

Género na escola: perspetivando cidadãos para a diversidade

Relatório final apresentado para a obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Vanessa Sofia Coito Rainho

Orientadora:

Professora Doutora Madalena Teixeira

Coorientador:

Professor Doutor Roberval Teixeira e Silva

2017, março

Resumo

O presente relatório reflete as etapas do caminho percorrido ao longo da prática pedagógica, no âmbito do Mestrado em Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico e descreve as aprendizagens adquiridas nos vários contextos, centrando-se, posteriormente, num estudo desenvolvido no contexto de 4.º ano.

Esse trabalho, recai na perspetiva dos sujeitos em relação a questões de género com atividades em grande grupo com o professor e colegas em sala de aula. A metodologia utilizada para o efeito é de natureza qualitativa, os dados foram recolhidos através da gravação de duas aulas nas quais a pesquisadora interagiu com os alunos a partir de materiais motivadores, tais como o vídeo.

Com este trabalho, pretende-se que cada sujeito seja respeitado na sua diferença, mais concretamente na sua diferença de género. Assim, a postura defendida é a de que precisamos desenvolver uma sensibilidade social que não crie um único padrão de comportamento ligado a identidades de géneros. É a sensibilidade para aceitar as diferenças.

Palavras-chave: Género, Sociolinguística Interacional; Teoria Queer.

Abstract

The present report reflects the stages of the journey throughout the pedagogical practice, within the Masters in Preschool and First Grade of Primary Education, and describes the knowledge obtained in different contexts, focusing on a study developed in the context of 4th grade.

This work, focuses on the subjects' perspective regarding gender issues in large group activities with the teacher and classmates. The methodology used has a qualitative nature. Data was collected by recording two classes on which the researcher interacted with students through motivating materials such as video.

With this work, it is intended that every subject is respected in their difference, more specifically, on their gender difference. Thus, the defended stand is the one where we need to develop a social sensibility that does not create a single pattern of behavior associated with gender identities. It is the sensibility to accept all differences.

Keywords: Gender; Interactional Sociolinguistics; Queer Theory.

Agradecimentos

Este trabalho reflete todo o meu percurso de formação académica. Como tal não poderia deixar de manifestar o meu mais sincero agradecimento a todos os que, de uma forma ou outra, me ajudaram a torná-lo possível.

À Professora Doutora Madalena Teixeira e ao Professor Doutor Roberval Teixeira e Silva agradeço o privilégio de uma orientação profícua através de sugestões oportunas e críticas construtivas, apoiando-me e incentivando-me ao longo de todo este trabalho.

Às docentes supervisoras das práticas educativas em contexto de Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico, pelas sugestões e orientações apresentadas no decorrer dos estágios.

Às docentes cooperantes de estágio, que se disponibilizaram a receber-nos nas suas salas de atividades/aulas de modo a tornar possível a realização da prática pedagógica.

A todas as crianças com quem tive o privilégio de estagiar, pelo seu empenho, motivação, participação e espontaneidade revelados nas propostas de atividades, assim como pelo relacionamento afetivo e formativo criado com cada uma delas.

Às minhas colegas e amigas pela discussão de ideias e sugestões, com especial relevância à minha colega, amiga e companheira de estágios Rita Alves, à Susana Bretes e Cátia Abreu pares de estágio que sempre nos acompanharam.

Aos meus amigos de sempre, que me acompanham e acompanharão nos momentos mais importantes da minha vida.

Muito carinhosamente aos meus queridos pais, pelo apoio incondicional que me permitiu chegar até aqui acreditando nos meus sonhos. Por terem construído comigo momentos importantes neste meu percurso, sempre com muita confiança e serenidade.

Ao André, meu namorado pelo otimismo que sempre me transmitiu, incentivando-me e encorajando-me no meu percurso de formação, mesmo nos momentos mais difíceis, não me deixando desistir.

Índice Geral

Resumo	ii
Abstract	iii
Agradecimentos.....	iv
Índice de Figuras	vii
Índice de Quadros	vii
Introdução.....	1
Parte I – O Estágio	3
1.1. Caracterização do contexto sociogeográfico das Instituições	3
1.2. Contextos de Estágio e Prática de Ensino	4
1.2.1. Contextos de estágio e caracterização das instituições.....	4
Educação de Infância – Jardim-de-Infância	4
1.º Ciclo do Ensino Básico – 1.º ano de escolaridade	5
Educação de Infância – Creche	6
1.º Ciclo do Ensino Básico – 4.º ano de escolaridade	7
1.3. Prática de ensino em Educação de Infância - Jardim de Infância.....	8
1.4. Prática de ensino em 1.º Ciclo do Ensino Básico – contexto do 1.º ano de escolaridade	15
1.5. Prática de ensino em educação de infância - Creche.....	19
1.6. Prática de ensino em 1.º Ciclo do Ensino Básico – contexto do 4.º ano de escolaridade	25
1.7. Relação educativa e dimensão ética do desempenho profissional	31
1.8. Avaliação	33
Parte II – Género na Escola.....	37
2.1. Introdução	37
2.2. Fundamentos Teóricos.....	38
2.2.1. Sociolinguística Interacional.....	38
2.2.2. Estudos sobre Linguagem e Género.....	40

2.2.3. Teoria Queer.....	41
2.2.4. Género na Escola	42
2.3. Metodologia.....	43
2.3.1. Contexto de ensino do estudo.....	43
2.3.2. Opções metodológicas.....	44
2.3.3. Participantes	44
2.3.4. Recolha e tratamento de dados	45
2.4. Análise e discussão dos resultados.....	46
2.5. Conclusões sobre género e escola.....	52
Parte III – Considerações Finais	54
Referências Bibliográficas	56
Legislação Consultada.....	60
Anexos	61
Anexo A – Planificação em espiral.....	62
Anexo B – Autorização Encarregados de Educação	63
Anexo C -Autorização dos alunos	64
Anexo D – Transcrição do vídeo 1.	65
Anexo E – Transcrição do vídeo 2.	72

Índice de Figuras

Figura 1 - Atividade Experimental do flutua e não flutua.	13
Figura 2 - Trabalho final do autorretrato.....	13
Figura 3 - Visualização do vídeo do alfabeto.	18
Figura 4 - PowerPoint do alfabeto.....	19
Figura 5 - História Sensorial.....	24
Figura 6 -Técnica de pintura puff.	24

Índice de Quadros

Quadro 1 – Caracterização do grupo 3.....	9
Quadro 2 - Enquadramento das áreas de conteúdo	12
Quadro 3 - Caraterização da Turma 1	15
Quadro 4 - Enquadramento das áreas curriculares.....	18
Quadro 5 - Caracterização do grupo.....	20
Quadro 6 - Enquadramento das áreas de desenvolvimento global.	24
Quadro 7 - Caraterização da Turma do 4.º A	26

**A Educação qualquer que seja ela,
é sempre uma teoria do conhecimento posta em prática.**

Paulo Freire

Introdução

A realização deste trabalho aborda aspetos analisados nos estágios que realizei com a minha colega de estágio no âmbito da Unidade Curricular de Prática Pedagógica Supervisionada, desenvolvida nas valências de Creche e Jardim de Infância e no ensino do 1.º Ciclo, nomeadamente no 1.º e 4.º anos.

A pesquisa efetuada incide na forma como os sujeitos se posicionam em relação a questões de género, em discussão com o professor e colegas em sala de aula. Deste modo, o estudo desenvolveu-se através de uma metodologia qualitativa, os dados foram recolhidos através da gravação de duas aulas nas quais interagimos com os alunos a partir de materiais motivadores de vídeo. A aula foi iniciada com a apresentação de um vídeo que questionava uma situação sexista.

O desenvolvimento desta pesquisa sustenta-se na convicção de que vivemos numa época em que o convívio com as diferenças é muito mais acentuado do que em qualquer outra época anterior. Convivemos em diferentes contextos, com sujeitos de culturas, classes, religiões, grau de educação formal, países e comunidades diferentes. Para além desse convívio “face a face”, também estamos cada vez mais em contacto com pessoas e ideias do mundo inteiro através dos meios de comunicação e da *internet*. É nessas interações que as pessoas definem e elaboram a sua realidade social, dão forma e agem sobre ela, construindo e desconstruindo os sentidos com os quais vivem.

Neste processo de interação intercultural, o discurso coloca-se como elemento principal. Vemos o discurso como o lugar da ação no mundo, através da construção social. A forma como interagimos com o outro molda o que dizemos. A qualidade e o contexto do discurso são fatores fundamentais para se perceber o seu papel na sociedade.

Este trabalho encontra-se estruturado da seguinte forma:

A primeira parte destina-se à caracterização dos contextos sociogeográficos das instituições, na qual são mencionados aspetos referentes à caracterização das mesmas e aos seus projetos. Descrevo também a caracterização dos grupos e turmas, bem como a operacionalização e projetos realizados por nós, par de estágio e ainda a relação educativa e dimensão ética do desempenho profissional e por fim a avaliação.

A segunda parte deste trabalho aborda o género na escola, a fundamentação teórica integra a sociolinguística interacional, os estudos sobre linguagem e género, a

teoria *queer* e género da escola. Na segunda parte pode-se ler ainda a metodologia que integra o contexto de ensino do estudo, as opções metodológicas, os participantes e a recolha e tratamento dos dados, a análise e discussão dos resultados e por fim as conclusões sobre género e escola. Na terceira parte apresento as considerações finais.

Parte I – O Estágio

1.1. Caracterização do contexto sociogeográfico das Instituições

Dos estágios realizados no contexto do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, no que respeita à Prática de Ensino Supervisionada em Educação de Infância – Creche e Jardim de Infância e no 1.º Ciclo do Ensino Básico- 1.º e 2.º anos decorreram em instituições da cidade de Santarém, nos anos letivos de 2014/2015 e 2015/2016. Sendo o último estágio relativo à Prática de Ensino Supervisionada no 1.º Ciclo do Ensino Básico – 3.º e 4.º anos, realizada na cidade do Cartaxo, no ano letivo de 2015/2016.

A cidade de Santarém faz fronteira com os concelhos de Porto Mós, Alcanena, Torres Novas, Cartaxo, Almeirim, Golegã, Chamusca, Alpiarça, Rio Maior e Azambuja e situa-se na margem direita do rio Tejo (Santarém, Um roteiro Natural do Concelho, 1996, citado por Câmara Municipal de Santarém, n/d). O concelho de Santarém apresenta grandes potencialidades no que respeita à prática da agricultura e da pecuária. A sua taxa de natalidade é baixa e ronda os 7,7%. No entanto, verifica-se um acentuado envelhecimento da população com 159,3% no ano de 2011, traduzindo-se numa estrutura demográfica envelhecida (Prodata, 2016). O concelho de Santarém tem uma densidade populacional média de 111 habitantes por km², tendo, em 2011, uma população residente de 62.200 indivíduos, demonstrando um ligeiro decréscimo desde o recenseamento anterior. No que respeita aos agregados familiares, estes são constituídos por duas a três pessoas.

