório, mas, aqui na sala, o que vejo é que as meninas são mais roxo, rosa, e os meninos mais amarelo, azul." – MARTA., EFG1</p> <p>"(...) as mulheres têm que estar sempre a cortar o cabelo porque vai crescer mais rápido (...) as meninas têm que quase ir sempre fazer as unhas, só que eu não gosto"- MIA, EFG3</p> <p>"Os meninos não usam saias nem vestidos, e os meninos não têm coisas cor de rosa, e também os meninos e meninas não brincam juntos (...). – JOANA, EFG5</p>	<p>"As meninas vestem saia e os meninos não vestem."- MÁRCIO, EFG5</p>

		Comportamento social e relacional (Socialização entre pares, comunicação)	<p>"As meninas são mais engraçadas"- VIOLETA.,EFG1</p> <p>"Os meninos são mais resmungões" - FC, EFG5</p> <p>"...às vezes (as meninas) estão mais atentas"- NL, EFG1</p>	<p>"Os meninos não sabem muito bem brincar com os brinquedos que elas usam"- MÁRCIO, EFG5</p> <p>"As meninas não falam muito, são muito caladas. Mas para falar com os namorados falam muito" – BRUNO., EFG1</p>
		Maternidade	<p>"Também tínhamos que tomar conta dos bebês porque, às vezes, quando eu era bebê era o meu avô, a minha mãe ou a minha avó que tomavam conta de mim porque o meu pai trabalhava à noite. Eu acho que as mulheres costumam tomar mais conta dos filhos."- MIA, EFG3</p>	
Conceções sobre os papéis de género	Atividades preferidas das crianças	Brincadeiras físicas / motoras	<p>"Brincar à apanhada."- ÍRIS., EFG2</p> <p>"Brincar ao caranguejo."- MARIANA, EFG2</p> <p>"(...), brincar à apanhada, jogar ao caranguejo, jogar às escondidas(...)"- MARTA.,FC1</p> <p>"Jogamos futebol, basquete, volley, saltamos à corda, (...), brincar à apanhada e escondidas"- MIA, EFG3</p> <p>"Brincar à mosca, ao mata, ginástica, e também podem brincar juntos com brinquedos, e as meninas brincam com as bolas de futebol dos meninos."- JOANA, EFG5</p>	<p>"Fazer fogueiras... lá no meu bairro, andar à luta, andar a futebol mas é mentira não está a jogar futebol está a jogar à pancada!"- BRUNO., FC1</p> <p>"Gostam muito de jogar à apanhada, escondidas, jogar futebol,(...)"- MATEUS, FC1</p> <p>"Jogar à bola, fazer ginástica, jogar à mosca"- KEVIN, EFG5</p>
		Brincadeiras de fantasia do real	<p>"Brincar aos professores (...)"-MARTA.,FC1</p> <p>"(...), brincamos às escolas, às mães e aos pais também."- MIA, EFG3</p>	
		Atividades criativas	<p>"(...) e também gostam de ler, escrever e de desenhar." -MARTA.,FC1</p> <p>"Gostam de desenhar, cantar, (...)"- NICOLE, EFG4</p>	
		Entretenimento digital	<p>"Jogar computador". – RUTE., EFG2</p>	<p>"(...), ver televisão, às vezes jogar telemóvel." - MATEUS, FC1</p> <p>"Videojogos"- MARCELO., EFG2</p>

		Brincar com brinquedos	<p>“Trazer brinquedos para a escola e fazer desenhos”- MARGARIDA, EFG3</p> <p>“Brincar, cheirar (flores) (...) brincar às bonecas.”- ISABEL, EFG4</p> <p>“Brincar de bonecas, com bolas, com legos, e também desenhar”- FILIPA, EFG5</p>	
		Atividades de aprendizagem	<p>“As crianças da nossa idade gostam de estudar, aprender coisas novas, desenhar, fazer desportos.”- PATRÍCIA, EFG5</p>	<p>“(...)na escola, as crianças deviam gostar muito de ler e escrever.”- GONÇALO, EFG4</p>
	Diferenças entre as atividades escolhidas por meninos e meninas (Há diferenças?)	Atividades físicas e desporto	<p>“Não... mais ou menos. Na minha realidade não (há diferenças) mas cá na escola acho que os rapazes jogam mais futebol que as raparigas”- MARTA., FC1</p> <p>“Os rapazes gostam mais de futebol que as meninas. Não estou a dizer que as raparigas não podem jogar futebol. A minha amiga jogava futebol e era uma menina.”- RUTE., EFG2</p> <p>“Sim, os meninos jogam muito futebol, e as meninas gostam de brincar, fazer roda (...), brincar às escolas, coisas diferentes.”- MARGARIDA, EFG3</p> <p>“Os meninos gostam de jogar futebol e as meninas gostam de cheirar flores e brincar com bonecas (...) e os meninos brincam com os amigos e nós gostamos de brincar com outras amigas.”- ISABEL, EFG4</p> <p>“Os meninos gostam de jogar à bola, e as meninas gostam de fazer ginástica. Como é que os meninos não conseguem fazer ginástica?”- NICOLE, EFG4</p>	<p>“As meninas podem gostar de jogar futebol, mas os meninos veem mais jogos de futebol”- MATEUS, F1</p>
		Exceções aos estereótipos	<p>“Gostam das mesmas coisas. Eu também gosto de jogar à bola só não gosto das lutas (...)” PATRÍCIA, EFG5</p> <p>“Não há diferenças”</p>	<p>“As meninas gostam mais de preparar a roupa, brincar às escolas...”- GONÇALO, EFG5</p>

			“Não, mas há alguns meninos que acham que não podemos fazer nada, só podemos brincar com coisas rosas, não podemos brincar com carros, não podemos jogar futebol, só podemos brincar às escolas. E acham que eles podem brincar a tudo.”- MIA, EFG3	
		Bonecos e brinquedos		“As meninas gostam de brincar com os <i>Nenucos</i> , e com as bonecas, e os meninos gostam de jogar à bola e jogar mata”- MÁRCIO, EFG5 “Sim, as meninas gostam de brincar à <i>Barbie Girl</i> e os meninos gostam de jogar futebol”- BRUNO., F1
		Interesses culturais e sociais	“As meninas gostam mais de maquiagem, bonecas, os meninos gostam mais de futebol.”- FILIPA, EFG5 “As meninas fazem mais teatros e os meninos jogam mais à bola.”- CONSTANÇA, EFG4	
		Perceção sobre comportamentos e personalidade (agilidade e velocidade, interação social)	“As meninas gostam mais de pentear o cabelo da boneca e brincarem com outras menina, e motos, e os meninos mais de futebol, volley, mata (...) os meninos não gostam de brincar com as bonecas das meninas.”- JOANA, EFG5	“Eu acho que os meninos podem ser um bocadinho mais brutos, às vezes, e as meninas gostam mais de (...) eu concordo que as meninas gostam mais de teatro.”- GONÇALO, EFG4
	Razões para as diferenças	Figuras de referência	“Os meninos têm diferentes características das meninas. (Quem diz isso) é o presidente”- MARTA., FC1 “Os adultos.”- MARGARIDA, EFG3	“O Papa Francisco”- BRUNO., FC1
		Contexto sociohistórico e político	“...eu acho que começou na ditadura (...) com o ditador ... António ...(de Oliveira Salazar) sim, e o Marcelo Caetano mudou as coisas mas ainda estava um bocadinho pior porque nós... 25 de abril é por isso que existe, brincar, não dormimos na rua, viajar quando quisermos, usar saias acima do joelho.”- MIA, EFG3	

		Crianças	<p>“Os rapazes...os rapazes são maus menos os papás.”- RUTE., EFG2</p> <p>“(Estas diferenças vêm) da menina (...) os dois”- JOANA, EFG5</p> <p>“A gente, com a imaginação.”- ISABEL, EFG4</p> <p>“As crianças, quanto mais brincavam mais descobriam estas coisas.”- CONSTANÇA, EFG4</p> <p>“Nós. É como pensamos no pensamento.”- NICOLE, EFG4</p>	<p>“ As crianças com a criatividade delas.”- GONÇALO, EFG4</p> <p>“ Eu acho que foi os meninos e as meninas”- MÁRCIO, EFG5</p>
		Acesso a brinquedos	<p>“Acho que nós é que preferimos essas coisas de brincar, porque nós temos esses brinquedos, e se calhar estamos mais habituados a brincar com esses brinquedos.”- FILIPA, EFG5</p>	
		Liberdade de decisão		<p>“Eu não sei bem... é das pessoas mesmo.”- MATEUS, FC1</p> <p>“Nós é que decidimos “- KEVIN, EFG5</p>
Comportamentos diferenciados por género	Discurso de igualdade de comportamentos	Igualdade de género	<p>“Todos somos iguais por dentro, mas por fora não.”- MIA, EFG3</p> <p>“Todos somos humanos. Somos crianças, não importa se somos meninos ou meninas.”- MARGARIDA, EFG3</p>	
		Igualdade nas emoções e comportamentos	<p>“Todos se devem comportar bem (...) se todos se portarem mal não há nada.”- ISABEL, EFG4</p> <p>“Não (nos comportamos de forma diferente) . As meninas às vezes também ficam muito chateadas. Não é verdade? E depois acaba por acontecer o que acontece aos meninos. Eles vão se comportar da maneira que a situação (...).”PATRÍCIA, EFG5</p> <p>“No meu bairro toda a gente se bate, e as meninas metem-se”- JOANA, EFG5</p> <p>“Os dois podem portar-se da mesma maneira, mas nenhum se pode portar mal”- FILIPA, EFG5</p>	<p>“Temos que nos comportar todos de igual forma, porque se alguém for mais bruto ninguém quer brincar com ela.”- GONÇALO, EFG4</p> <p>“Não (devemos comportar-nos de forma diferente) porque somos todos iguais”- KEVIN, EFG5</p>

		Não há igualdade nos comportamentos		“Eu acho que sim (comportamento diferente), alguns podem não estar atentos”- MÁRCIO, EFG5
	Comportamentos de meninos	Agressividade	“Os rapazes normalmente são mais violentos... sempre que eu tento fazer luta no judo com o M.O, saio de lá a chorar”. – VIOLETA.,FC1 “Magoam-se muito”- FILIPA, EFG5	
			“Eu acho que os rapazes devem portar-se mais mal para ficarem de castigo e elas não.”- RUTE., EFG2	(...)os meninos portam-se muito mal.. tão mal que até choro”- BRUNO., FC1
			“Chateiam-se muito no futebol “- PATRÍCIA, EFG5	
		Sensibilidade	“Sensíveis...em algumas partes”- FILIPA, EFG5	
	Comportamentos de meninas	Bom comportamento	“Elas portam-se como anjinhos. “- RUTE, EFG3	“As meninas portam-se muito bem”- BRUNO., FC1
			“A maior parte das meninas costuma ser mais delicada, come pouca comida, tem que ter muitos detalhes, os meninos são mais apressados e agressivos.”- MIA, EFG3	
		Comunicação	“Os meninos falam mais, as meninas não falam tanto.”- MARGARIDA, EFG3	
Violência			“As meninas, quando estão irritadas, são muito mais violentas que os rapazes... puxam cabelos.”- MATEUS, FC1	
“Coisas de menino” e “coisas de menina”	Objetos de (de menino , de menina)		“Maior parte das pessoas dizem que os brincos é para meninas... não é há meninos que gostam... faz-me sentir triste porque há outras pessoas que também querem usar brincos” – MATEUS, EFG1	