De acordo com os censos de 2011, 26,8% da população residente com 15 ou mais anos de idade possuía o nível de escolaridade obrigatório, tendo-se verificado um decréscimo desde o último recenseamento, em que se apresentou um valor de 28,7% para este indicador. No que respeita à população com o nível do ensino superior completo, esta corresponde a 15,1%, verificando-se um crescimento significativo desde a análise efetuada em 2001, em que o valor era de 8,3%. Estes dados traduzem-se, assim, num decréscimo significativo da taxa de analfabetismo. Para tanto, verifique-se que, em 2001, 9,9% da população era considerada analfabeta e em 2011 registaram-se valores na ordem dos 5,6%, este aumento pode estar relacionado com as orientações

do sistema educativo português no sentido de desenvolver a alfabetização da população e conseqüentemente a literacia.

De acordo com os Censos 2011, a cidade do Cartaxo apresenta uma densidade populacional de 154.7 habitantes por km², tendo em 2011 uma população residente de 24.462 indivíduos, demonstrando um aumento desde o recenseamento anterior com valores a rondar os 19.939 indivíduos (Prodata, 2015).

O Cartaxo situa-se no coração do Ribatejo, ocupando uma área de cerca de 160 km², sendo constituída por oito freguesias, a saber: Cartaxo, Ereira, Lapa, Pontével, Valada, Vale da Pedra, Vale da Pinta e Vila Chã de Ourique. Devido a imposições legais, estas freguesias passaram a ser 6, com a união do Cartaxo com Vale da Pinta e da Ereira com a Lapa (Câmara Municipal do Cartaxo, 2012). Estas freguesias possuem especificidades, tendo em comum a riqueza paisagística, um valioso património edificado e uma população que valoriza a história e as tradições rurais.

A cultura da vinha e a produção de vinhos estão também ligadas ao concelho, atribuindo-lhe o título de Capital do Vinho. A cidade acolhe também o museu do vinho mais antigo e rural do mundo, bem como, uma das festas mais emblemáticas do concelho, dedicada ao vinho (Câmara Municipal do Cartaxo, 2012).

1.2. Contextos de Estágio e Prática de Ensino

1.2.1. Contextos de estágio e caracterização das instituições

Educação de Infância – Jardim-de-Infância

A prática pedagógica em jardim-de-infância decorreu entre 4 de novembro e 21 de dezembro de 2014, numa instituição pública da rede de pré-escolar, localizada numa área urbana e próxima de vários estabelecimentos e instituições de primeiras necessidades para a população. No que respeita à constituição dos núcleos familiares, oito crianças eram filhos únicos, dez crianças tinham dois irmãos e cinco crianças tinham mais de dois irmãos. Quanto à caracterização sócio profissional das famílias, e dada a conjuntura do país, naquele momento, existia uma disparidade quanto à situação profissional das famílias, sendo que a maioria se encontrava desempregada naquele momento.

A instituição era composta por três salas, sendo a terceira sala contígua ao edifício principal. O edifício principal era constituído por duas salas de atividades, destinado às atividades das crianças, um salão polivalente, destinado a atividades

conjuntas, refeitório, acolhimento e recreio, uma sala de música, uma casa de banho para as crianças, um gabinete, destinado às educadoras, existia ainda uma copa e um espaço descoberto (recreio) para atividades no exterior bem equipado. O edifício adjacente ao jardim-de- infância, destinado à sala de atividades, era composto por um espaço de atividades, uma casa de banho para as crianças, uma arrecadação e um espaço de cabides.

Enquanto decorreu o estágio, na instituição existiam dez profissionais, dos quais é possível mencionar três educadoras, uma docente do agrupamento para apoio aos projetos e quatro assistentes operacionais, pertencentes à Câmara Municipal de Santarém. No que respeita à Componente de Apoio à Família, o Jardim de Infância dispunha de uma professora de música, um professor de educação física e uma professora de expressão dramática. O horário diário dividia-se em dois turnos, a saber: o letivo, funcionando das 9h00 às 12h00 e das 13h15 às 15h15; e o de apoio à família, com duração até às 18h00.

1.º Ciclo do Ensino Básico – 1.º ano de escolaridade

O estágio no 1.º ano de escolaridade decorreu entre 7 de abril a 15 de maio de 2015. A escola do 1.º CEB localizava-se na União das Freguesias de Santarém. Relativamente ao meio envolvente, e de acordo com o observado, esta dispunha de zonas habitacionais de renda económica, como por exemplo os Serviços Sociais da Polícia de Segurança Pública e as da Cooperativa de Habitação para Jovens; edifícios de qualidade média a superior e, ainda, cafés, restaurantes, lojas de roupa, cabeleireiros, farmácias, centro de saúde, hospital, instituições bancárias, hotéis, escolas, imobiliárias, extensão dos CTT e, também, espaços de lazer.

No que respeita aos aspetos físicos e materiais do estabelecimento, e de acordo com o observado, a instituição estava muito bem organizada. O edifício, construído de raiz, com dois pisos ligados entre si por uma escadaria principal e que permitia a ligação às várias divisões, por corredores cobertos.

Na entrada principal do edifício (1.º piso), encontrava-se a receção, com a ocupação permanente de uma assistente operacional, responsável por direcionar as crianças, pais, docentes e outros. Ainda no presente piso, encontravam-se a maior parte das salas de aula, a sala de professores, uma sala de apoio, uma sala de acompanhamento de crianças com Necessidades Educativas Especiais, o ginásio, a biblioteca e casas-de-banho. Já no rés-do-chão as duas salas de jardim-de-infância, duas salas de aula, o polivalente, o refeitório, a sala das assistentes operacionais e

casas-de-banho. No espaço exterior as crianças disponham de um campo de futebol e de um parque infantil. Este era um espaço amplo, favorável a diversas atividades.

No que respeita ao corpo docente, este estava-se organizado segundo as suas especificidades, sendo que existiam seis professores do 1.º ciclo, duas educadoras de infância, duas professoras de necessidades educativas especiais, três professoras de apoio, sendo uma das professoras de apoio à coordenação. No que concerne ao funcionamento extra docente, existiam nove assistentes operacionais.

A componente letiva decorria entre as 9:00h e as 12:30h e das 14:00h às 16:00h. Contudo, existiam atividades de enriquecimento curricular, AEC, que decorriam entre as 16:30h e as 17:30h. Existiam, também, três períodos de intervalos, nos seguintes: o primeiro das 10:30h às 11:00h; o segundo das 15:00h às 15:15h e o terceiro das 16:15h às 16:30h.

No que refere à situação socioprofissional das famílias verificou-se alguma disparidade, uma vez que doze Encarregados de Educação estavam desempregados e oito pertenciam a quadros médios. No que confere às habilitações académicas, a maioria das famílias possuía o ensino básico e uma grande minoria a licenciatura.

Educação de Infância – Creche

A Prática Pedagógica decorreu num curto período, de 20 a 30 de outubro de 2015. A valência de Creche encontra-se atualmente sob a tutela do Ministério da Solidariedade e Segurança Social, enquanto que o Pré-Escolar está inserido na Lei Base do Sistema Educativo; contudo, segundo Vasconcelos (2011), na Recomendação do Conselho Nacional de Educação, dos 0 aos 3 anos, refere-se que a Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar deveria abranger a Creche para que a educação nesta faixa etária fosse concebida como um direito e não apenas uma necessidade social. A instituição pertencente à União das Freguesias de Santarém; no que respeita ao meio envolvente, localiza-se perto da zona industrial de Santarém e trata-se de um bairro habitacional de classe média/alta. Este edifício foi construído de raiz e funcionam as valências de Creche, Pré-Escolar, 1.º e 2.º ciclos do ensino básico.

No que respeita aos aspetos físicos e materiais do estabelecimento, segundo o que foi observado, é possível referir que a instituição se encontrava muito bem organizada. Tratava-se de um edifício com dois pisos ligados entre si por uma rampa principal permitindo assim uma articulação às várias divisões, por corredores cobertos.

No rés-do-chão encontrava-se a entrada principal do edifício, o gabinete de direção, a sala de professores, a biblioteca, o ginásio, o refeitório e a cozinha.

No 1.º piso encontravam-se as valências de Creche, Pré-Escolar e 1.º CEB, que estavam distribuídas por dez salas e um salão, uma sala para biblioteca, duas casas de banho para adultos, uma para deficientes e quatro para alunos, uma sala mãe, que servia para as mães que estevam a amamentar, uma copa para preparação de lanches. No espaço exterior existia ainda um campo de futebol, um recreio descoberto e dois pátios semi-descobertos.

No que respeita aos aspetos materiais, a instituição estava equipada com diversos materiais didáticos, tais como: impressoras, computadores, fotocopiadoras, projetores, televisões, uma mesa de apoio a audiovisuais, *data-show*, vídeo, leitor de DVDs, máquinas fotográficas, câmara de vídeo, sistema de som, material de educação física e material didático.

O período de funcionamento abrange atividades letivas e não letivas, que funcionavam de segunda a sexta-feira, com abertura às 8h00 e o encerramento às 19h00. O horário do berçário, da Creche e do Pré-Escolar era compreendido entre as 8h00 e as 19h00. Sendo que das 8h00 às 9h00 dizia respeito à componente de apoio à família, das 9h00 às 12h00 era a componente educativa, das 12h00 às 14h30 a componente de apoio à família, das 14h30 às 16h30 a componente educativa e das 16h30 às 19h00 é a componente de apoio à família (artigo 20.º do Regulamento Interno, 2013/2015).

No que respeita à caracterização sócio-profissional das famílias, a situação é bastante razoável dada a conjuntura atual do país, uma vez que os familiares diretos pertenciam a quadros médios. No que confere às habilitações académicas a maioria das famílias possuía licenciatura e a minoria o ensino básico.

1.º Ciclo do Ensino Básico – 4.º ano de escolaridade

O estágio no 4.º ano de escolaridade sucedeu-se no período de 2 de dezembro de 2015 a 15 de janeiro de 2016. A Escola Básica localiza-se na União de Freguesias do Cartaxo e Vale da Pinta. Relativamente ao meio envolvente, e de acordo com o observado, este dispõe de edifícios de qualidade média a superior, assim como cafés, restaurantes, lojas de roupa, cabeleireiros, farmácias, centro de saúde, instituições bancárias, escolas, CTT e, ainda, alguns espaços de lazer.