		<p>Atividades e comportamentos (de menino, de menina)</p>	<p>“Eu estava na Casinha (ATL) e disseram que isso era coisa para meninas (...) estávamos a pintar um desenho.”- ISABEL, EFG4</p> <p>“No livro que lemos diz que o futebol é coisa de meninos. Por exemplo, dizem que as meninas gostam de brincar com bonecas mas eu não gosto, gosto de jogar <i>MineCraft</i> com a RUTE”- VIOLETA., F1</p> <p>“Já ouvi, a dizer que o futebol é só coisas para meninos que as meninas não podem jogar... (fez-me sentir) triste.”- MARIANA, EFG2</p> <p>“Sim, eu estava a jogar futebol com a minha mãe e o meu primo disse que eu não podia jogar (...) mas ele lá entendeu. Mas eu voltei a ouvir do meu primo mais velho”- MIA, EFG3</p> <p>“A minha prima (...) ela queria jogar futebol mas disseram que ela não podia jogar porque era de meninas.”- CONSTANÇA, EFG4</p> <p>“Ela está a jogar e ela, sem querer, toca na bola e depois eles tiram ela do jogo sem motivo. Ela só não queria levar com a bola na cara.”- ISABEL, EFG4</p> <p>“Sim, para não jogar à bola. Eu senti-me mal porque queria jogar”- MIA, EFG3</p> <p>“Sim, a J. (auxiliar) já me disse isso um dia (...) quando eu estava a brigar com a ISABEL.”- JOANA, EFG5</p>	<p>“Foi o mesmo que com a CONSTANÇA, mas com a minha irmã (...)muito triste. Acho que não foi nada justo.”- GONÇALO, EFG4</p> <p>“Já ouvi dizer que jogar às escondidas é coisa de menino... e fiquei muito triste”- BRUNO.,FC1</p>
		<p>Igualdade e inclusão</p>	<p>“Por acaso nunca ouvi isso”. – MARTA., FC1</p> <p>“Sim, eu senti-me muito triste, porque todas as crianças têm os mesmos direitos em brincar ao que quiserem”- MIA, EFG3</p>	

			“Nunca ouvi”- MARGARIDA, EFG3	
		Amizades		“Concordo. Brincar com o Miguel, com o António, com o Pedro, são coisas de rapaz”- BRUNO., FC1
Relação entre pares	Género dos melhores amigos/as	Menino	2 meninas afirmam que o seu melhor amigo é do sexo masculino	4 meninos afirmam que o seu melhor amigo é do sexo masculino
		Menina	8 meninas afirmam que o seu melhor amigo é do sexo feminino	1 menino afirma que o seu melhor amigo é do sexo feminino
		Ambos	3 meninas afirmar ter um melhor amigo e uma melhor amiga	2 menino afirmar ter um melhor amigo e uma melhor amiga
	Razões para a escolha do/a melhor amigo/a	Compatibilidade e diversão	<p>“Ela brinca muito comigo e quando estou sozinha ela me chama para brincar.” – MARGARIDA, EFG3</p> <p>“É a ÍRIS.. Porque ela brinca comigo, a gente conversa sobre umas coisas.”- MARIANA, EFG2</p> <p>“Porque ela é a melhor amiga de sempre (...) quando estamos a trabalhar estou sempre a olhar par a M.”- NICOLE, EFG4</p> <p>“Quando estou na escola ele brinca sempre comigo”- JOANA, EFG5</p>	

		Suporte emocional e proteção	<p>“É a MARTA., porque quando eu era pequenina ela tentava fugir da Amélia mas ela não deixava... desde então a MARTA. protegeu-me.”- RS, EFG2</p> <p>“Ele é engraçado. E, às vezes, há outros meninos que mês estão a tratar mal e ele diz que isso não se faz.”- MIA, EFG3</p>	
		Carinho mútuo	<p>“É uma menina porque é engraçada, gosta das prendas que lhe dou, e também gosta de mim”.- MARTA.,FC1</p> <p>“Ela é querida comigo, nós respeitamo-nos uma à outra.”- CONSTANÇA, EFG4</p>	<p>“Porque gosta de mim.”- MARCELO,EFG3</p> <p>“Os dois brincam comigo (...) eles são queridos comigo, não me batem.”- GONÇALO, EFG4</p>
		Familiaridade	<p>“A minha mãe e a mãe dela já se conhecem há muito tempo e nunca nos separámos.”- PATRÍCIA, EFG5</p>	<p>“Porque nós brincamos desde o jardim de infância”.- KEVIN, EFG5</p>
		Gentileza		<p>“Sempre que eu vou a casa dele nós vemos futebol, e às vezes vamos aos parques... ele anda muito de bicicleta com o pai dele e empresta-me uma bicicleta muito grande” – MATEUS, FC1</p>
		Sentido de humor		
		Qualidades?	<p>“É meu melhor amigo porque faz palhaçadas.”- ÍRIS, EFG2</p>	<p>“Ele faz com que eu fique engraçado”- MÁRCIO, EFG5</p>
	Atividades em comum	<p>“Porque ela gosta de brincar às mesmas coisas que eu”- FILIPA, EFG5</p> <p>“Porque quando eu lhe dou uma coisa ela dá-me também, e a gente gosta muito de brincar uma com a outra.”- ISABEL, EFG4</p>		
	Brincadeiras entre pares	Tradicionais e populares	<p>“Caranguejo”-ÍRIS, EFG3</p> <p>“Caranguejo e escondidas”</p> <p>“Escondidas e camaleão.”- CONSTANÇA, EFG4</p>	<p>“Escondidas e caranguejo”- MARCELO, EFG2</p> <p>“Escondidas, apanhada e futebol”- GONÇALO, EFG4</p> <p>“Jogar à bola, mosca, basquete”- MÁRCIO, EFG5</p>

		Fantasia do real	<p>“Brincar às escolas, ao caranguejo...gosto de brincar com a minha irmã aos detetives” – MATEUS, EFG1</p> <p>“Preferimos escolas, nós os dois juntos brincamos às escolas ou então às mães e aos pais. Ele é o irmão mais velho, eu sou o bebé.”- MIA, EFG3</p> <p>“Todas as coisas (...) cabeleireiro, fingimos que somos famosas.”- MARGARIDA, EFG3</p> <p>“Inventar brincadeiras.”- NICOLE, EFG4</p>	<p>“O (meu) preferido é às escondidas, à apanhada, Super-homem e Homem Aranha”- BRUNO., EFG1</p>
		Desporto e atividades físicas (futebol, ginástica, basquete, rugby, judo)	<p>“Ginástica, jogo da mosca e o Mikado ...) e também jogar à bola”- JOANA, EFG5</p>	<p>“Eu gosto muito de jogar futebol... o desporto que eu pratico rugby, judo. Também gosto de brincar às escondidas... às mães e aos pais.”- MATEUS, EFG1</p>
		Videojogos	<p>“Minecraft (...)” – VIOLETA., EFG1</p>	
		Diversidade de atividades	<p>“Ginástica, futebol, brincar com as bonecas, com robôs, brincar com uma coisa de tatuagens”- PATRÍCIA, EFG5</p> <p>“Gosto muito de bonecas, jogar às escondidas, apanhada, mosca.”- FILIPA, EFG5</p>	<p>“Jogar futebol, basquete, mata e mosca”- KEVIN, EFG5</p>
Tarefas Domésticas	Perceção das tarefas realizadas pelo pai em casa	Tarefas domésticas	<p>“.. limpar a cozinha.” VIOLETA., EFG1</p> <p>“Lavar a loiça”</p> <p>“Lavar a loiça, estender a roupa e colocar a mesa.”- MARIANA, EFG2</p> <p>“Estender a roupa, cozinhar, e comer muito.”- RUTE, EFG2</p> <p>“O pai é a pessoa de casa que faz mais comida, a mãe faz quando o pai vai para o Porto, ou chega mais tarde.”- CONSTANÇA, EFG4</p> <p>“Cozinhar e, algumas vezes o meu pai lava a roupa.”- NICOLE, EFG4</p>	<p>“...é fazer camarão. É tão bom”- BRUNO., EFG1</p> <p>“Quando eu estou doente é o pai que fica comigo em casa mas fica a trabalhar no computador (...) preparar o meu lanche para a escola, cozinhar(...)jele também me ajuda a fazer alguma coisa.”- GONÇALO, EFG4</p> <p>“Joga à bola, lava a loiça, o carro e põe água nas flores.”- MÁRCIO, EFG5</p>

			<p>“O meu pai aspira o chão, às vezes também lava a loiça, e põe água nas flores que temos em casa.”- FILIPA, EFG5</p> <p>“Ajuda a minha mãe”- JOANA, EFG5</p>	
		Cuidado	“Cozinha... o pai também faz-se cocegas e lê-me histórias”- MARTA., EFG1	
		Compras	“Ele só trabalha no computador, mas às vezes também ajuda a mãe para comprar coisas no mercado.”-MARGARIDA, F3	
		Tarefas físicas (arredar móveis, lavar carros...)		“O meu pai trabalha na <i>Uber</i> , algumas vezes cozinha, e também quando queremos mudar o sitio dos sofás e isso, ele ajuda.”- KEVIN, EFG5
		Envolvimento total	“Tudo, porque ajudamos todos a fazer as tarefas em casa.”-PATRÍCIA, EFG5	“A tarefa do pai...há várias...basicamente todos fazemos tudo mas maior parte é o pai que cozinha... e também faz-me cocegas”- MATEUS, EFG1
		Não se envolve	<p>“Nada (...) o meu pai fica sentado todos os dias... ele é muito preguiçoso. Quando eu estou a voltar para a sala o meu pai diz-me para ir buscar um pacote de batatas fritas (...) e a minha mãe fica chateada com o meu pai.”- MIA, EFG3</p> <p>“Não faz nada.”- ISABEL, EFG4</p>	“Huum....trabalhar no escritório.”- MARCELO, EFG2
	Perceção das tarefas realizadas pela mãe em casa	Envolvimento total	<p>“...faz o almoço também, arruma a casa...faz explicações aos alunos.”- MARTA., EFG1</p> <p>“As tarefas da casa são todas, menos lavar a cozinha porque ela faz alergia.” – VIOLETA., EFG1</p>	<p>“Lavar a roupa, passar, arrumar...fazer tudo da casa”- BRUNO., FC1</p> <p>“Faz o jantar...lavar a roupa, aspirar a casa e lavar a casa.”- MARCELO, EFG2</p>

			<p>“Estender a roupa, fazer o jantar, por a mesa, e lavar a roupa.”- ÍRIS, EFG2</p> <p>“Faz as camas, arruma a casa, lava a casa, adormece-me... e ela também escreve muito nos jornais.”- RS,EFG2</p> <p>“Tudo”- MIA, EFG3</p> <p>“Ela trabalha muito. Ela cozinha a comida, ela dobra as roupas.”- MARGARIDA, EFG3</p> <p>“Ela faz o comer, lava a loiça, lava a casa, mas às vezes é a irmã que lava a casa.”- ISABEL, EFG4</p> <p>“A mãe põe a roupa, ela põe o meu lanche, ela faz a cama(...)”- CONSTANÇA, EFG4</p> <p>“Lava a roupa e eu estendo a roupa.”- NICOLE, EFG4</p> <p>“Ela arruma o meu quarto e dos meus irmãos, arruma a minha mochila, o jantar e o almoço...”- FILIPA, EFG5</p> <p>“A minha mãe faz tudo, lava a loiça, faz o jantar (...) tudo.”- JOANA, EFG5</p>	<p>“Ela estende a roupa, ela também põe a roupa para lavar (...) a mãe faz praticamente tudo.”- GONÇALO, EFG4</p> <p>“Lava a loiça, vê filmes comigo e também ela faz o lanche para a escola.”- MÁRCIO. EFG5</p> <p>“Como já disse...fazemos todos tudo.”- MATEUS, EFG1</p>
		Contribuição financeiras		“Ela cozinha, também trabalha na <i>Uber</i> e vão os dois lavar os carros.”- KEVIN, EFG5
Atividades fora da Escola	Tipos de atividades	Artes	<p>Piano”- MARTA., EFG1</p> <p>“Piano, iniciação musical, coro e expressão dramática.”- PATRÍCIA, EFG5</p>	
		Desporto	<p>“Não, mas vou começar, ginástica e dança.”- MARIANA, EFG2</p> <p>“Vou para o coro, tenho Kung-Fu e ginástica acrobática”- CONSTANÇA, EFG4</p> <p>“Natação e ginástica”- MIA, EFG3</p> <p>“Natação, ginástica e inglês”- MARGARIDA, EFG3</p> <p>“Vou à Casinha (ATL)”- ISABEL, EFG4</p> <p>“Natação”- NICOLE, EFG4</p> <p>“Ginástica rítmica.”- CONSTANÇA, EFG4</p> <p>“Trampolins e catequese”- FILIPA, EFG5</p> <p>“Ginástica”- JOANA, EFG5</p>	<p>“Futebol e ginástica”-MÁRCIO, EFG5</p> <p>“Futebol-KEVIN, EFG5</p> <p>“Kickboxing”- BRUNO, EFG1</p> <p>“Rugby” – MATEUS, EFG1</p> <p>“Futebol e natação.”- GONÇALO, EFG4</p>

Posição sobre os estereótipos de género	"Rosa é cor de menina"	Aceitação do rosa para todos	<p>"É, mas também serve para os meninos."- MARGARIDA, EFG3</p> <p>"É... mas todos podem usar rosa."- ISABEL, EFG4</p> <p>"É cor de menina, mas eu não gosto muito. Gosto mais de verde. Quase todas as cores dos meninos"- JOANA, EFG5</p>	<p>"Sim! "- MARCELO,EFG2</p> <p>"É"- BRUNO., EFG1</p>
		Desacordo com a associação exclusiva ao género feminino	<p>"Não, eu também gosto muito de usar outras cores. Gosto muito de outras cores não é só de rosa. Isso não indica. Isso é tipo maldade."- PATRÍCIA, EFG5</p> <p>"Não é, eu gosto de verde. E alguns meninos dizem que verde é cor de menino."- MIA, EFG3</p> <p>"Não é, mas vê-se mais meninas com coisas rosa do que meninos."- CONSTANÇA, EFG4</p> <p>"É uma cor para toda a gente."- NICOLE, EFG4</p> <p>"Eu acho que não, as meninas também podem gostar de azul porque a minha cor preferida é azul."-FILIPA, EFG5</p> <p>"eu acho que é falso...eu não gosto de rosa...muito."- FILIPA, EFG5</p> <p>"Não. Porque a minha cor favorita não é rosa é azul, e dizem que é cor de menino. Por exemplo, nas casas de banho das meninas tem sempre cor de rosa e na dos meninos tem sempre de azul (...) acho mal porque a minha cor preferida é azul."- VIOLETA., EFG1</p> <p>"Não concordo porque há meninos que gostam de rosa e meninas que gostam de rosa e meninos que não gostam de rosa e meninas que não gostam de rosa."- ÍRIS., EFG2</p>	<p>"Não, há meninos que gostam de rosa"- MATEUS, EFG1</p> <p>"Quando eu era pequeno, eu gostava muito de roxo e de rosa, e o meu pai também gosta. É por isso que eu acho que rosa pode ser uma cor para toda a gente. É público."- GONÇALO, EFG4</p> <p>"Os meninos também podem gostar de rosa. Algumas vezes eu visto coisas cor de rosa"-KEVIN, EFG5</p>

			<p>“Não... porque acho que meninos também podem gostar de rosa. A cor pode ser a cor preferida deles. E na menina não.”- MARIANA, EFG2</p> <p>“Não porque eu odeio rosa, e os rapazes às vezes gostam muito de rosa... têm camisolas rosa.” RUTE, EFG2</p>	
		Diversidade de preferências		“Eu não posso gostar só de vermelho, posso gostar de rosa”-MÁRCIO, EFG5
	"Os meninos não choram"	Quebra de estereótipo	<p>“Claro que eles podem chorar. Imagina ... os meninos podem chorar quando se magoa ou quando alguém morre. Eles podem chorar sempre que querem, sempre que é preciso para explicar se eles estão bem ou não.”- PATRÍCIA, EFG5</p> <p>“É falso.”- MARTA., EFG1</p> <p>“Os meninos choram também.”- ÍRIS.EFG2</p> <p>“Têm direito a chorar”</p> <p>“É mentira, todos choram. Grandes ou pequenos. Adultos ou crianças.”- MIA, EFG3</p> <p>“Chora, quando eles estão a jogar à bola e caem. Ficam muito tristes.”- MARGARIDA, EFG3</p> <p>“Toda a gente chora.”- ISABEL, EFG4</p> <p>“Os meninos, às vezes choram porque estão muito tristes. Não são só as meninas que choram.”- CONSTANÇA, EFG4</p> <p>“Pode chorar porque lhe está a doer”- FILIPA, EFG5</p> <p>“Sim, podem, se se magoarem”- JOANA, EFG5</p>	<p>“Os meninos choram mil vezes por dia.” – BRUNO., EFG1</p> <p>“Os meninos também podem chorar.”- M.O, EFG1</p> <p>“Algumas vezes choram... tem uma dor e choram.”- MARCELO, EFG2</p> <p>“Os meninos também choram.”- GONÇALO, EFG4</p> <p>“Os meninos também podem chorar, tipo eu já me magoei a sério e chorei”- KEVIN, EFG5</p> <p>“Também podem chora. Imagina o KEVIN. estava com a bola e cai,(...) e ele ai pode chorar, porque doi muito”- MÁRCIO, EFG5</p>
Igualdade de Direitos	Defende a igualdade de direitos		<p>“Todos tem os mesmos direitos, seja menino ou menina. Somos todos iguais.”- MIA, EFG3</p> <p>“Somos pessoas, temos os mesmos direitos.”- MARGARIDA, EFG3</p> <p>“Todos têm direitos iguais. Por exemplo, se eu der uma garrafa à CONSTANÇA, e não der ao GONÇALO é injusto.”- ISABEL, EFG4</p>	“Sim, porque eu acho que os meninos devem deixar as meninas jogar à bola, porque as meninas também sabem jogar”- MÁRCIO, EFG5

			<p>“Os direitos das meninas e dos meninos são todos iguais, porque é injusto eu dizer (...) vou brincar com a NICOLE. porque o GONÇALO é menino. É injusto.”- CONSTANÇA, EFG4</p> <p>“Sim, porque (...) eu tenho direito de jogar à bola e o MARTA também.”- FILIPA, EFG5</p> <p>“Sim, imagina que há um concurso de ginástica em conjunto com futebol. O 2º B todo quer jogar, e não deixam umas meninas jogas, e não deixam uns meninos. Isso é muito injusto. Eu vou falar com quem manda, magina que é o presidente, ou o treinador de futebol e vou dizer “Os meninos e meninas têm os mesmos direitos.”- PATRÍCIA, EFG5</p>	
	Não defende a igualdade de direitos		<p>“Não, porque as meninas não jogam muito à bola.”- JOANA, EFG5</p>	

ANEXO 0- BOLETIM DE VOTO- "FUTEBOL É COISA DE
MENINOS"

| | ' ' | | ' ' |

Boletim de voto

Concordas com os vizinhos?

Sim

Não

ANEXO P- REGISTO DE OBSERVAÇÃO- 2º CICLO

| ' ' | | ' ' |

Observação

Caracterização de turma A:

A turma. A apresenta uma composição diversificada, com 28 alunos, 13 do sexo feminino e 15 do sexo masculino.

Em relação às retenções em anos de escolaridade anteriores, observa-se que sete já tenham experienciado retenção, quatro dos quais mais de uma vez.

A nacionalidade dos alunos é diversificada, uma vez que na turma existem 25 portugueses, 2 brasileiros e 1 australiano. Ema, a aluna australiana, apesar de não ter nascido em Portugal, encontra-se no país há muitos anos pelo que fala um português fluente. Apesar disso, apresenta algumas dificuldades na leitura e na escrita como era de esperar. Quanto à idade, esta varia entre os 9 e os 17 anos, e a média da turma é de 12 anos. Os alunos mais velhos são, maioritariamente, de etnia cigana e não pretendem continuar na escola após completarem os 18 anos de idade. Em conversa informal com a OC, o aluno Fábio afirmou que está apenas à espera de completar os 18 anos. Estes alunos faltam muitas vezes à aula e não levam material escolar, sendo que 2 destes alunos nunca foram às aulas no presente ano letivo. Apenas disso, as alunas Joana e Eva mostram-se atentas durante a aula.

Relativamente ao comportamento, a turma é silenciosa e atenta, contudo, alguns alunos como Baltazar são bastante imaturos e impulsivos, respondendo às questões sem pensar cuidadosamente na resposta.

Quanto às potencialidades observadas, pode-se constatar que a maioria dos alunos são empenhados e atentos e os alunos estrangeiros, apesar das dificuldades em na escrita em Português, como é o caso de Ema, ou os alunos brasileiros Baltazar e Alice que continuam a manter algumas regras gramáticas do português do Brasil, são esforçados. No que diz respeito às fragilidades, os alunos de etnia cigana são desinteressados, no entanto não perturbam o decorrer das aulas.