No que respeita, aos aspetos físicos e materiais do estabelecimento, segundo o que foi observado, é possível mencionar que a instituição se encontrava bem organizada. Ao passar o portão de entrada da escola, via-se um campo de futebol, diversos balneários e um amplo espaço para atividades livres. O estabelecimento é constituído por três edifícios, sendo que num deles funcionava o refeitório, no outro, as turmas de Percurso Curricular Alternativo (PCA) e no último o edifício principal que era composto por dois pisos ligados entre si, por duas escadarias principais que permitiam a ligação aos corredores.

Na entrada do edifício principal encontrava-se a receção, com a ocupação permanente de assistentes operacionais, no presente piso encontravam-se 5 salas de aula, 1 unidade de ensino estruturado, 1 gabinete de coordenação, 1 sala de professores com copa, 1 sala de funcionárias. No 1.º piso, havia 10 das salas de aula, 1 sala de apoio educativo, 1 biblioteca escolar, 1 centro de recursos TIC, 1 sala de informática.

A componente letiva e os intervalos decorriam no mesmo período mencionado anteriormente.

No que respeita à caracterização socioprofissional das famílias, apenas uma minoria se encontra desempregado. No que confere às habilitações académicas, a maioria das famílias tem o ensino secundário e uma minoria concluiu a licenciatura.

1.3. Prática de ensino em Educação de Infância - Jardim de Infância

Neste estágio tive a oportunidade de trabalhar com um grupo de Educação Pré-Escolar, cuja caracterização se apresenta em baixo descrita. No que respeita, à prática pedagógica, a planificação em espiral (anexo A) permitiu ter uma visão global das atividades a desenvolver, quer ao nível do projeto, quer ao nível de atividades significativas que se inseriam num processo não linear, permitindo que a aprendizagem das crianças tomasse várias direções a partir de um único interesse.

No entanto, teve-se em conta as diferentes áreas de conteúdos, a saber; área de conhecimento do mundo; área das expressões, motora, plástica, musical e dramática; área de formação pessoal e social; área da expressão e comunicação que

engloba os domínios da linguagem oral e abordagem à escrita; da matemática e das tecnologias de informação e comunicação (ME-DEB, 1997).

Caracterização do grupo

O estágio foi realizado com o grupo, designado por grupo 3, constituído por 23 crianças, como se verifica no quadro 1. No grupo não existia nenhuma criança com necessidades educativas especiais, contudo para uma das crianças a língua Portuguesa era Não Materna.

Quadro 1 – Caracterização do grupo 3

Caracterização do grupo 3	
Número de crianças	23 crianças
Idades	3-5 anos
Género	10 do sexo masculino e 13 do sexo feminino
Crianças com língua portuguesa como língua não materna	1 criança

Era um grupo heterogéneo quanto ao género e à idade, as crianças tinham idades compreendidas entre os 3 e os 5 anos; no entanto o grupo era maioritariamente de 3 anos. As crianças encontravam-se no estágio pré-operatório (2 aos 7 anos), sendo que neste estágio a criança já é capaz de distinguir os significantes dos significados, é também durante este estágio que surge o jogo simbólico e que a criança passa a utilizá-lo como instrumento para se inserir no mundo “real”, o mundo dos adultos.

O grupo era bem-disposto, assertivo e apesar de a faixa etária predominante ser a dos três anos, evidenciou-se, o facto de este ser muito curioso, funcionando muito bem, na medida em que os mais novos sentiam-se apoiados pelos mais velhos. Durante o estágio pôde constatar-se que, gradualmente, o grupo adquiriu um sentimento de pertença entre eles, demonstrando manifestações de afeto e de entreajuda. Quanto aos interesses do grupo, verificou-se que estes recaíam essencialmente, nas atividades de expressão motora; dramática; oral (histórias, poesias, lengalengas) musical e plástica, atividades de mesa e jogos de construção.

Objetivos essenciais do Plano Anual de Atividades e do Projeto Educativo

A instituição encontrava-se envolvida em vários projetos, como o Plano Nacional de Leitura – Leitura Vai Vem, o Projeto Educação para a Saúde, Os Heróis da Fruta, A

Ciência e a Arte, e As Famílias no Jardim. O Plano Anual de Atividades (PAA) previa, ainda, alguns projetos que poderiam decorrer ao longo do ano letivo assim como algumas atividades festivas e visitas de estudo.

No decorrer do estágio observaram-se as dinâmicas do grupo, bem como as rotinas do mesmo de forma a perceber qual a importância do projeto a implementar e como aplicá-lo nesta comunidade educativa, uma vez que observar permite ao educador ter “um conhecimento direto dos fenómenos tal como eles acontecem num determinado contexto, pois só assim o adulto consegue conhecer os contextos, as pessoas que nele se movimentam e as suas interações” (Máximo-Esteves, 2008, citado por Pereira, 2013, p.6). Observou-se a implementação de atividades por parte da educadora cooperante que iam ao encontro do PAA, das quais se destaca o envolvimento das famílias em atividades escolares, promovendo uma verdadeira comunicação entre a escola e a família, nomeadamente, na atividade As Famílias no Jardim.

O projeto implementado intitulou-se “Pequenos Exploradores à Descoberta ...” e alicerçou na curiosidade natural das crianças deste grupo. Através de conversas informais com a educadora cooperante, o grupo e após refletir, decidiu-se dar continuidade aos projetos que estavam a ser desenvolvidos, nomeadamente o projeto educativo da educadora cooperante, “À descoberta... Eu e os Amigos”. Deste modo, considerou-se que “Pequenos Exploradores à Descoberta...” seria uma junção harmoniosa de conceitos, formando o núcleo concetual/aglutinador do projeto assim como um caminho de possibilidades, tendo em conta a convergência dos interesses e as características das crianças, através do trabalho de equipa (estagiária/educadora/assistentes/famílias e comunidade escolar), assente na planificação/avaliação da intervenção educativa. No desenvolvimento deste projeto procurou-se desenvolver uma teia que envolvesse e valorizasse todas as áreas de conteúdo, no âmbito da diferenciação pedagógica, explorando e valorizando mais as áreas da Formação Pessoal e Social, área do Conhecimento do Mundo e a área da Expressão e Comunicação.

A criança desempenha um papel ativo na construção da sua própria aprendizagem, permitindo respeitar e valorizar as suas próprias características. Assim, é imprescindível o papel do educador como um bom investigador, de modo a conhecer o grupo e ir ao encontro das suas necessidades (Soares, 2011). A elaboração de um projeto poderá partir da própria criança ou ser proposto pelo educador, contudo, o educador possui um papel determinante no decorrer do projeto, apoiando e alargando as propostas das crianças, de modo a enriquecer e a orientar as suas aprendizagens

(Katz, Ruivo, Silva & Vasconcelos, 1998). Nesta pedagogia, o educador em conjunto com as crianças constrói a aprendizagem.

O educador envolve-se em todo o projeto, apresentando as suas dificuldades, dúvidas e necessidades de novos saberes. Contudo tem a função de orientador das crianças nas suas investigações e está atento à interação entre as crianças de modo a ajudá-las a ultrapassarem as suas dificuldades. Assim sendo, “crianças e educadores são construtores de saberes e novos saberes. Os adultos valorizam o erro, a incerteza, a dúvida criadora. Não evitam o conflito cognitivo, antes o incorporam e integram” (Katz, Ruivo, Silva & Vasconcelos, 1998, p.145). Deste modo, o profissional de educação deve intervir apenas quando é necessário envolver as crianças no projeto e não deve tentar subverter o que as crianças estão a fazer, deve segurá-la pela mão mas mantê-la com os pés assentes no chão (Malaguzzi, 1993, citado por, Katz, Ruivo, Silva & Vasconcelos, 1998).

Neste sentido, o diálogo com as crianças foi uma mais-valia, na medida que se explicou a possibilidade de serem exploradores, tendo sido explicado o conceito, por uma das crianças de 4 anos, no qual todos concordaram participar nesta aventura de projeto.

Planeamento e operacionalização das atividades educativas

No que respeita ao planeamento da prática educativa, como referido anteriormente a planificação foi realizada em teia, de modo a possibilitar uma visão global das atividades a desenvolver. As redes podem ajudar um profissional de educação a criar abordagens pedagógicas que incluam as diversas áreas do currículo de forma específica para cada grupo de crianças (Spodeck, 1998, citado por Rocha, 2013). Deste modo, pode-se concluir que o educador, no ato de planear, deve envolver a criança, atribuindo-lhe voz ativa, no pensamento e na idealização de atividades que respondam às suas necessidades, interesses e motivações, pois se tal acontecer, estas sentir-se-ão parte integrante do seu próprio processo de ensino aprendizagem.

Certamente, o educador possui um papel importante no momento em que planifica, pois através da planificação este dá “à criança poder para se escutar e para comunicar à escuta, para fazer planificações como forma refletida de iniciar a ação” (Formosinho e Andrade, 2011, citado por Lima, 2013, p.46). Esta prática foi utilizada no contexto, em diversas situações de planeamento de atividades, tendo em conta que as mesmas poderiam sofrer alguma alteração, pois, a planificação não deve ser estanque, mas sim dinâmica e sempre que necessário reformulada de acordo com os interesses e necessidades das crianças (Vasconcelos, 2011).

Descrição e reflexão de uma primeira atividade pedagógico-didática

As crianças possuem uma predisposição para aprender de forma inata, contudo a curiosidade é comum e facilmente observável em todas as crianças. A procura de competência é também passível de se observar em todas as crianças, uma vez que imitam o que os mais velhos fazem, a fim de reproduzirem e recriarem os mesmos comportamentos e competências. A reciprocidade é uma característica humana, que visa a necessidade de responder aos outros e de operar, em conjunto com os outros, de forma a alcançarem os mesmos objetivos. Por fim, a narrativa permite a partilha da própria experiência com objetivo de transmitir aos outros essa mesma experiência, tratando-se assim de um importante processo na aprendizagem. Esta permite a partilha de significados e conceitos bem como aquisição de diferentes modos de discurso.

Uma vez que o tema do projeto se intitulava “Pequenos Exploradores à Descoberta...” considerei que fazia todo o sentido abordar a história *A aranha e Eu*, dado que esta permitia a exploração do corpo humano, das frutas e do autorretrato. Para esta atividade foram definidos os seguintes objetivos (quadro 2).