Apesar da turma ser composta por 28 alunos, cerca de 8 não apareceram nesta primeira semana.

Caracterização da turma:

- 28 alunos;
- 13 raparigas e 15 rapazes.

Potencialidades da turma	Fragilidades da turma
Participativos.	Leitura e escrita.
Atentos.	Gramática.
Com bom conhecimento dos conteúdos.	Os alunos de etnia cigana não participam nas atividades e muitos não aparecem nas aulas
Silenciosos.	

Caracterização de turma E:

A turma E apresenta uma composição diversificada, com 25 alunos, 16 do sexo feminino e 9 do sexo masculino.

Em relação às retenções em anos de escolaridade anteriores, observa-se que se presenciou 25 retenções. A maioria dos alunos nunca reprovou (16), seguido por 3 alunos que foram retidos uma vez, 6 alunos duas vezes, 1 aluno três vezes, 2 alunos quatro vezes, e 1 aluno cinco vezes. As retenções ocorreram predominantemente nos 3.º, 4.º e 5.º anos de escolaridade.

A nacionalidade dos alunos é diversificada, uma vez que na turma existem 20 portugueses, 3 angolanos, 1 russa e 1 sul-africano. Quanto à idade, esta varia entre os 9 e os 17 anos, e a média da turma é de 12 anos. Os alunos mais velhos são, maioritariamente, de origem cigana e não pretendem continuar na escola após completarem os 18 anos de idade. Estes alunos faltam muitas vezes à aula e não levam material escolar, sendo que 5 destes alunos nunca foram às aulas no presente ano letivo.

Quanto aos hábitos diários, a maioria dos alunos da turma dorme entre 7 e 8 horas por dia e maioria dos alunos declara não ter problemas de saúde. O aluno sul-africano possui dificuldades em manter-se concentrado e estava medicado, mas desde que veio para Portugal ainda não tem médico e, por isso, não está medicado, o que, em conjunto com o facto de não perceber e falar Português, dificulta-lhe a aprendizagem.

Assim, este aluno será direcionado para o psicólogo da escola para poder continuar a medicação, mais tarde.

Em relação ao estudo fora da sala de aula, a turma mostra preferência por estudar em casa, sendo que a maioria possui computador e acesso à internet em casa. A disciplina favorita da maioria dos alunos é Educação Visual, enquanto Português é a disciplina menos apreciada.

Quanto às potencialidades observadas, pode-se constatar que alguns alunos (aproximadamente 12) são empenhados e atentos e os alunos estrangeiros, apesar das dificuldades em perceber Português, são esforçados. No que diz respeito às fragilidades, os alunos de etnia cigana são desinteressados e alguns destes alunos perturbam o funcionamento da aula, o que acaba por atrasar no avanço da aprendizagem de conteúdos.

Nota: O comportamento da turma difere de professora para professora. Com a professora de HGP, eles são muito mais disciplinados que a professora de PT.	
Potencialidades da turma	Fragilidades da turma
Alguns são participativos (menos os de etnia).	O Ricardo perturba o funcionamento da aula.
Alguns são atentos (menos os de etnia).	Leitura.
O Érico e a Amanda, apesar de desinteressados, não perturbam.	Escrita (muitos erros ortográficos).
Os alunos emigrantes são empenhados e esforçados.	Não utilizam a pontuação correta na leitura oral.
Alunos com acompanhamento dos pais.	Os alunos de etnia são muito desinteressados e muitos não aparecem nas aulas
Interessados	
Criativos	
Boa capacidade de interpretação	

ANEXO Q- "LIMPA PESADELÓS"- FOTOS

| | ' ' | | ' ' |

Mural de fotografías "Limpa Pesadelos"





ANEXO R- "LIMPA PESADELÓS" - TABELA

| | ' ' | | ' ' |

Tabela 19-Género dos “Limpa Pesadelo”

Aluno	Género do Limpa Pesadelos	Razões apresentadas
Bruno	M	Porque é um monstro assustador Nota: Tinha orelhas grandes, cor de rosa.
Constança	F	Menina porque tem botões com corações e flores
Lourenço	X	NÃO REALIZOU A PROVA
Filipa	F	Menina porque tem flores, borboletas, e cabelo bonito.
Gonçalo	M	Tem camisa aos quadrados como as do meu pai
Íris	F	Não sei.
Isabel	F	Porque tem cabelo grande e rosa, não vê? ... e um coração e uma camisola lilás
Joana	M	Porque tem cabelo laranja de menino (barba) e olhos vermelhos. E usa cores de menino, tipo azul, vermelho, amarelo e verde.
João	M	Tem uma cauda. Quer dizer que é menino e que se transforma em Lobisomem
Kevin	M	Não sei
Márcio	M	Porque ele é zangado
Margarida	Sem género	Não é menino nem menina
Marta	M	Não sei. Pode ser menino
Mateus	M	Não sei
Mariana	Sem género	Não tem género
Mia	F	Porque tem rabo de cavalo e o cabelo é comprido... A cara é rosa e é um coração.
Marcelo	M	Não sei
Nicole	F	Porque tem asas cor de rosa e pestanas
Patrícia	F	Porque tem vestido com flores e flores no cabelo
Rute	F	É uma coelha porque tem asas rosa e uma coroa de princesa
Tatiana	X	NÃO REALIZOU A PROVA
Violeta	M	É um menino porque é um dragão Nota: Verde e amarelo

ANEXO S- "O PIOR DE SER MENINA" - FOTOS

| ' ' | | ' ' |

ANEXO T- "O PIOR DE SER MENINA"- TABELA

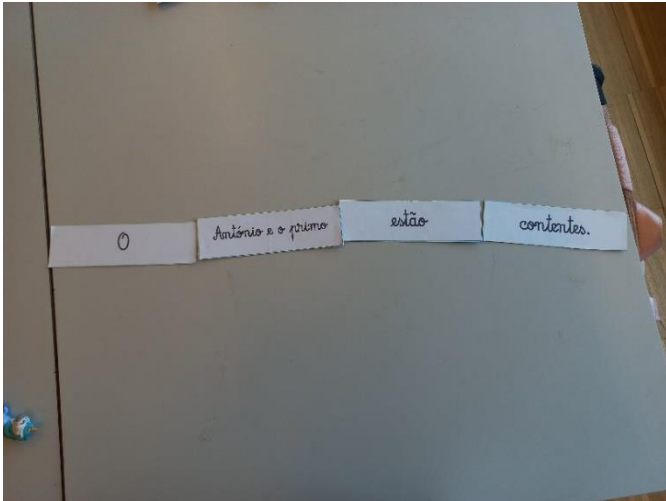
| | ' ' | | ' ' |

Tabela 20- Unidades de registo- “O pior de ser menina”

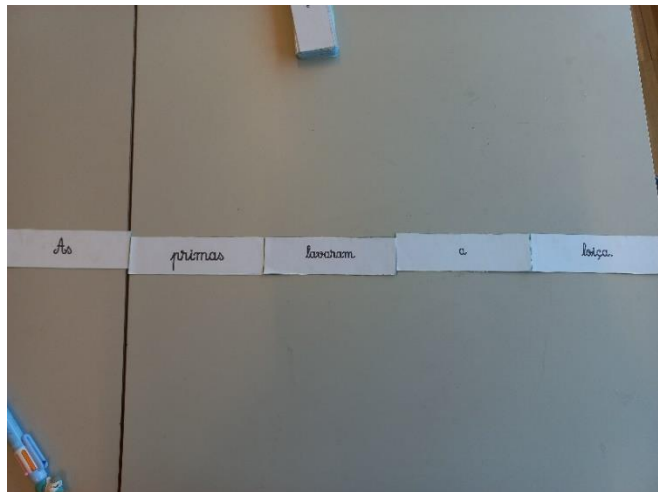
<i>Aluno</i>	<i>Unidades de registo</i>
<i>Bruno</i>	<i>O pior de ser menina é pegarem nelas e ter medo e não sair de casa.</i>
<i>Constança</i>	<i>O pior de ser menina é sujar a roupa mais gira e demorar muito tempo a secar o cabelo.</i>
<i>Lourenço</i>	FALTOU
<i>Filipa</i>	<i>O pior de ser menina é ter cabelo na frente.</i>
<i>Gonçalo</i>	<i>O pior de ser menina é ser sempre interrompida.</i>
<i>Íris</i>	<i>O pior de ser menina é de dançar e cantar e de gostar de saia.</i>
<i>Isabel</i>	FALTOU
<i>Joana</i>	<i>O pior de ser menina é não jogar à bola.</i>
<i>João</i>	FALTOU
<i>Kevin</i>	<i>O pior de ser menina é fazer a rodinha.</i>
<i>Márcio</i>	<i>O pior de ser menina é porque não podem jogar à bola.</i>
<i>Margarida</i>	<i>O pior de ser menina é não conseguir fazer todo o trabalho de casa e fazer na página errada.</i>
<i>Marta</i>	<i>O pior de ser menina é ter piolhos e puxarem o cabelo.</i>
<i>Mateus</i>	<i>O pior de ser menina é os rapazes não deixarem jogar futebol.</i>
<i>Mariana</i>	<i>O pior de ser menina é não saber jogar basquete.</i>
<i>Mia</i>	<i>O pior de ser menina é namorar, casar, trocar a fralda ao bebé, ter cabelo comprido, usar sempre saia, não jogar à bola.</i>
<i>Marcelo</i>	<i>O pior de ser menina é gostar de cor de rosa.</i>
<i>Nicole</i>	<i>O pior de ser menina é não bater.</i>
<i>Patrícia</i>	<i>O pior de ser menina é não saber chutar e de jogar à bola. Trabalhar muito.</i>
<i>Rute</i>	<i>O pior de ser menina é ser chata para os meninos, ser idiota, gostar de unicórnio e ser obrigada a ter de usar vestido nos casamentos.</i>
<i>Tatiana</i>	FALTOU
<i>Violeta</i>	<i>O pior de ser menina é que toda a gente acha que gostamos de rosa e coisas pirosas e acham que o Minecraft é para meninos. E em alguns países acham que os homens são superiores às mulheres.</i>

ANEXO U- FRASES ESTEREOTÍPICAS

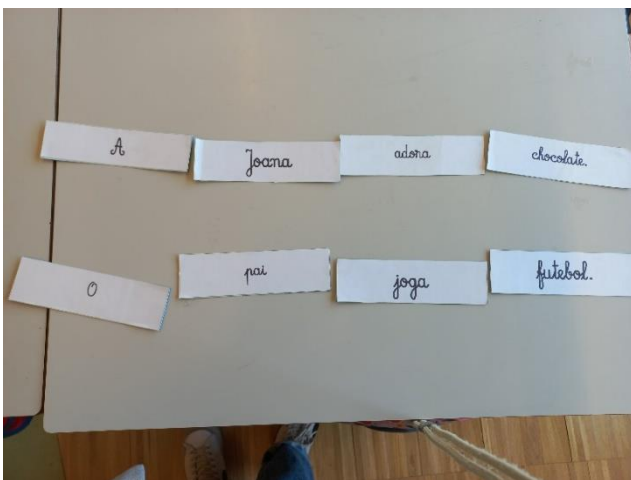
| " | | " |



“O Antônio e o primo estão contentes”



“As primas lavaram a loija”



“As primas lavaram a loija”

ANEXO V- ANÁLISE CATEGORIAL- "LIMPA
PESADELÓS"

| | ' ' | | ' '

<i>Categoria</i>	<i>Subcategoria</i>	<i>Unidades de registo</i>
<i>Feminino</i>	Atributos físicos	<i>Menina porque tem flores, borboletas, e cabelo bonito. – Filipa, 8 anos</i> <i>Porque tem cabelo grande e rosa, não vê? ... e um coração e uma camisola lilás. – Isabel, 8 anos</i> <i>Porque tem rabo de cavalo e o cabelo é comprido... A cara é rosa e é um coração. -Mia, 8 anos</i>
	Atributos estéticos	<i>Menina porque tem botões com corações e flores. - Constança, 7 anos</i> <i>Porque tem asas cor de rosa e pestanas. - Nicole, 8 anos</i> <i>Porque tem vestido com flores e flores no cabelo. -Patrícia, 8 anos</i>
	Características Simbólicas	<i>É uma coelha porque tem asas rosa e uma coroa de princesa- Rute, 8 anos</i>
<i>Masculino</i>	Atributos físicos	<i>Tem cabelo laranja de menino (barba) e olhos vermelhos. E usa cores de menino, tipo azul, vermelho, amarelo e verde. – Joana, 8 anos</i> <i>Tem uma cauda. Quer dizer que é menino e que se transforma em Lobisomem. – João, 8 anos</i> <i>É um menino porque é um dragão – Violeta, 8 anos</i>
	Atributos estéticos	<i>Tem camisa aos quadrados como as do meu pai – Gonçalo, 8 anos</i>
	Características comportamentais	<i>Porque ele é zangado – Márcio, 8 anos</i> <i>Porque é um monstro assustador- Bruno, 8 anos</i>
<i>Sem género</i>	Incerteza	<i>Não sei. - Íris, 7 anos</i> <i>Não sei. Pode ser menino. - Marta, 8 anos</i>
	Indefinição clara	<i>Não é menino nem menina. - Margarida, 7 anos</i> <i>Não tem género- Mariana, 8 anos</i>

ANEXO W- ANÁLISE CATEGORIAL-
"O PIOR DE SER MENINA"
| ' ' | | ' ' |

<i>Categoria</i>	<i>Subcategoria</i>	<i>Unidades de registo</i>	
<i>Estereótipos de Género</i>	Cores e preferências	<i>O pior de ser menina é gostar de cor de rosa.</i> - Marcelo, 8 anos	
	Gostos e atividades	<i>O pior de ser menina é ser chata para os meninos, ser idiota, gostar de unicórnio e ser obrigada a ter de usar vestido nos casamentos.</i> - Rute, 8 anos <i>O pior de ser menina é que toda a gente acha que gostamos de rosa e coisas pirosas e acham que o Minecraft é para meninos. E em alguns países acham que os homens são superiores às mulheres.</i> - Violeta, 8 anos	
	Desigualdade	<i>...E em alguns países acham que os homens são superiores às mulheres.</i> – Violeta, 7 anos	
<i>Desigualdade de Género</i>	Exclusão	<i>O pior de ser menina é não jogar à bola.</i> – Joana, 8 anos <i>O pior de ser menina é não saber chutar e de jogar à bola. Trabalhar muito.</i> – Patrícia, 8 anos <i>O pior de ser menina é os meninos não deixarem jogar futebol-</i> Mateus, 8 anos <i>O pior de ser menina é porque não podem jogar à bola.</i> – Márcio, 8 anos	
	Desvalorização	<i>O pior de ser menina é ser sempre interrompida.</i> – Gonçalo, 8 anos	
	<i>Desafios Pessoais</i>	Cuidados pessoais	<i>O pior de ser menina é sujar a roupa mais gira e demorar muito tempo a secar o cabelo.</i> - Constança, 7 anos <i>O pior de ser menina é ter cabelo na frente.</i> – Filipa, 8 anos <i>O pior de ser menina é ter piolhos e puxarem o cabelo.</i> – Marta, 8 anos

<i>Insegurança.</i>	Expectativas		<p><i>O pior de ser menina é não conseguir fazer todo o trabalho de casa e fazer na página errada. - Margarida, 7 anos</i></p> <p><i>O pior de ser menina é namorar, casar, trocar a fralda ao bebê, ter cabelo comprido, usar sempre saia, não jogar à bola. - Mia, 8 anos</i></p>
	Interesses e Hobbies		<p><i>O pior de ser menina é não saber jogar basquete. – Mariana, 8 anos</i></p> <p><i>O pior de ser menina é de dançar e cantar e de gostar de saia. - Iris, 7 anos</i></p>
	Atividades físicas e jogos		<p><i>O pior de ser menina é não bater. – Nicole, 8 anos</i></p> <p><i>O pior de ser menina é fazer a rodinha. – Kevin, 8 anos</i></p>
	Sentimento de insegurança		<p><i>O pior de ser menina é pegarem nelas e ter medo e não sair de casa. - Bruno, 8 anos</i></p>

ANEXO X- CONSENTIMIENTO INFORMADO

| ' ' | | ' ' |

Consentimento informado

Caro/a Encarregado/a de Educação,

O meu nome é Nádía Shocron e sou uma das professoras estagiárias responsáveis pela turma do 2.º B. Estou atualmente a concluir o 2.º ano do Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e Português e HGP do 2.º Ciclo do Ensino Básico, na Escola Superior de Educação de Lisboa- ESELx e, neste sentido, estou a desenvolver uma investigação académica sobre "Relações de Género no 1.º Ciclo do Ensino Básico", que integrará o meu trabalho de final de mestrado.

O objetivo desta pesquisa é explorar as conceções das crianças em relação às relações de género dentro do ambiente escolar do 1.º ciclo através da observação das suas interações, durante as atividades escolares, e da realização de entrevistas sobre o tema em grupos de 4 crianças.

Assim, gostaria de solicitar a sua autorização para a participação do/a seu/ua educando/a na investigação acima descrita. Se necessitar de esclarecimentos adicionais ou tiver alguma dúvida, estou à disposição para ajudar.

Peço que preencha o formulário anexo e o devolva até ao dia 2 de maio de 2024, sexta-feira, por favor.

Desde já, agradeço a sua colaboração e compreensão.

Com os melhores cumprimentos,

Nádía Shocron– Professora Estagiária - 2022491@alunos.eselx.ipl.pt

(Destacar a parte inferior e devolver ao Professor titular de turma)

Eu, _____, Encarregado/a de Educação da criança
_____, do 2.º B da Escola Básica _____ declaro que:

Autorizo

Não autorizo a sua participação na investigação a decorrer na turma.

Data: ___/___/_____

O Encarregado de Educação,

ANEXO Y- ROTEIRO ÉTICO

| ' ' | | ' ' |

Princípios éticos e deontológicos (Tomás, 2011)	Prática Pedagógica – PESII	Compromissos éticos pessoais e profissionais (APEI, 2011)
<p>1. Objetivos do trabalho</p>	<p>Para iniciar esta Prática Pedagógica, comecei por me apresentar à comunidade escolar. Assim, o primeiro contacto que tive foi com a Orientadora Cooperante através de um email que fiz questão de enviar, uma semana antes do início do estágio, com o objetivo de me apresentar e deixar os meus contactos.</p> <p>A apresentação à restante comunidade escolar aconteceu no primeiro dia de observação. Aqui fui apresentada às diversas professoras e auxiliares, bem como à Coordenadora da escola. Com esta última, através de conversas informais, partilhei os meus objetivos e as expectativas para esta última fase do curso. Fui muito bem recebida por todos os elementos e fiz questão que todos estes me conhecessem para facilitar o trabalho não só com as crianças mas com toda a comunidade escolar.</p> <p>Relativamente às famílias, visto que as famílias foram chamadas à escola para umas atividades antes da realização da entrevista focalizada de grupo, instrumento fundamental para esta investigação, fiz questão de me apresentar aos pais e encarregados de educação.</p>	<p>Compromisso com as crianças:</p> <p>“Encarar as suas funções educativas de modo amplo e integrado, na atenção à criança na sua globalidade e inserida no seu contexto.” (p. 1).</p> <p>Compromisso com as famílias:</p> <p>- Respeitar a família das crianças e a sua estrutura, valorizando a competência educativa (p. 2)</p> <p>Compromisso com a equipa de trabalho:</p> <p>- “Respeitar os colegas de profissão e colaborar com todos os intervenientes na equipa educativa não discriminando qualquer colega.” (p. 2)</p>

	<p>Aqui, alguns pais apresentaram as duas dúvidas e preocupações, os que não estiveram presentes enviaram email que, prontamente, fiz questão de responder de forma a esclarecer estas questões.</p> <p>No que diz respeito às crianças, o primeiro contacto que tive foi no início da manhã, na área do recreio onde me encontrei com a OC. Os alunos mostraram-se acolhedores e com muita curiosidade para conhecer duas novas professoras.</p> <p>No que diz respeito à investigação, partilhei o tema com a OC, o seu par pedagógico e a Coordenadora de escola, bem como as crianças e os seus encarregados de educação, aos quais enviei um consentimento informado.</p>	<p>- “Partilhar informações relevantes no seio da equipa dentro dos limites da confidencialidade.” (p.2).</p>
<p>2. Custos e benefícios</p>	<p>Em relação aos custos e benefícios da investigação, tal como Tomás refere, "os objetivos da investigação deverão ter em conta os possíveis benefícios para as crianças. Contudo, a investigação deverá também identificar os possíveis danos ou custos" (p. 160).</p> <p>Assim, considero que possa ter existido um custo de tempo significativo para as crianças participantes, uma vez que as entrevistas focalizadas de grupo foram realizadas durante as suas horas de almoço. Este período é normalmente reservado para o descanso e atividades recreativas, fundamentais para o bem-estar e desenvolvimento das crianças. No entanto, é importante referir que, fiz questão que as entrevistas não ultrapassassem os 25 minutos.</p>	<p>Compromisso com as crianças:</p> <p>- “Responder com qualidade às necessidades educativas das crianças, promovendo para isso todas as condições que estiverem ao seu alcance.” (p.1).</p>