Quadro 2 - Enquadramento das áreas de conteúdo

Área de Conteúdo: Área da Expressão e da Comunicação	
Domínios/ Subdomínios	Objetivos de aprendizagem
Linguagem oral e abordagem à escrita	Desenvolver a linguagem oral e escrita; recontar uma história através de ilustrações; reconhecer e escrever palavras novas.
Matemática	Promover a contagem através de gravuras; promover as noções espaciais.
Expressão plástica	Sensibilizar para a estética; desenvolver a motricidade fina; contactar com novas técnicas.
Expressão musical	Promover o gosto pela música; interpretar uma canção de forma estruturada
Área de Conteúdo: Área do conhecimento do mundo	
Domínios/Subdomínios	Objetivos de aprendizagem
Conhecimento do Mundo	Despertar a curiosidade e o desejo de saber; identificar as diferentes partes do corpo; alargar os conhecimentos das crianças: termos flutuar e não flutuar; proporcionar momentos de aprendizagem e contacto com métodos experimentais; despertar o gosto pela ciência.
Área de Conteúdo: Área de Formação Pessoal e Social	
Domínios/Subdomínios	Objetivos de aprendizagem
Formação Pessoal e Social	Fomentar a cooperação e entajuda, Compreensão de regras, promover a socialização

Após a leitura da história, dialoguei com o grupo acerca da mesma, mostrando às crianças as diferentes partes do corpo, através de um puzzle humano. Posteriormente, solicitei ao grupo que contasse as diferentes partes do corpo (uma cabeça, dois braços...) e que o montasse. As crianças identificaram as partes do corpo e conseguiram montar o puzzle corretamente. Uma vez que a história falava de frutas, considerei pertinente realizar uma atividade experimental acerca do flutua e não flutua, utilizando frutas exploradas na história. Nesta atividade as crianças tinham uma folha onde iriam fazer a previsão do que ia acontecer. A atividade correu bem, contudo, foi notório um maior interesse por parte das crianças de 5 anos. Na atividade seguinte, as crianças tinham de associar a parte do corpo à fruta, tal como acontecia na história; aqui todas as crianças revelaram facilidade. No entanto, penso que em alguns casos, o facto de terem recontado a história contribuiu para que não houvesse dúvidas, o que seria normal.



Figura 1 - Atividade Experimental do flutua e não flutua.

Para terminar expliquei no que consistiria a última atividade, o autorretrato, em que as crianças decoraram uma moldura com a técnica da carimbagem, utilizando alguns frutos abordados na história. Quanto ao autorretrato expliquei à criança o que fazer mostrando-lhe uma caixa e pedindo para que abrisse. a criança verificou que lá dentro havia um espelho de modo a que se pudesse desenhar. Enquanto uns faziam uma atividade, os outros cantavam músicas alusivas ao tema (eu mexo um dedo, cabeça, ombros joelhos e pés); canções de roda, dançavam e tocavam, utilizando o corpo como instrumento.



Figura 2 - Trabalho final do autorretrato.

Fazendo a articulação com as diferentes áreas e tendo em conta as atividades já definidas no Plano Anual de Atividades, considero que estas atividades resultaram muito bem, consegui articular a história “A aranha e Eu” com o projeto “Heróis da Fruta”, interligando a ida do fotógrafo ao Jardim, possibilitando às crianças a realização do seu autorretrato. Durante o estágio tentei igualmente que as crianças experimentassem e colocassem as suas dúvidas de modo a poder responder às suas necessidades, visto que o educador deve promover experiências e encorajar as crianças a desenvolverem

as suas capacidades e curiosidades. As novas aptidões das crianças surgirão, naturalmente, quando estas já exercitaram as antigas, deve-se confiar na criança como melhor indicador do que é melhor para a própria, acompanhando e facilitando a criança de modo a promover o seu bem-estar, autonomia e desenvolvimento (Leavers et al. 1997, citado por Portugal, 2000).

A avaliação foi um dos aspetos que mais me inquietou ao longo do estágio, pois a forma como ia avaliar as crianças suscitava-me algumas dúvidas, uma vez que “avaliação é o processo de identificar, obter e proporcionar informação útil e descritiva acerca do valor e do mérito das metas, da planificação, da realização e do impacto de um objeto determinado” (Rosales, 1992, citado por Martins, 2007, p.21). Contudo, penso que consegui superar esta inquietação e avaliar as crianças através de grelhas de observação, observação direta e trabalhos realizados.

Organização do ambiente educativo

O estágio decorreu na sala que se encontrava separada do edifício principal. Esta era espaçosa, com alguma luz natural, visto que tinha duas janelas grandes. O ambiente físico revelava o modo como as crianças eram apoiadas no desenrolar do seu crescimento, verificando-se que o contexto em que estão inseridas é facilitador da aprendizagem (Pereira, 2013). Porém, esta aprendizagem pode estar condicionada, na medida em que depende da dimensão que o educador crie e das oportunidades que dá às crianças para que se envolvam, pois, transversalmente, “permitirão um equilíbrio de poder para lhe possibilitarem introduzir inovações” (Bronfenbrenner, 1979; Hohmann & Weikart, 2011, citado por Pereira, 2013 p.5).

As áreas eram compostas por uma grande variedade e quantidade de materiais e estes encontravam-se bem organizados e devidamente identificados, possibilitando às crianças o fácil acesso, de forma a promover a sua imaginação e criatividade de diversas formas, tornando a sala num lugar cativante, contando que “os espaços de educação pré-escolar podem ser diversos, mas o tipo de equipamento, os materiais existentes e a forma como estão dispostos condicionam, em grande medida, o que as crianças podem fazer e aprender” (ME-DEB, 1997, p. 37).

É fundamental que a organização do espaço esteja consoante o grau de interesse das crianças (Pereira, 2013). Assim sendo, a organização do espaço é suscetível a mudanças. Por isso, durante a prática pedagógica, e sempre que se sentiu necessidade, alterou-se a disposição da sala, com o intuito de criar um ambiente benéfico ao processo de ensino/aprendizagem, cabendo ao educador refletir sobre a sua disposição.

1.4. Prática de ensino em 1.º Ciclo do Ensino Básico – contexto do 1.º ano de escolaridade

O estágio em 1.º CEB foi realizado numa turma de 1º ano de escolaridade com 21 alunos, cuja caracterização se apresenta seguidamente. O sistema educativo concretiza o direito à educação que promove o desenvolvimento global da personalidade dos indivíduos, a progressão social e a democratização da sociedade (Dec. Lei n.º 46/86 de 14 de outubro).

Para a elaboração das planificações, teve-se em conta as linhas orientadoras estabelecidas pelo Ministério da Educação, em termos normativo-legais, como os Programas das Áreas Curriculares.

Caracterização da turma

A turma era constituída por vinte e um alunos, tratava-se de uma turma reduzida, uma vez que integrava crianças com Necessidades Educativas Especiais. Todos os alunos eram de nacionalidade portuguesa, existindo na turma um aluno de etnia cigana. No que respeita ao percurso de turma, a professora cooperante referiu que a maioria dos alunos frequentou o ensino pré-escolar na mesma instituição.

Quadro 3 - Caracterização da Turma 1

Caracterização da Turma 1	
Número de crianças	21 alunos
Idades	6 anos -7 anos
Género	11 do sexo masculino e 10 do sexo feminino
Etnias	1 aluno
Necessidades Educativas Especiais	4 alunos, sendo que um deles encontrava-se permanentemente na Unidade de Multideficiência. Os restantes possuíam um apoio educativo.

Tratava-se de uma turma heterogénea quanto ao género e à idade; no entanto, a turma era constituída maioritariamente por alunos de sete anos. A perspetiva piagetiana visa que a criança detém o seu conhecimento e o desenvolve a nível intelectual através da sua ação espontânea sobre o ambiente, só assim é que esta desenvolve e constrói a sua aprendizagem (Barros, 2011). Deste modo, pode afirmar-se que os alunos desta turma se encontravam no estágio pré-operatório (2 aos 7 anos), uma vez que a criança nesta etapa de desenvolvimento possui um pensamento

egocêntrico, intuitivo, rápido, pré-lógico, baseando-se na percepção, não conseguindo realizar operações mentais que exijam a capacidade de abstração.

No entanto, o Estádio das Operações Concretas (dos 7 aos 12 anos) coincide com o início da escolarização, aspecto que se traduz em mudanças importantes de ordem mental, afetiva e social, acompanhadas de uma transição do pensamento concreto e egocêntrico para o pensamento lógico e representativo.

Objetivos essenciais do Plano Anual de Atividades e do Plano de Turma

A escola encontrava-se envolvida em vários projetos, tais como; *Plano Nacional de Leitura, Projeto Ler em Família, Intercâmbio com a Biblioteca Escolar de S. Domingos, Projeto “Oficina da Prevenção”, Projeto “No Caminho do Leite”, Projeto “Arrife Natureza – Ação”, Projeto “Horta Ecológica”, Projeto “Desporto Escolar, Projeto de Promoção e Educação para a Saúde e os Clubes*. Apesar de não termos tido acesso ao Plano de Turma (PT), constatámos, ao longo do nosso estágio, que existia uma preocupação na promoção de atitudes e comportamentos saudáveis, assim como se dava grande importância ao diálogo e trabalho cooperativo entre os alunos.

O projeto implementado designou-se por “Aprender Brincando”, contando que, o lúdico favorece a aquisição de conhecimentos através de um ambiente de alegria e descontração, proporcionando o desenvolvimento de várias competências do aluno (Costa, 2011). Os aspetos lúdicos e cognitivos presentes no jogo “são estratégias importantes para o ensino e aprendizagem de conceitos, favorecendo a motivação, o raciocínio, a argumentação e a interação entre o professor e alunos” (Costa, 2011, p.5).

É através do jogo que a criança pode brincar livremente e de modo criativo, uma vez que os jogos não são apenas um divertimento, pois contribuem para o desenvolvimento intelectual da criança. Para se manter em equilíbrio com o mundo, a criança necessita de brincar, criar e inventar através de jogos e brincadeiras, desenvolvendo o seu raciocínio de forma descontraída e espontânea (Costa, 2011). Deste modo, considerou-se pertinente a utilização do jogo para abordar diferentes conteúdos, tendo em conta sempre que possível a interdisciplinaridade.

A utilização de jogos educativos permitiu, de certa forma, desenvolver com a turma um trabalho cooperativo, na medida em que, atualmente, as exigências do currículo são mais rigorosas. O projeto desenvolveu-se numa dinâmica coerente, de transversalidade das áreas, o que constituiu um verdadeiro desafio.