	<p>Em relação aos benefícios, gostaria de referir que esta investigação permitiu-me obter uma compreensão mais profunda das conceções de género entre as crianças do 1º ciclo, especificamente no que toca ao papel do género na escolha dos pares e brincadeiras. Tive a oportunidade de conhecer as perspetivas das crianças, o que contribuiu para uma análise de dados mais completa e enriquecedora. A multiculturalidade presente na turma também permitiu entender melhor como as questões de género são interseccionais. Este conhecimento é essencial para o desenvolvimento de práticas educativas mais inclusivas e equitativas.</p> <p>Além disso, ao participarem nas entrevistas, as crianças tiveram a oportunidade de refletir sobre as suas próprias conceções e comportamentos em relação ao género, promovendo a formação de uma consciência mais crítica e aberta sobre a diversidade e igualdade de género. Participar numa investigação também pode ter proporcionado às crianças um sentido de importância e valorização das suas opiniões, fortalecendo a sua confiança e capacidade de comunicação.</p> <p>No que concerne à comunidade educativa, os resultados da investigação podem ser utilizados para informar e sensibilizar professores, pais e outros membros da comunidade escolar sobre a</p>	
--	--	--

	<p>importância das questões de género na formação das crianças, promovendo um ambiente educativo mais justo e inclusivo.</p> <p>Em conclusão, embora a investigação tenha envolvido alguns custos, especialmente em termos de tempo e esforço, os benefícios decorrentes são substanciais e justificam plenamente a sua realização. O equilíbrio entre os custos e os benefícios foi cuidadosamente gerido, assegurando que o impacto positivo prevalecesse.</p>	
<p>3. Respeito pela privacidade e confidencialidade</p>	<p>A importância do respeito pela privacidade e confidencialidade numa investigação cujos sujeitos são crianças não pode ser subestimada. Ao realizar pesquisas com crianças, é crucial reconhecer que estas são uma população vulnerável, necessitando de proteção adicional para garantir o seu bem-estar e segurança.</p> <p>Neste sentido, para esta investigação, a privacidade das crianças foi rigorosamente protegida. Isto significa que se assegurar que as informações pessoais, opiniões e experiências partilhadas durante a investigação fossem tratadas de forma confidencial. Para alcançar este objetivo, os nomes das crianças foram alterados para nomes fictícios, garantindo que as suas identidades reais permaneçam anónimas. A proteção da privacidade é essencial para criar um ambiente seguro onde as crianças se sintam confortáveis e seguras para expressar-se livremente, sem receio de julgamento ou repercussões.</p>	<p>Compromisso com as crianças:</p> <p>“Encarar as suas funções educativas de modo amplo e integrado, na atenção à criança na sua globalidade e inserida no seu contexto.” (p. 1).</p> <p>Compromisso com as famílias:</p> <p>- Respeitar a família das crianças e a sua estrutura, valorizando a competência educativa (p. 2)</p> <p>Compromisso com a equipa de trabalho:</p> <p>- “Respeitar os colegas de profissão e colaborar com todos os intervenientes na</p>

	<p>Para além das crianças, também os dados relativos à escola, agrupamento e OC foram ocultados com base na lei de proteção de dados (Lei n.º 67/98, de 26 de outubro - Lei de Proteção de Dados Pessoais).</p> <p>A proteção da privacidade é essencial para criar um ambiente seguro onde as crianças se sintam confortáveis e seguras para expressar-se livremente, sem receio de julgamento ou repercussões.</p> <p>Além disso, a confidencialidade é um princípio ético fundamental que sustenta a integridade da investigação. Garantir que os dados recolhidos não sejam divulgados de maneira a identificar individualmente as crianças é vital para preservar a sua dignidade e respeito. As informações devem ser codificadas ou anonimizadas, e apenas os investigadores diretamente envolvidos devem ter acesso aos dados sensíveis.</p> <p>O respeito pela privacidade e confidencialidade também fortalece a relação de confiança entre os investigadores, as crianças e as suas famílias. Os pais e encarregados de educação precisam de ter a certeza de que os investigadores irão proteger a privacidade dos seus filhos, o que aumenta a disposição para participar e colaborar com a investigação.</p> <p>Finalmente, a adesão a estas práticas não só cumpre as normas éticas e legais, como também contribui para a validade e credibilidade da</p>	<p>equipa educativa não discriminando qualquer colega.” (p. 2)</p> <p>- “Partilhar informações relevantes no seio da equipa dentro dos limites da confidencialidade.” (p.2).</p>
--	---	--

	<p>investigação. Uma abordagem ética sólida ajuda a garantir que os dados recolhidos são fiáveis e que os resultados da investigação podem ser utilizados para promover o bem-estar e desenvolvimento das crianças de forma responsável e respeitosa.</p>	
<p>4. Decisões acerca de quais as crianças a envolver e a excluir</p>	<p>Relativamente à participação das crianças na investigação, a escolha dos participantes acabou por ser, mesmo que indiretamente, realizada pelos encarregados de educação, que têm o direito de recusar a participação dos seus filhos. O objetivo era incluir todos os alunos como sujeitos da investigação. No entanto, em relação à participação nas entrevistas da entrevista focalizada de grupo, dos 22 alunos, 3 não participaram. Dois destes alunos não obtiveram autorização dos pais e um não entregou o consentimento informado assinado, além de ter faltado às aulas nas últimas semanas.</p> <p>No caso dos alunos cujos pais recusaram a sua participação, a OC partilhou, em conversas informais, que as famílias destas crianças são extremamente religiosas, o que poderá justificar a ausência de consentimento. Estas famílias têm práticas e crenças religiosas rigorosas que influenciam significativamente as suas decisões em relação às atividades extracurriculares e à exposição dos seus filhos a determinados tipos de interação social e investigação. A OC mencionou que, por vezes, estas famílias têm reservas quanto a</p>	<p>Compromisso com as crianças :</p> <ul style="list-style-type: none"> - “Respeitar toda a criança, independentemente da sua religião, género, etnia, cultura, estrato social ou com necessidades educativas especiais, incluindo-a e promovendo e divulgando os seus direitos consignados na Convenção Internacional.” (p. 1). <p>No Compromisso com as famílias:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Respeitar a família das crianças e a sua estrutura, valorizando a competência educativa das mesmas e colaborando de modo a que as crianças sintam que a família e a instituição estão ligadas no processo educativo (p. 2).

	<p>participar em atividades que possam ser vistas como incompatíveis com os seus valores e princípios religiosos. Isto inclui uma preocupação com o conteúdo das discussões e a forma como as mesmas são conduzidas, podendo sentir que estas não estão alinhadas com a sua fé e tradições.</p> <p>A organização dos grupos foi realizada com base na diversidade da turma, procurando formar grupos heterogéneos. Assim, todos os alunos cujo consentimento foi assinado participaram, garantindo uma representação equilibrada e variada das diferentes perspetivas e experiências dentro da turma.</p>	
<p>5. Planificação e definição dos objetivos e métodos da investigação</p>	<p>No que diz respeito à planificação de atividades e definição dos objetivos e métodos da investigação, foram planeadas diversas atividades que foram previamente elaboradas e discutidas com a OC.</p> <p>Uma vez que esta, todas as semanas, faz o que chame de Plano de Intenções, com o seu par pedagógico, a discussão das atividades foi uma constante todas as semanas. Contudo, devido à falta de tempo algumas acabaram por não ser realizadas.</p> <p>No que diz respeito às métodos, técnicas e instrumentos de recolha de dados a Orientadora Cooperante foi posta a par daquilo que se pretendia e aceitou sem quaisquer reservas. No início de todas as entrevistas focalizadas de grupo, os alunos foram informados dos</p>	<p>Compromisso com a equipa de trabalho:</p> <p>- “Respeitar os colegas de profissão e colaborar com todos os intervenientes na equipa educativa não discriminando qualquer colega.” (p. 2)</p> <p>- “Partilhar informações relevantes no seio da equipa dentro dos limites da confidencialidade.” (p.2).</p> <p>Compromisso com as crianças:</p>

	<p>objetivos da investigação, das regras e consentiram a gravação das suas vozes para que facilitasse a análise, mais tarde.</p>	<p>- “Responder com qualidade às necessidades educativas das crianças, promovendo para isso todas as condições que estiverem ao seu alcance.” (p.1).</p>
<p>6. Consentimento informado</p>	<p>Para esta investigação tive em consideração o consentimento informado dos encarregados de educação especificamente para a realização das entrevistas, visto que as restantes atividades não passaram de simples histórias e pequenos debates que poderiam ocorrer em qualquer momento independente da investigação. Além disso, e como já referido acima, o consentimento das crianças foi também respeitado já que, em todas as entrevistas, os alunos foram questionados sobre a sua autorização à gravação e realização da entrevista.</p> <p>Importa também referir a importância que o consentimento informado enviado aos pais teve, já que alguns negaram a participação dos seus educandos, usufruindo assim do seu direito à privacidade e respeito pelas suas crenças.</p>	<p>Compromisso com as crianças :</p> <p>- “Respeitar toda a criança, independentemente da sua religião, género, etnia, cultura, estrato social ou com necessidades educativas especiais, incluindo-a e promovendo e divulgando os seus direitos consignados na Convenção Internacional.” (p. 1).</p> <p>Compromisso com as famílias:</p> <p>- Respeitar a família das crianças e a sua estrutura, valorizando a competência educativa das mesmas e colaborando de modo a que as crianças sintam que a família e a instituição estão ligadas no processo educativo (p. 2).</p>

<p>7. Uso e relato das conclusões</p>	<p>Ao longo das semanas de intervenção o relato das conclusões e observações foi realizado através das notas de campo que ajudaram assim na conclusão final desta investigação. Para mais, as produções dos alunos e, principalmente, a recolha de informação a partir da entrevista foram fundamentais para produzir ilações sobre as conceções destas crianças e as suas escolhas com base no género.</p>	<p>Compromisso com as famílias: - “Fornecer às famílias informações sobre a investigação”</p> <p>Compromisso com a equipa de trabalho: - “Partilhar informações relevantes no seio da equipa dentro dos limites da confidencialidade.” (p.2).</p>
<p>8. Possível impacto nas crianças, famílias ou equipa</p>	<p>Considero que, através desta investigação, o impacto mais significativo é visível nas crianças, que se sentem ouvidas e motivadas para falar sobre temas como a igualdade e a equidade. Sinto que é importante, desde tenra idade, promover este tipo de debates e conversas com as crianças, não só para compreender as suas conceções, mas também para desconstruir alguns estereótipos que começam a formar-se nestas idades.</p> <p>No caso das famílias, esta investigação foi fundamental para desmistificar questões de género, especificamente em relação a estereótipos e igualdade. Inicialmente, os pais mostraram-se apreensivos quando foram informados sobre o tema da investigação.</p> <p>Em conversa com uma das mães, percebi que o que mais preocupa os pais é a abordagem de temas como a identidade de género e a orientação sexual em idades tão jovens. Contudo, após serem</p>	<p>Compromisso com as crianças: - “Promover a aprendizagem e a socialização numa vida de grupo cooperada, estimulante, lúdica, aberta à comunidade” (p.1).</p> <p>Compromisso com a equipa de trabalho: “Partilhar informações relevantes no seio da equipa dentro dos limites da confidencialidade.” (p.2).</p> <p>Compromisso com as famílias: - Fornecer às famílias informações sobre a instituição, sobre o seu projeto educativo e</p>