O brincar é uma necessidade básica e uma experiência humana rica e complexa. A criança, ao brincar, está a representar papéis que conhece do seu quotidiano,

reconstruindo deste modo a sua realidade mais próxima, manifestando sentimentos e comportamentos (Almeida, 2000). Durante o estágio pode constatar-se que, gradualmente, o grupo adquiriu um sentimento de pertença entre os seus elementos demonstrando manifestações de afeto e de entreajuda.

Planeamento e operacionalização das atividades educativas

Com o decorrer da prática as aulas foram-se adequando, sempre que possível, às necessidades da turma, pois cada aluno tem as suas características, interesses e dúvidas, o que potencia o surgimento de questões quando se estava a abordar determinado tema, podendo até levar a alterar um pouco a planificação, uma vez que esta não é estanque, mas sim dinâmica. Sempre que necessário e pertinente, a planificação deve ser reformulada de acordo com os interesses e necessidades dos alunos. Apesar de este contexto ser diferente do contexto do pré-escolar, estive à vontade nas diversas situações pedagógico-didáticas que se vivenciaram e constatei que os alunos estavam mais motivados quando a aprendizagem era de cariz lúdico-prático; pelo que foi uma das metodologias adotadas, aquando da operacionalização letiva e sempre que se enquadrava no projeto. No decorrer do estágio existiu sempre um sentido confiante nas diferentes áreas curriculares, no que respeita ao conhecimento científico. Contudo, teve-se também em conta os manuais dos alunos, bibliografia de cariz científico e auxílio da professora cooperante, que se mostrou sempre disponível.

O 1.º ciclo é a etapa que promove o desenvolvimento de atividades e de áreas curriculares, possibilitando “aos alunos a apropriação de procedimentos e instrumentos de acesso à informação, nomeadamente a utilização das tecnologias da informação e comunicação, e de construção do conhecimento, bem como aprendizagens significativas, essenciais ao seu crescimento pessoal e social” (Programa de Português, 2009, p. 21).

No que diz respeito ao Programa de Estudo do Meio os princípios orientadores desta área curricular visavam o aprofundamento de conhecimentos da Natureza e da Sociedade. Assim sendo, o professor deve proporcionar instrumentos e técnicas necessárias para que os alunos possam construir o seu próprio saber de forma sistematizada.

Na área da matemática a utilização dos materiais manipuláveis, neste ciclo de ensino, permitia ao aluno ter uma aprendizagem ativa bem como, que este interpretasse e formulasse novos problemas, uma vez que, o aluno tem a possibilidade de manipular e visualizar toda a informação. Esta aprendizagem é extremamente importante, pois neste nível de ensino os alunos têm muita dificuldade em trabalhar no abstrato, sendo

importante a utilização de materiais para que possam gradualmente desenvolver o seu raciocínio lógico matemático.

A utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação fazem parte da vida escolar, sendo uma realidade da qual o sistema educativo não se pode dissociar, uma vez que estas aprendizagens são feitas de diversas formas abordando e desenvolvendo conteúdos específicos de cada área curricular (Farinha, 2014). As TIC fazem parte do processo de ensino-aprendizagem, auxiliando o papel do professor, no que diz respeito aos métodos de ensino.

Descrição e reflexão de uma atividade pedagógico-didática no âmbito do 1.º Ciclo do Ensino Básico - 1º ano de escolaridade.

Uma vez que o tema do projeto era “Aprender Brincando”, passo a descrever a aula em que lecionei o alfabeto. Foram, então, definidos os seguintes objetivos de acordo com os programas curriculares (quadro 4):

Quadro 4 - Enquadramento das áreas curriculares

Área curricular: Português	
Conteúdos	Objetivos de aprendizagem
Leitura e escrita	<ul style="list-style-type: none">• Nomear a totalidade das letras do alfabeto e pronunciar os respetivos segmentos fónicos.• Fazer corresponder as formas, minúscula e maiúscula da maioria das letras do alfabeto.• Recitar o alfabeto na ordem das letras, sem cometer erros de posição relativa.
Oralidade	<ul style="list-style-type: none">• Escutar os outros e esperar pela sua vez para falar.• Falar de forma audível.• Responder adequadamente a perguntas.

Uma vez que os alunos já tinham aprendido todas as vogais e consoantes, comecei por dialogar com eles acerca do alfabeto. Posteriormente, os alunos viram um vídeo sobre o alfabeto “Alfabeto canção1” e cantaram o alfabeto com música e sem música para que interiorizassem. Depois solicitava-se aleatoriamente aos alunos que dissessem o alfabeto à medida que escrevia



Figura 3 - Visualização do vídeo do alfabeto.

¹ Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=ONgrdQFLcgk>

no quadro para verificar se estava compreendido. Quando verifiquei que os alunos estavam a compreender, expliquei-lhes que iam jogar ao Jogo do Alfabeto, que consistia num PowerPoint com o alfabeto, em que eles tinham de acertar na letra que faltava, de modo a proporcionar um momento de aprendizagem lúdico aos alunos. Depois, expliquei aos alunos o que era a ordem alfabética, exemplificando com exercícios realizados no quadro; e os alunos realizaram uma ficha de trabalho e procedendo-se à correção da mesma.

Considero que esta aula foi bastante positiva, pois foi uma surpresa para mim, uma vez que não estava à espera que os alunos aprendessem tão depressa o alfabeto. Contudo, penso que o facto de ter apostado numa aula mais lúdica contribuiu para este sucesso. O jogo é educativo na sua essência, sendo fundamental ao nosso processo de desenvolvimento. Ao ligarmos o jogo à educação, cria-se o jogo educativo, obtendo dois sentidos consoante o contexto que é utilizado, ou brinquedo ou material pedagógico (Costa, 2011). O jogo é fundamental como recurso pedagógico, pois ao brincar a criança junta a teoria e a prática, tornando os momentos de aprendizagem interessantes e agradáveis (Tezani, 2004 citado por Costa, 2011).



Figura 4 - PowerPoint do alfabeto.

Organização do ambiente educativo

A sala onde decorreu o estágio era ampla, com bastante luz natural, que era um modo de suavizar o ambiente e trazer elementos naturais para o interior da sala (Hohmann e Weikart, 1997). Ao longo da prática pedagógica, a sala foi sofrendo algumas alterações de forma a responder às necessidades e interesses da turma. A disposição da sala de aula estava de modo a que a docente tivesse um visionamento global, independentemente do ponto da sala em que esta se encontrasse, assim como os alunos possuíam uma maior facilidade para se deslocarem na sala e verem ambos os quadros.

1.5. Prática de ensino em educação de infância - Creche

Neste estágio tive oportunidade de acompanhar a educadora cooperante e o seu grupo, cuja caracterização se apresenta descrita abaixo. No que respeita à prática

pedagógica, as planificações das atividades tiveram em conta as rotinas do grupo, as orientações curriculares, o manual dos processos-chave, mas basicamente o método João de Deus, uma vez que foi neste contexto que se realizou esta prática. Dada a dinâmica da instituição, e depois de pesquisar sobre o método em questão, tentei segui-lo aquando das planificações, de modo a que houvesse um seguimento da rotina a que as crianças estavam habituadas.

A creche é uma resposta social destinada a acolher crianças dos 0 aos 3 anos, durante o período em que por várias razões não possam permanecer no seu meio familiar. Assim, estes “equipamentos” devem proporcionar às crianças um ambiente de desenvolvimento integral e harmonioso (Rocha, 1996 citado por Amaral, 2011). A creche é tutelada e regulada pelo Ministério da Solidariedade e Segurança Social (Amaral, 2011), contudo na Recomendação do Conselho Nacional de Educação para a Educação dos 0 aos 3 anos é referido que a educação desta faixa etária deve ser reconhecida como um direito e não apenas como uma necessidade social, ou seja, independentemente de os pais trabalharem ou não, as crianças deverão ter a oportunidade de frequentar a creche como estrutura de educação (Vasconcelos, 2011).

Caracterização do grupo

A prática pedagógica em contexto de creche foi realizada na sala designada por sala do bibe azulinho e do bibe verdinho. O grupo era constituído por 16 crianças, (quadro 5) sendo que cinco eram do bibe verdinho. No grupo não existia nenhuma criança com necessidades educativas especiais, no entanto constatou-se que uma das crianças ainda não tinha adquirido a marcha e outra revelava dificuldades a nível motor. As crianças do bibe verdinho estavam nesta sala por não terem transitado para a outra sala devido a necessidades fisiológicas, todavia nas refeições e na parte da tarde estas crianças estavam noutra sala.

Quadro 5 - Caracterização do grupo.

Caracterização do grupo da Sala do bibe azulinho e bibe verdinho	
Número de crianças	16 crianças
Idades	1 ano e meio -2 anos
Género	5 do sexo masculino e 11 do sexo feminino

Tratava-se de um grupo heterogéneo quanto ao género e à idade: as crianças tinham idades compreendidas entre um ano e meio e dois anos, contudo o grupo era

maioritariamente de um ano e meio. O ser humano passa por quatro estádios de desenvolvimento cognitivo. Estes ocorrem de forma ordenada e previsível desde que nasce até à fase da adolescência, porém, a passagem de um estádio para o outro pode variar consoante o indivíduo e o ambiente que o rodeia, uma vez que a passagem de um estádio para o outro ocorre quando o indivíduo adquire uma maturação individual e retém as influências dos contextos ambientais que o rodeiam (Piaget s/d, citado por Barros, 2011). Neste contexto, as crianças em creche encontravam-se no estádio sensório motor (0 aos 2 anos) uma fase fortemente marcada pelo seu egocentrismo, na descoberta de si próprio e do outro.

Objetivos essenciais do Plano Anual de Atividades e do Projeto Educativo

O tema do Projeto Educativo da AJEJD² era a “Educação para a Cidadania” que tinha como objetivo sintetizar toda a filosofia que assentasse na ideia de preparar uma cidadania eficaz na aprendizagem da cultura cívica. No que respeita ao Plano Anual de Atividades, e segundo conversas informais, a instituição apresentava uma orgânica interna funcional e pedagógica em consonância com a metodologia João de Deus e um plano anual traçado em consenso por todos os docentes com um tema globalizante.

De acordo com o Projeto Educativo (2013/2015), este tema pretendia dar um sentido prático e objetivo à formação cívica, responsável e solidária dos alunos, na formação plena do cidadão consciente e interveniente, face à realidade que os rodeava e na qual viviam. Deste modo, esta ação passa por se conhecerem a si próprios, os valores que respeitam e a força de vontade que necessitam para poderem adequar situações práticas do dia-a-dia de modo a construírem a sua identidade pessoal.