	<p>esclarecidos os objetivos desta investigação, os pais mostraram-se muito recetivos à abordagem proposta.</p>	<p>ainda sobre o desenvolvimento concreto do mesmo. Informá-las acerca do dia-a-dia da criança e sobre eventuais situações excecionais (p. 2).</p> <p>- Disponibilizar-se para dar apoio e reunir individualmente ou em grupo com as famílias, tendo em conta as condicionantes e os horários destas (p. 2).</p>
<p>9. Informação às crianças e adultos/as envolvidos/as</p>	<p>As informações recolhidas através de entrevista à OC e da entrevista focalizada de grupo às crianças, encontram-se descritas ao longo deste relatório e poderão ser partilhadas com a equipa educativa, bem como com as crianças e pais.</p>	<p>Compromisso com as crianças:</p> <p>- “Promover a aprendizagem e a socialização numa vida de grupo cooperada, estimulante, lúdica, situada numa comunidade e aberta ao mundo.”</p> <p>Compromisso com a equipa de trabalho:</p> <p>- “Partilhar informações relevantes, dentro dos limites da confidencialidade.” (p.2)</p>
<p>10. Tratamento dos dados</p>	<p>Ao longo da investigação, recorri a uma observação tanto participante como não participante, utilizando notas de campo para refletir sobre a temática observada durante a prática. Adicionalmente, decidi</p>	<p>Compromisso com as crianças:</p> <p>-“Respeitar a privacidade de cada criança e garantir o sigilo profissional.” (p.1)</p>

	<p>categorizar certas informações retiradas das produções dos alunos, uma abordagem não planeada inicialmente, mas que se revelou bastante significativa para as conclusões deste trabalho, permitindo uma recolha de dados mais orgânica e sem influência externa.</p> <p>Para complementar a minha investigação, realizei entrevistas à professora e aos alunos, sendo estas últimas em formato de grupos focais. Utilizei um breve guião constituído por algumas questões relacionadas com a temática da investigação como instrumento de recolha de dados, permitindo uma análise categorial das respostas obtidas. Durante o tratamento dos dados, assegurei que os nomes dos alunos fossem fictícios, garantindo assim o respeito pela privacidade de todos os participantes da investigação.</p>	
--	---	--

ANEXO Z- NOTAS DE CAMPO- 1º CICLO

| ' ' | | ' ' |

Observações- 1º Ciclo

NOTA DE CAMPO 1 (NC1)

10 de abril de 2024 (Quarta-Feira)

A turma tem uma relação muito próxima com a professora. Todos os alunos a tratam pelo seu primeiro nome.

Na sua maioria, o grupo é bem-comportado e mantém-se em silêncio. A professora controla bem a turma.

É composto por 22 crianças, 14 do sexo feminino e 8 do sexo masculino. Destas, 3 são de nacionalidade estrangeira, uma brasileira, um iraniano e uma chinesa. Neste sentido, estas crianças revelam algumas dificuldades na linguagem, nomeadamente a Nicole que nasceu na China.

A primeira atividade da manhã foi bastante dinâmica. A professora levou a turma até ao ginásio para fazer uma atividade física sobre cálculo mental, realizando assim a interdisciplinaridade entre a Matemática e a Educação Física. Assim, fazia uma questão matemática e os alunos tinham que se deslocar para o lado direito da linha se o número fosse ímpar ou para o lado esquerdo se o número fosse par.

Quando voltaram para a sala, realizaram um momento de cálculo, e aqui podemos perceber que existem alunos com algumas dificuldades. Apesar dos apelos da professora, nenhuma destas crianças está ao abrigo do acordo.

O Marcelo, parece ser um aluno com défice de atenção. Consegue ler, mesmo que de forma silabada, mas a sua letra é enorme e não consegue manter a atenção durante as aulas. Ao falar com a professora, percebemos que os pais não aceitam apoio no que toca a este assunto. Para além disso, apresenta dificuldades sociais já que raramente brinca com os colegas, a não ser a pedido da OC, que tenta ao máximo que a turma inclua este aluno, bem como ao nível motor como é notório nas aulas de Educação Física, onde o aluno apresenta dificuldades na realização de tarefas simples como subida e descida de espaldares.

Depois do almoço, ao entrar na sala, a professora perguntou aos alunos se tinha corrido bem o intervalo. A Filipa, Mia e Violeta, tiveram uma discussão e quiseram resolver, mas como não estavam a conseguir resolver este conflito, a professora disse que se resolveria no final da aula.

Posto isto, a professora retomou a aprendizagem, escrevendo várias palavras no quadro. Estas palavras serviam para que os alunos pudessem rever os conteúdos sobre a divisão silábica e o número de sílabas.

As aulas da professora são pouco focadas no manual. Em vez disso, a docente procura responder às necessidades dos alunos. No caso específico da atividade anteriormente descrita, a professora pensou que seria necessário rever os conteúdos depois de ver as produções dos alunos que trouxeram das férias.

É também importante referir que são elaboradas tarefas adaptadas para os alunos com mais dificuldades. Estes alunos apresentam dificuldades na leitura e escrita, maioritariamente. Na disciplina do Português, estes alunos estão ao nível de um 1º ano, e realizam tarefas com base no Método das 28 palavras. Já na matemática, enquanto a restante turma já se encontra a trabalhar conceitos como a unidade de milhar, estes ainda se encontram nas dezenas, mais precisamente no número 80.

Alunos com dificuldades:

- Bruno
- Isabel
- Marcelo
- Joana
- Tatiana

NOTA DE CAMPO 2 (NC2)

11 de abril de 2024 (Quinta-Feira)

Os alunos têm um espaço específico na escola para brincarem. Esta zona funciona como um pátio limitado por contentores, usados provisoriamente como salas durante as obras efetuadas à escola. O pátio é forrado a relva falsa e tem uma lona para

impedir a passagem do sol e chuva neste local. Uma das coisas interessantes que pude observar foi o facto dos alunos mais novos, 1º ao 3º ano brincarem de forma mista, isto é, rapazes e raparigas tendem a brincar mais juntos nestas faixas etárias.

Enquanto isso, os mais velhos de 4º ano passam os seus momentos de lazer de forma mais segregada. As meninas andam juntas pelo pátio em conversas entre elas, enquanto os rapazes se encontram a jogar futebol numa das laterais do pátio. Algumas raparigas encontram-se também neste local, mas não jogam, apenas assistem à partida.

É interessante perceber que esta separação entre rapazes e raparigas é mais gritante nos alunos mais velhos.

NOTA DE CAMPO 3 (NC3)

12 de abril de 2024 (Sexta-Feira)

A manhã começou com a rotina normal, no entanto, foi um dia especial pois a turma visitou a biblioteca pública que se encontra a poucos metros da escola. Durante a visita, os alunos tiveram oportunidade de assistir a apresentação e leitura de dois livros, um sobre os direitos das crianças e outro intitulado “Imagine”, de John Lennon, inspirado na música homónima. O grupo manteve-se interessado, e tive oportunidade de ser eu a fazer este pequeno momento de leitura referente ao segundo livro, no lugar da bibliotecária que é quem costuma fazê-lo.

No fim do dia, a professora distribuiu pelos alunos as tarefas da próxima semana, como escrever a data no quadro ou manter a sala limpa. Os alunos mostram-se bastante interessados na divisão das tarefas, tanto rapazes como raparigas, mostram iniciativa para ser um dos alunos com tarefas para a próxima semana.

Mais uma vez, foi possível evidenciar a segregação de alunos, consoante o género, nas diversas áreas do recreio.

Contudo, importa reforçar que esta segregação é mais notória nos alunos de 3º e 4º anos.

NOTA DE CAMPO 4 (NC4)

15 de abril de 2024 (Segunda- Feira)

A professora começou por perguntar aos alunos como foi o fim de semana. Durante esta conversa foi possível perceber que os desportos que os alunos praticam também dependem muito do género, sendo que os rapazes praticam futebol e as raparigas praticam ginástica e trampolim (Fazer uma tabela para saber as atividades de cada um).

Durante a aula de Ed. Física, o professor pediu aos alunos que fizessem o pino de barriga para a parede. Curiosamente começou por chamar dois rapazes e, quando percebeu que nem um nem outro conseguiam fazer o exercício, o professor incentivou uma das meninas a realizar o mesmo dizendo “Tem que ser uma menina”. Esta conseguiu e o professor parabenizou-a .

À tarde foi possível perceber algumas dinâmicas no recreio. Os rapazes têm tendência para resolver os seus problemas de uma forma mais agressiva, recorrendo à violência física. Enquanto as raparigas, sem chegar a agressões físicas, discutem muito entre si, maioritariamente para controlar as brincadeiras, no entanto, tendem a procurar a professora para resolver os problemas.

É notável que prática pedagógica da OC se baseia muito na comunicação e exposição de opiniões por parte dos alunos, bem como uma forte presença de dinâmicas em trabalho de grupo para que os alunos desenvolvam as suas capacidades tanto ao nível da aprendizagem de conteúdos como das competências sociais e de gestão de conflitos. Estas dinâmicas de grupo e pares permitem também que os alunos com mais dificuldades se sintam incluídos no processo de aprendizagem e sejam ajudados pelo grupo.

NOTA DE CAMPO 5 (NC5)

16 de abril de 2024 (Quinta-Feira)

Durante a manhã, os alunos tiveram a trabalhar a área do Português. Às 11h30 receberam um convidado da *Junior Achievement Portugal*, para fazerem a segunda sessão sobre “A comunidade”. Nesta sessão falou-se em produção. Foi curioso perceber

que o orador quando falou na produção de pasteis de nata referiu as cozinheiras, e não os cozinheiros. A possível verificar assim o estereótipo ligado à área da cozinha, com o orador a assumir que seria uma mulher a produzir os pasteis de nata. É importante referir que este orador é um homem de meia idade, com algumas conceções já enraivadas.

A Violeta pratica natação e judo.

Na hora do intervalo foi possível verificar as dinâmicas dos alunos e, pode até afirmar-se que as meninas estão geralmente envolvidas em conflitos, já que estas tendem a discutir para decidir quem lidera as brincadeiras e atividades. Já os meninos recorrem mais à violência e não procuram ajuda da professora para gerir os seus conflitos.

NOTA DE CAMPO 6 (NC6)

17 de abril de 2024 (Quarta-Feira)

Os alunos corrigiram uma ficha que realizaram ontem referente ao Canguru Matemático, que é uma prova realizada a nível nacional.

A maioria dos alunos teve bons resultados.

De seguida, a professora introduziu o tema do comprimento.

NOTA DE CAMPO 7 (NC7)

18 de abril de 2024 (Quinta-Feira)

A aula de hoje tratou-se de analisar e aprofundar a noção de unidade de medida e, conseqüentemente, de metro. Os alunos parecem interessados com este conteúdo e já sabem as frações.

A aula foi interativa, com alguns vídeos da escola virtual.