O projeto implementado durante a prática pedagógica intitulou-se “Era uma vez ... Histórias que nos ajudam a crescer.” Considerou-se que este tema fazia todo o sentido, uma vez que as crianças se encontravam no Estádio Sensório-Motor (0-24 meses) em que os bebés são incapazes de fazer representações mentais de operações ou objetos ausentes. Nesta fase, surge um comportamento denominado inteligente prático e também uma “organização descentrada dos movimentos e deslocamentos que atingem o espaço onde a criança se encontra” (Almeida, 2012 p.9). A criança adquire o conhecimento a partir da exploração sensorial e física. Deste modo, as histórias contadas por nós eram de carácter sensorial. As histórias são um “Abre-te Sésamo para

² AJEJD - Associação de Jardins-Escolas João de Deus.

o imaginário onde a realidade e a fantasia se sobrepõem” (Dohme, 2011, citado por Santos, 2014 p.24).

O projeto desenvolveu-se numa dinâmica coerente, de transversalidade das áreas, o que constituiu um desafio, uma vez que, as crianças eram muito pequenas e ainda não falavam. Por isso, as atividades dirigidas eram realizadas maioritariamente da parte da manhã enquanto à tarde se trabalhava indiretamente, pois as crianças brincavam e trabalhava-se por exemplo a cor, mas solicitando-lhes que nos levassem uma peça amarela, pois em conversa com a educadora cooperante esta referiu que a parte da manhã era a mais adequado para as atividades dirigidas.

A maioria das crianças ainda não falava, no entanto algumas já tentavam comunicar e como refere Santos (2014), as histórias possibilitam à criança enriquecer e sustentar a imaginação, ampliando o vocabulário, permitindo assim que esta desenvolva a sua identificação, adquirindo valores para a vida. Deste modo, considerámos que “Era uma vez ... Histórias que nos ajudam a crescer.” era uma conjugação harmoniosa para trabalhar as diferentes áreas de desenvolvimento global, tendo em conta a convergência dos interesses e as características das crianças, através do trabalho de equipa assente na planificação da intervenção educativa.

A leitura começa muito antes de se saber ler, sendo por isso, essencial que contactem diariamente com livros. Cabe ao educador fomentar o contacto entre a criança e o livro, uma vez que, a criança desde cedo começa a trabalhar os sons, os ritmos e as expressões faciais. Este projeto teve em conta não só as atividades, mas também os momentos da alimentação, sesta e necessidades fisiológicas, pois consideramo-los momentos fundamentais para tranquilizar as crianças e respeitar os ritmos de cada uma.

Planeamento e operacionalização das atividades educativas

A creche é inevitavelmente educacional, mesmo que não seja esse o objetivo. As crianças vão aprendendo e desenvolvendo-se através das suas experiências diárias seja qual for o contexto educativo (Portugal, 1998, citado por Portugal, 2000). A maneira como modificam o que aprendem não é necessariamente planeada.

A intervenção educacional na creche é vista como um modelo de jardim-de-infância mais tradicional no qual a criança tem contacto com várias atividades e materiais considerados pedagógicos. Contudo, e durante a minha prática constatei que

as crianças na maioria das vezes não faziam aquilo que o educador esperava que eles fizessem, como por exemplo, pôr o material na boca, em vez de colar na folha ou pintar alguma coisa. Porém, o adulto, em vez de procurar uma abordagem própria para a idade da criança, prefere esperar até que a criança consiga responder às atividades *standard* (Portugal, 2000). Enquanto esta fase não chega, o adulto toma conta da criança e valoriza as suas necessidades físicas, de segurança e de higiene. Ao longo da minha prática tentei contrariar estas atividades *standard* e planificar tendo em conta aquilo que as crianças são capazes de fazer e dando importância aos momentos de interação adulto-criança durante as atividades dirigidas ou livres, dado que as aprendizagens das crianças pequenas ocorrem essencialmente durante a interação (Portugal, 1998 citado por Portugal, 2000).

Durante o estágio tentei que as crianças contactassem com diversos materiais de forma a explorá-los, visto que o educador deve promover experiências e encorajar as crianças a desenvolverem as suas capacidades e curiosidades (Leavers *et al.* 1997 citado por Portugal, 2000). As novas aptidões das crianças surgirão quando esta já exercitou as antigas, devendo-se confiar na criança como melhor indicador do que é melhor para a própria, acompanhando e facilitando a criança de modo a promover o seu bem-estar, autonomia e desenvolvimento.

Planificar e organizar um espaço pedagógico exige algumas recomendações e cuidados quanto a alguns princípios, a saber: biológicos ou físicos, psicológicos, arquitetónicos, médicos, de segurança e didáticos. Os princípios biológicos referem-se às necessidades básicas de sobrevivência como a alimentação, higiene e sono. Já os princípios psicológicos abrangem a autonomia, a relação do Eu e do outro, a descoberta, a experiência, entre outros (Eichmann, 2014).

Descrição e reflexão de uma atividade pedagógico-didática

Na atividade inserida no projeto “Era uma vez... Histórias que nos ajudam a crescer!” tentei ir ao encontro dos interesses do grupo, estando devidamente enquadrada com as atividades planificadas, deste modo comecei por contar uma história sensorial com os seguintes objetivos (quadro 6).

Áreas de desenvolvimento global

Domínios	Objetivos de aprendizagem
Desenvolvimento: Motor; Cognitivo; Pessoal e Social.	Desenvolver a intenção comunicativa; estimular o desenvolvimento de vocabulário; estimular noções básicas de quantidade (1,2,3,4,5,6,7); desenvolver as capacidades sensoriais; Fomentar o gosto pelos livros; desenvolver a motricidade fina; Desenvolver as capacidades sensoriais (visual e tátil); Estimular a coordenação óculo-manual.
Pensamento criativo através da expressão do movimento, da música, da arte, das atividades visuo-espaciais.	Desenvolver o sentido rítmico e auditivo; Desenvolver a intenção comunicativa.

Antes de se iniciar a história, cantou-se uma canção própria para o momento. De seguida, dialogou-se com as crianças, dizendo que iam ouvir uma história *O Lobo e os 7 Cabritinhos*. Contar uma história sensorial foi muito importante, pois permitiu cativar a atenção de todas as crianças; à medida que



Figura 5 - História Sensorial.

contava a história, ia interagindo com elas deixando-as tocar na mesma. Considerei importante proporcionar este contacto às crianças, pois puderam sentir texturas diferentes o que me possibilitou também ver as diferentes reações que tinham enquanto sentiam a história. Através desta, estamos a



Figura 6 - Técnica de pintura puff.

estimular a imaginação às crianças e ao mesmo tempo a contribuir para o enriquecimento do seu vocabulário. As crianças ainda não se expressavam verbalmente, à exceção de uma, o que possibilitou observar e ver a diferença com que se expressava e interagia nos vários momentos da história. Depois da história, expliquei às crianças a atividade a realizar, que era de expressão plástica, e consistia na pintura com tinta *puff* com o auxílio de um cotonete. A atividade foi realizada em pequenos grupos (3/4 crianças) com objetivo principal de desenvolver a motricidade fina e desenvolver a coordenação óculo-manual.

Organização do ambiente educativo

A prática pedagógica decorreu numa sala espaçosa, com bastante luminosidade natural, visto que tinha duas janelas grandes. O ambiente físico é importante e relaciona-se com o modo como as crianças são apoiadas durante o seu crescimento, pois, tendo em conta o contexto, este pode ser um facilitador da aprendizagem. No entanto, esta pode estar condicionada, uma vez que depende da dimensão que o educador criar e das oportunidades que dá às crianças para que se envolvam, na medida que “transversalmente lhe permitirão um equilíbrio de poder para lhe possibilitarem introduzir inovações” (Bronfenbrenner (1979), Hohmann & Weikart, 2011, citado por Pereira, 2013 p.5).

É fundamental que a organização do espaço esteja consoante o grau de interesse das crianças. Assim sendo, a organização do espaço é suscetível a mudanças. Portanto, durante a prática e sempre que se sentiu necessidade alterou-se a disposição da sala, pois o objetivo principal era criar um ambiente benéfico ao processo de ensino/aprendizagem, sendo da responsabilidade do educador refletir sobre a sua disposição. A sala era ampla sem áreas delimitadas o que possibilitava à educadora ter uma visão alargada da sala.

1.6. Prática de ensino em 1.º Ciclo do Ensino Básico – contexto do 4.º ano de escolaridade

O último estágio foi em contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico, mais propriamente numa turma de 4.º ano, que é apresentada de seguida (quadro 7). Como aconteceu no contexto de 1.º ano, teve-se oportunidade de lecionar as áreas curriculares de Português, Matemática, Estudo do Meio e Expressões.

Caracterização da turma

O sistema educativo concretiza o direito à educação que promove o desenvolvimento global da personalidade dos indivíduos, a progressão social e a democratização da sociedade (Dec. Lei n.º 46/86 de 14 de outubro).

Caracterização da Turma do 4.º A

Número de crianças	20 alunos
Idades	9 anos -11 anos
Género	9 do sexo masculino e 11 do sexo feminino
Religião	2 alunos de religião Evangélica
Necessidades Educativas Especiais	2 alunos, sendo que um dos alunos, possui um apoio pedagógico personalizado que engloba as seguintes alíneas a); b) e d), e o outro aluno engloba as seguintes alíneas a); b); d) e f).

Esta turma era heterogénea no que respeitava ao género e à idade, no entanto era constituída maioritariamente por alunos de nove anos. Tratava-se de uma turma satisfatória no que respeitava ao aproveitamento escolar, assim como se mostrou sempre motivada no decorrer de todas as atividades propostas, podendo referir que o bom ambiente da turma era propício à aprendizagem.

No decorrer do estágio, constatou-se que a maioria dos alunos, se encontrava no nível de desenvolvimento próximo, ou seja, estes à medida que estavam em interação com outras crianças e/ou adultos movimentavam vários processos de desenvolvimento que não seriam possíveis se não estivessem em interação com os outros (Facci, 2004).

Efetivamente, a zona de desenvolvimento próximo “tem um valor mais direto para a dinâmica da instrução que o nível atual de seu desenvolvimento” (Vygotsky, 1993, citado por Facci, 2004, p.78). Assim, pretendia-se que o ensino incidisse sobre a zona de desenvolvimento, bem como as atividades pedagógicas deviam estar organizadas para que os alunos conseguissem-se apropriar-se do maior número de aprendizagens possíveis.