Bruno levanta-se várias vezes e, apesar da professora ter grande controlo sob a turma, não o manda sentar desde que ele não perturbe o funcionamento da aula.

Relativamente às questões de género é importante referir que nesta turma os alunos parecem estar bastante segregados segundo o género. Desta forma, meninos brincam e conversam com meninos e meninas com meninas.

É muito interessante perceber que os alunos do 2º ano ainda não têm os estereótipos formados e, conseqüentemente, mostram-se menos discriminatórios. O aluno João perguntou à professora estagiária se esta tinha namorado. Depois de uns segundos, o aluno continuou “Namorado ou namorada. Não há problema”.

Durante o intervalo, os alunos tiveram juntos a jogar à bola, mas o aluno Bruno empurrou a colega Joana. No entanto, é notório que o jogo era misto, logo, não há nada que indique que esta pequena agressão teve como base a discriminação de género.

Os alunos realizaram uma tarefa de artes manuais sobre o 25 de Abril. Fizeram um cravo vermelho para poderem mandar ao ar, na próxima terça feira, quando forem assistir a um teatro sobre esta data histórica.

É importante referir que os alunos oriundos de zonas mais humildes, nomeadamente os que vivem no bairro social próximo da escola, devido à sua cultura, já que são de etnia cigana, mostram alguma resistência às regras de sala de aula, e um maior desinteresse pelas aulas. Contudo, tenho vindo a criar ligação com estas crianças de forma a conseguir ajudar no que diz respeito a este desinteresse. O aluno Bruno, tem dito todos os dias o abecedário assim que me vê para que, em troca, receba um aperto de mão especial.

NOTA DE CAMPO 8 (NC8)

22 de abril de 2024 (Segunda-Feira)

Depois do intervalo, os alunos voltaram e sentaram-se ordenadamente nos seus lugares. A professora estagiária começou por perguntar se sabiam que dia era hoje. Os alunos responderam “22 de abril”. Ao que a professora estagiária voltou a questionar” e o que se comemora hoje?” . Os alunos não sabiam e foi, assim, apresentado o Dia Mundial da Terra. Aqui foi iniciada uma conversa com os alunos sobre a importância de proteger o planeta Terra. Os alunos mostraram-se sempre muito atentos e interessados em dar a sua opinião, principalmente a Rute, o Bruno e a Patrícia

De seguida, foram apresentados dois vídeos. O primeiro vídeo, da RTP, reflete sobre as catástrofes naturais e as suas causas. No fim do vídeo, a professora estagiária explicou que a poluição causa o aquecimento global.

Depois disto, a professora explicou também a regra dos 2Rs, ao mesmo tempo que pediu algumas medidas para prevenir a deterioração do planeta Terra. À medida que os alunos apresentavam as suas respostas, a professora registava no quadro.

Posto isto, foi visualizado o segundo vídeo que explora a noção de sustentabilidade. O Bruno e a Isabel estiveram a falar durante o tempo todo, por isso, o vídeo foi colocado novamente para que o Bruno pudesse estar atento e explicasse o que acabou de ver. Posto isto, a professora escreveu o título “O que posso fazer para tornar o planeta mais belo?”. Os alunos tiveram que passar esta frase para o caderno e realizar um texto a lápis sobre o tema.

Bruno, Isabel, João e Marcelo são os alunos com mais dificuldades e é necessário ajudá-los a escrever, sendo que o Brian não consegue ler nem escrever, de todo.

Durante a leitura dos trabalhos de casa sobre o 25 de abril, a aluna C.P. referiu que a avó vivia num local onde viviam estudantes e trabalhadoras. Fiz questão de ressaltar que a aluna leu “trabalhadoras” e não “trabalhadores”, perguntando assim aos alunos se sabiam o porquê. Alguns disseram logo que antes as coisas eram diferentes, mas não souberam explicar, pelo que expliquei a segregação de género antes do 25 de abril e a falta de liberdades, principalmente das mulheres.

NOTA DE CAMPO 9 (NC9)

26 de abril de 2024 (Sexta-Feira)

A aula começou como habitual. O aluno responsável pela data dirigiu-se ao quadro para escrever a data e a frase do dia. Uma das alunas responsáveis por esta tarefa não compareceu.

Assim sendo, a aluna Joana, fez esta tarefa com alguma ajuda da professora estagiária.

De seguida, a professora começou por mostrar o livro “A Manta”, e perguntou se alguns dos alunos conheciam esta obra. Rute respondeu que sim e começou a fazer o reconto oral, contudo não se lembrava de algumas partes da história.

Com isto, a professora projetou o manual através da *Escola Virtual* e foi realizada a leitura em voz alta. Primeiramente pela professora, e depois pelos alunos que, à vez, foram chamados para ler. Durante a leitura, alguns alunos como Kevin e Nicole, mostraram-se desatentos e não se conseguiram situar na parte do texto onde o colega anterior acabou.

Depois da leitura, os alunos fizeram o reconto oral e realização os exercícios da página 89 do manual em dinâmica de grande grupo. A professora foi chamando alunos ao quadro para escreverem algumas respostas.

De seguida, de forma a treinar a ortografia de casos de leitura “c ou qu”, a professora realizou o exercício do manual em conjunto com os alunos e depois pediu que, em pares, pensassem porque certas palavras têm certas grafias, como por exemplo a palavra “porque” é com qu e não c. Os pares dirigiram-se para a frente do quadro, virados para os colegas, para explicarem as suas conclusões.

Os alunos mantiveram-se sempre interessados na atividade, inclusive Bruno que, apesar das suas dificuldades, estava bastante entusiasmado. Várias vezes disse que queria ler mesmo não tendo ainda as competências necessárias para uma leitura fluida.

Depois desta atividade, a professora dividiu a turma em dois grupos para realizar um ditado. Joana recusou-se a fazer o ditado porque se enganou e não queria apagar o que tinha escrito.

NOTA DE CAMPO 10 (NC10)

3 de maio de 2024 (Sexta-feira)

Os alunos tiveram a ouvir a história do livro “As mães podem tudo”. Depois da leitura, a turma falou um pouco sobre o que acabou de ouvir. Então, os alunos foram questionados sobre as tarefas da mãe. As suas respostas foram:

- “Trabalhar para pagar as contas” - Mateus
- “Dar uma vida melhor aos filhos” - Violeta

- “Fazer a comida” - Marcelo
- “Fazem sentir bem”;- Margarida
- “Dar carinho, afeto” (1^{as} respostas)- Mia, Marta, Joana, Rute, Gonçalo, Kevin e Mateus

Professora: Vocês acham que as mães podem fazer tudo?

João: Não! Só os pais.

Mateus: Isso era antes do 25 de Abril

João: Sim, mas as mães não podem fazer tudo. Andar de um lado para o outro. O pai pode porque tem carro.

NOTA DE CAMPO 11 (NC11)

6 de maio de 2024 (Terça-Feira)

A atividade de hoje tinha como principal objetivo perceber as concepções dos alunos relativamente a meninos e a meninas. Assim, cada aluno tinha que produzir um texto sobre uma personagem do género oposto ao seu. Bruno mostrou-se muito reticente com a atividade e não queria fazer um texto sobre uma menina, é importante referir que este aluno é de etnia cigana e isso pode ser uma variável importante no que toca a estereótipos e preconceitos. Para além disso, quando finalmente decidiu fazer, este aluno indicou que as meninas são bonitas mas não são muito inteligentes. Alguns outros também mostraram uma mentalidade menos tradicionalista, chegando mesmo um dos alunos, do género masculino, a escrever um texto sobre uma menina revolucionária do 25 de abril. Uma das meninas produziu um texto sobre um menino convencido que acabava por perder uma batalha com uma menina.

NOTA DE CAMPO 12 (NC12)

7 de maio de 2024 (Quarta-Feira)

Na aula de Educação Física é possível ver algumas dinâmicas no que toca ao género. Os alunos têm tendência a juntar-se a pares do mesmo género. No que toca às atividades, os alunos realizaram tarefas com arcos, bolas de basquete e ginástica. Ao serem questionados, a maioria das meninas afirmou que o que gostaram mais de fazer cambalhotas e subir e descer o espaldar. Já os meninos mostraram-se mais interessados em encestar as bolas de basquete. Isto pode mostrar que não é só o recreio um espaço onde se faz género. Também durante as aulas, principalmente as de Educação Física, é possível ver as dinâmicas dos alunos e perceber que o género influencia a escolha de atividades e pares.

É importante referir que a aluna Isabel. questionou o colega Lourenço se este era uma menina já que estava a usar, o que para ela, eram ténis de menina. O aluno utilizava umas sapatilhas brancas *ALLSTAR*)

NOTA DE CAMPO 16 (NC16)

14 de maio de 2024 (Terça-Feira)

Durante a aula de português, foi organizada uma tarefa que tinha como principal objetivo a sistematização de conteúdos gramaticais referentes às funções sintáticas, nomeadamente, as funções de sujeito e predicado. Assim, os alunos foram organizados em grupos de 4 a 5 elementos e foi entregue a cada um desses grupo diversos cartões com palavras que estes deveriam usar para formar duas frases.

Foi muito interessante perceber que quando planificámos a aula e elaborámos os recursos as ideias de frases que tínhamos eram:

- A Joana joga futebol;
- O pai adora chocolate;
- O António e o primo lavaram a loiça;
- As primas estão contentes.

Os cartões referentes a estas frases foram entregues a dois grupos que formaram as seguintes frases:

Grupo 1:

- O pai joga futebol;
- A Joana adora chocolate.

Grupo 2:

- O António e o primo estão contentes;
- As primas lavam a loiça.

Através desta pequena tarefa, é possível observar que os alunos, mesmo inconscientemente, atribuem tarefas específicas e características de acordo com estereótipos de género. Por exemplo, associaram a tarefa de lavar a loiça às meninas e a prática de desportos aos meninos. Esta atividade revelou que ainda existem conceções enraizadas sobre os papéis de género que influenciam as conceções e ações dos alunos.

NOTA DE CAMPO 17 (NC17)

15 de maio de 2024 (Quarta-Feira)

Neste dia, a manhã correu na sua normalidade, mas com especial atenção para a preparação das atividades para o Dia da Família.

Assim, à tarde, os pais dirigiram-se à escola para realizar algumas atividades a pedido da colega Sandra, para observação de algumas dinâmicas familiares. A professora garantiu que os pais são bastante participativos e costumam apresentar-se na escola diversas vezes no decorrer do ano letivo para as mais variadas atividades organizadas pela professora ou pela escola.

A maioria dos pais veio às atividades e trouxeram consigo outros elementos da família. Contudo, alguns alunos de etnia cigana não tiveram os seus pais presentes.

Foi possível identificar alguns padrões no comportamento das crianças. As crianças com dificuldades na gestão de conflitos apresentam relações complexas nomeadamente com os pais já que, durante a participação nas atividades alguns pais mostraram maior frustração quando os filhos apresentavam dificuldades nas tarefas.