A turma tinha dois alunos com necessidades educativas especiais, no entanto durante a nossa prática, não planificámos atividades diferenciadas para estes dois alunos, pois nem sempre se encontravam na sala. Contudo tentámos que participassem nas atividades de expressão plástica e dramática, nas atividades experimentais e no projeto “Estendal da Leitura”. Verificámos, que nas primeiras atividades a Aluna B estava mais inibida, no entanto com o passar das semanas constatámos que aos poucos foi criando empatia e à vontade com a nossa presença. O Aluno A sempre demonstrou mais à vontade com a nossa presença.

Nas atividades em que estes dois alunos participaram tentámos sempre dar um apoio mais individualizado, uma vez que estes estavam habituados a um apoio permanente por parte do adulto; estes visavam

responder às necessidades educativas especiais dos alunos com limitações significativas ao nível da atividade e da participação, num ou vários domínios de vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de carácter permanente, resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social e dando lugar à mobilização de serviços especializados para promover o potencial de funcionamento biopsicossocial (Dec. Lei n.º 3/2008).

O ensino inclusivo reconhecia deste modo, que cada aluno tinha uma especificidade educativa, contudo existiam casos em que o aprendente necessitava de um apoio específico denominado por apoio especializado.

Objetivos essenciais do Plano Anual de Atividades e do Plano de Turma

O tema do projeto educativo do agrupamento onde realizei o estágio intitulava-se “Um por todos”, tendo por base a cidadania. No que respeita ao Plano Anual de Atividades encontravam-se descritas algumas atividades tais como; visitas de estudo e projetos que se desenvolveram ao longo do ano letivo. Esta escola encontrava-se envolvida em vários projetos, sendo eles: Projeto *ELOS*, Projeto *EPIS – Empresários pela Inclusão Social*, Projeto para a *Melhoria do Desempenho dos alunos – PROMED*, *EmpCriança (Nersant)*, *Empreender Jovem (Nersant)*, *EmpreEscola (Nersant)*, Projeto *Voluntariado Escolar*, *Gong VolunTeam*, Projeto – *Do mar ao rio – a cultura e o desenvolvimento das Comunidades Avieiras*, Projeto *Heróis da Fruta*, *Gabinete de Comunicação*, o *Plano Nacional de Leitura – PNL*, o *Plano Tecnológico da Educação – PTE*, o *Programa Eco-Escolas*, o *PES – Promoção da Educação e Saúde*, *Programa Saúde Oral Bibliotecas Escolares – SOBE*.

O projeto implementado ao longo das semanas de intervenção intitulou-se “Estendal da Leitura”, e teve por base um dos projetos da instituição, o *Plano Nacional de Leitura*. Não foi possível ter acesso ao Plano de Turma completo, pelo que a informação apresentada decorre da observação realizada no decorrer do estágio.

A leitura está no centro do desenvolvimento de cada criança e jovem, da nossa sociedade. Sendo esta incapacidade um fator de exclusão social, uma vez que impede o indivíduo de participar na vida social, pois é através da leitura que diariamente se

desempenham funções (Dias, 2012). Deste modo, enquanto futura profissional de educação é essencial que se criem hábitos de leitura já que, é através da escola que se criam espaços socializadores que levam à prática/ desenvolvimento de estratégias promovendo de forma articulada as competências de literacia dos alunos, assim como as competências discursivas e de escrita.

A leitura, é um tema bastante pertinente já que, esta era compreendida como a capacidade de identificar símbolos gráficos que associados correspondem a sons, ou seja, “aprender a ler cingia-se, basicamente, ao ato da perceção dos sinais gráficos, sendo a leitura considerada uma atividade meramente mecânica, onde se aceitava que o texto tinha sido compreendido quando pronunciado de forma correta e clara” (Dehant e Gille, 1974, citado por Dias, 2012). Porém, nos dias de hoje e com base em estudos da psicologia cognitiva e psicolinguística, a conceção da leitura é muito mais abrangente do que uma mera decifração de um código gráfico. Assim sendo, “a leitura é um processo ativo, autodirigido por um leitor que extrai do texto um significado” (Sequeira, 1989 citado por Dias, 2012, p.8).

O 1.º Ciclo do Ensino Básico tem como missão, aprofundar o conhecimento e o domínio da linguagem oral. Trabalhar a compreensão da oralidade, influencia a qualidade da exposição dos alunos, uma vez que exige por parte destes uma estruturação, um rigor e propriedades lexicais cada vez mais exigentes relativamente ao que querem dizer (MEC/DGIDC, 2015). Neste programa, verifica-se a junção do domínio da Leitura e Escrita, no entanto estes possuem diferentes funções, mas com a mesma finalidade, ou seja, neste domínio o ensino incide no desenvolvimento de uma leitura fluente, na aprendizagem de novos vocábulos, na compressão da leitura e na melhoria gradual da organização e produção de textos.

No que respeita à Educação Literária, “ouvir ler e ler textos de literatura infantil é um percurso que conduz ao objetivo prioritário de compreensão de textos e é um estímulo à apreciação estética” (MEC/DGIDC, 2015, p. 8). Existe, no entanto, um longo caminho a percorrer entre ensinar a ler e o formar leitores, em plena era da tecnologia e da imagem, Portugal despertou para a leitura, deste modo, é difícil formar leitores nos dias de hoje, uma vez que as alternativas de escolha são variadas, apelativas e pouco exigentes (Silva, Martins & Cavalcanti, 2012).

Assim, cabe ao professor o uso dos seus conhecimentos científicos, pedagógicos e didáticos, adotando metodologias que considere mais adequadas para uma aprendizagem bem-sucedida dos conteúdos a abordar.

Este projeto tinha como objetivo primordial, criar hábitos de leitura, uma vez que é na infância que se deve fomentar o contacto diário com a leitura. Para tal, o projeto teve em conta os seguintes objetivos; Ler, por iniciativa própria ou sob orientação do professor, textos diversos, nomeadamente os disponibilizados na biblioteca escolar; apresentar à turma livros lidos, justificando a escolha e recomendando a sua leitura; usar a palavra de forma audível, com boa articulação, entoação e ritmo adequados, e olhando o interlocutor; fazer uma apresentação oral, sobre um tema previamente planificado, e com recurso eventual a tecnologias de informação; utilizar uma caligrafia legível, respeitando as regras de ortografia e pontuação (MEC/DGIDC, 2015).

No decorrer do projeto verificou-se, que os alunos de uma forma geral escolhiam os livros sugeridos pelos colegas, uma vez que assim podiam partilhar e conversar sobre as leituras realizadas. Efetivamente, a liberdade na escolha dos livros, demonstrou uma maior interação entre pares.

Planeamento e operacionalização das atividades educativas

Ao contactarmos com este nível de ensino constatámos que todas as áreas curriculares estão interligadas, apesar de serem dissociáveis umas das outras, pois cada uma tem o seu próprio programa curricular. Assim, as planificações tiveram sempre, por base as diretrizes dos documentos orientadores, isto é, dos programas e metas curriculares de cada disciplina, bem como a planificação anual fornecida pela professora cooperante.

A planificação é um instrumento de trabalho do professor, que lhe permite planejar as estratégias, conteúdos, atividades, recursos e instrumentos de avaliação que vai utilizar nas diferentes situações educativas. A planificação é

“... um processo através do qual os professores aplicam e põem em prática os programas escolares, cumprindo sempre a importante função de os desenvolver e adaptar às condições do cenário de ensino – características da população escolar e do meio envolvente, do estabelecimento de ensino, e dos alunos das diferentes turmas...”
(Januário, 1992, citado por Spitanov, 2005, p.9).

O profissional de educação ao realizar a sua planificação diária tem em consideração as linhas orientadoras estabelecidas pelo Ministério da Educação, em termos normativo-legais, como os Programas das Áreas Curriculares. A planificação do professor reflete as exigências do sistema de ensino, do currículo e da prática educativa. O princípio da transversalidade apresenta a sua importância no que diz respeito à aprendizagem do português, do estudo do meio e da matemática, encontrando-se

diretamente relacionada com a questão do sucesso escolar (Bento, 2003, citado por Spitanov, 2005).

O profissional de educação quando planifica tem de pensar nos conteúdos, nos alunos que tem, na duração e nas estratégias a utilizar, de modo a que os alunos adquiram as competências necessárias. O docente deve selecionar os conteúdos e ideias a transmitir e deve definir aquilo que vai explicar e a forma como o faz, fazendo uma ponte entre o que o aluno sabe e o que este vai aprender (Ribeiro & Ribeiro, 1990 citado por Carmo, 2013).

O 1.º ciclo é uma etapa que promove um desenvolvimento de atividades e áreas curriculares, possibilitando aos alunos a apropriação de procedimentos fundamentais à aquisição de novas aprendizagens fundamentais ao crescimento do indivíduo.

As metodologias utilizadas nas aulas deste nível de ensino mantiveram-se dentro dos mesmos parâmetros que a prática pedagógica em 1º ano com o recurso a materiais manipuláveis, o recurso às TIC, mais concretamente à Escola Virtual, e utilização de *PowerPoint*, bem como o manual escolar e outros livros que considerasse pertinente.

Descrição e reflexão das atividades para o tema de investigação

Para a minha investigação realizei uma atividade que consistiu na visualização de um vídeo³, com legendas. Os alunos depois de verem o vídeo duas vezes, responderam a algumas questões acerca do mesmo, no entanto as respostas serão analisadas no capítulo II.

Ainda no seguimento do vídeo, pedi a três alunos alternadamente que exemplificassem uma rapariga a correr, um rapaz a lançar a bola, um rapaz a correr e uma rapariga a lançar a bola, no final de cada exemplo os colegas descreveram aquilo que acharam de cada um.

Organização do ambiente educativo

A sala onde decorreu o estágio era ampla, com bastante luz natural, proporcionando bem-estar a todos os intervenientes do processo educativo. Ao longo das semanas de prática pedagógica a disposição dos móveis da sala sofreu algumas alterações de modo a responder às necessidades e interesses da turma, consoante a atividade a realizar, pois o objetivo principal era criar um ambiente benéfico ao processo

³ Link - <https://www.youtube.com/watch?v=XjJQBjWYDTs>

de ensino/aprendizagem, sendo de a responsabilidade do profissional de educação refletir sobre a disposição da mesma.

1.7. Relação educativa e dimensão ética do desempenho profissional

A minha integração nas instituições de ensino foi realizada de forma cordial, o que permitiu estabelecer um relacionamento favorável com educadoras e professoras cooperantes durante a minha prática de ensino. Contudo, a relação que se criou com os grupos e turmas com os quais tive oportunidade de estagiar foram essenciais para atingir os objetivos propostos aquando os estágios. Demonstrei interesse em conhecer as atividades e projetos em que a instituição está envolvida. Participei ativamente nas atividades que estavam planeadas de acordo com os Planos Anuais de Atividades e no que respeita à planificação tentei sempre proporcionar aos alunos um bom ambiente educativo, utilizar materiais e recursos que os cativassem e que promovessem a sua aprendizagem indo ao encontro das planificações. A relação criada com as crianças/alunos possibilitou sempre que necessário impor respeito e ordem, mantendo sempre um ambiente propício a que estas se sentissem à vontade para expor as suas dúvidas.

No contexto de Creche e Jardim de Infância, a necessidade de criar vínculos mais afetivos, foi notória uma vez que as crianças se sentem seguras e confiantes com a presença do adulto. No contexto do 1.º Ciclo, particularmente na turma do 1.º ano, sentiu-se que estes alunos ainda necessitavam do mesmo vínculo afetivo, uma vez que, se encontravam numa fase importante, na transição do pré-escolar com o 1.º ciclo. Cada currículo tem a sua especificidade, mas é necessário criar bases entre ambos os contextos, construindo um currículo sustentado em experiências de aprendizagem contínuas. Cabe aos profissionais criar espaços de partilha e cooperação, no sentido de realizarem atividades conjuntas, impedindo assim as barreiras entre a educação pré-escolar e o 1.º ciclo e facilitando a transição das crianças. No 4.º ano, por sua vez notou-se uma maior maturidade nos alunos, contudo, verificou-se que a grande maioria dos alunos, gostava de receber e dar demonstrações de carinho.

Cada aluno tem as suas características, interesses e dúvidas, o que por vezes suscita novas questões quando estamos a abordar determinado tema, podendo até levar a alterar um pouco a planificação, uma vez que esta não é estanque, mas sim

dinâmica e sempre que necessário e pertinente deve ser reformulada de acordo com os interesses e necessidades dos alunos.

O professor deve conhecer as várias metodologias a aplicar e tomar a decisão tendo em conta “a pertinência de uma em relação a outras num determinado momento e numa determinada situação de aprendizagem” (Moitas, 2013, p.31). Os recursos, quer humanos, quer materiais podem ajudar o profissional de educação no progresso da sua ação. Contudo, não existe uma receita para a elaboração de um bom plano, mas, este deve ter coerência, adequação, flexibilidade, continuidade, precisão, clareza e riqueza (Cortesão, 1994, citado por Moitas, 2013). A planificação oferece duas consequências essenciais para o processo de ensino-aprendizagem. A primeira permite orientar os docentes e alunos, tornando-os mais conscientes das metas implícitas nas tarefas que têm de cumprir. O segundo possibilita uma diminuição dos problemas, a nível, disciplinar ou de gestão, que possam ocorrer na sala de aula (Arends, 1995, citado por Santos, 2007).

Ser professora é uma profissão enriquecedora e de constante aprendizagem. Ao longo do estágio considero que evolui e ultrapassei algumas lacunas tanto ao nível da minha relação com as crianças como na minha postura como professora. Como no 1º semestre realizei estágio na valência de pré-escolar, tinha uma forma de estar e métodos de trabalho diferentes à que a profissão de professora de 1.º ciclo exige. No início do estágio sentia-me insegura e com receio do que iria encontrar nesta nova experiência, porque tinha receio que me colocassem questões às quais não sabia responder, ou que os alunos não se sentissem motivados com as minhas aulas. Com a evolução que tive ao longo dos estágios no 1.º ano, tomei consciência que o facto de me mostrar mais segura as crianças também sentiam isso e confiavam em mim. Esta experiência possibilitou-me construir uma identidade profissional como professora do 1º Ciclo e comecei a ter mais consciência das minhas dificuldades, dúvidas e facilidades, tornando-me uma profissional mais confiante.

Em todos os contextos de estágio trabalhou-se a pares o que se considera desde sempre, uma mais-valia, já que futuramente se irá trabalhar colaborativamente. Contudo, no último estágio trabalhou-se de forma colaborativa com o outro par de estágio, uma vez que na escola onde se estagiou, as docentes tinham essa metodologia, o que tornou a nossa prática mais globalizante assumindo uma dimensão significativa. Para Hohmann e Weikart (2011, citado por Mortágua, 2014), “o trabalho em equipa é um processo de aprendizagem pela ação que implica um clima de apoio e de respeito mútuo” (p.19). O que permite que exista uma maior valorização do trabalho,

reconhecida pelos colegas de equipa. Os autores referem ainda que os profissionais de educação podem dar aos alunos um apoio mais consistente, pois esclarecem e planeiam juntos os objetivos e estratégias a implementar.

No que respeita ao contacto com os encarregados de educação, no contexto de Creche e Jardim de Infância, existiu um contacto mais direto, através do acolhimento, e também pelo envolvimento dos pais em alguns projetos com as instituições e projetos realizados por nós. No 1.º ciclo não há um contacto tão direto, já que os pais/professora comunicam através da caderneta do aluno, porém pude assistir a algumas conversas informais com os encarregados de educação.

Os pais e/ou encarregados de educação têm o direito de participar e tomar decisões no processo educativo. Contudo, esta colaboração é também um dever, pois são eles os principais interessados na educação dos filhos, portanto devem participar no seio da instituição escolar (Fernandes, 2011).

De acordo com o artigo 9.º do Decreto-Lei n.º 115-A/98, a participação dos pais na assembleia do agrupamento nunca deverá ser inferior a 10% da totalidade dos membros desse órgão, sendo de a responsabilidade da assembleia definir as linhas orientadoras da atividade da escola, garantindo-se assim a representação das famílias nos órgãos de gestão do agrupamento de escolas.

A participação e colaboração dos encarregados de educação na vida dos seus educandos constitui um direito e um dever, o primeiro porque são responsáveis pela criança e o segundo porque devem garantir um desenvolvimento integrado e harmonioso (Gaião, 2007). É fundamental que as famílias se envolvam e se sintam envolvidas nas aprendizagens dos seus educandos, dado que, as crianças se encontram numa idade em que a estabilidade e segurança é essencial.

Quanto aos profissionais de educação com quem se teve oportunidade de estagiar, posso afirmar que se demonstraram sempre dispostos ajudar, facultando sempre informações e apoios pertinentes, de modo a que pudéssemos compreender melhor cada aluno.

1.8. Avaliação

A avaliação é um processo contínuo que permite ao profissional de educação reajustar e adaptar as metodologias e recursos tendo em conta as necessidades dos alunos e as características da turma, de forma a melhorar as estratégias de ensino e

aprendizagem. É da responsabilidade do docente, proporcionar ao aluno uma avaliação contínua e sistemática, de modo a que todos os intervenientes neste processo educativo possuam informações essenciais sobre a aquisição de conhecimentos, bem como o desenvolvimento de capacidades, permitindo assim, melhorar e rever o processo de trabalho (artigo n. 3 do Despacho normativo n. 13/2014).

Como menciona Roldão (2003, citado por Gaspar, 2010), “avaliar é um conjunto organizado de processos que visam o acompanhamento regulador de qualquer aprendizagem pretendida e que incorporam, por isso mesmo a verificação da sua consecução” (p.65).

No que respeita à avaliação enquanto futura profissional de educação, o principal objetivo é analisar o que se faz com os nossos alunos e o que adquiriram com as atividades propostas. Relativamente à avaliação realizada ao longo dos estágios, posso afirmar que existiu alguma dificuldade em encontrar os instrumentos de avaliação mais adequados, uma vez que a observação direta, as grelhas de observação, ou o registo fotográfico eram insuficientes, então muitas das vezes fez-se notas de campo ou um registo mais pormenorizado nos diários de bordo. Estes instrumentos serviram para fazer uma análise daquilo que os alunos aprenderam ou daquilo que demonstravam mais dificuldade (Ribeiro & Ribeiro 1990, citado por Carmo, 2013).

A avaliação formativa tem um carácter pedagógico em que a principal característica é ser integrada no ato de ensino de modo a “contribuir para melhorar a aprendizagem em curso, informando o docente sobre as condições em que está a decorrer essa aprendizagem e instruindo o aprendente sobre o seu próprio percurso, os seus êxitos e as suas dificuldades” (Hadji 1994, citado por Carmo 2013, p.120). Esta avaliação centra-se nas atividades, regulando e facilitando a aprendizagem, pois permite ao professor dar um feedback aos alunos e aos encarregados de educação. Efetivamente, o aluno aprende a mobilizar os seus saberes consoante os objetivos que deve alcançar, possibilitando ao docente adaptar as suas metodologias de ensino-aprendizagem.

No que respeita à avaliação nos vários contextos de estágio, em creche, valoriza-se muito mais as relações, ou seja, os vínculos que as crianças criam com os adultos bem como as restantes crianças, uma vez que se fala de crianças muito pequenas, na creche deve-se valorizar os momentos e não tanto as atividades, ou pelo menos, não com aquele peso avaliativo, pois na minha opinião são muito mais importantes as rotinas diárias e as interações pessoais que se criam. Nesta valência, as rotinas e os tempos livres são o foco principal dos profissionais de educação, efetivamente as atividades

orientadas/planificadas ocupam apenas uma pequena parte do horário, porém a creche é inevitavelmente educacional, mesmo que não seja esse o objetivo. As crianças vão aprendendo e desenvolvendo-se através das suas experiências diárias seja qual for o contexto educativo. A maneira como modificam o que aprendem não é necessariamente planeada (Portugal 1998, citado por Portugal, 2000).

Foi justamente assim, que decorreu a prática pedagógica nesta valência, privilegiando-se as aprendizagens pelas relações estabelecidas com cada criança, sendo importante que se consiga criar momentos de qualidade, que segundo a mesma autora são tempos de qualidade o momento em que o educador se envolve em simultâneo com a criança numa determinada atividade, nomeadamente lavar as mãos, comer, mudar a fralda. É de facto importante que se criem relações didáticas com as crianças sem esquecer que apesar de ser responsável por um grupo, consiga prestar atenção a cada uma na sua individualidade.

No Jardim de Infância, a avaliação é considerada como um processo fundamental da prática educativa, que possibilita a recolha de informação, análise e decisão de modo a promover uma aprendizagem de qualidade. É um contexto em que se sente a intencionalidade da palavra avaliação, este processo contínuo permite ao profissional de educação perceber qual o nível de desenvolvimento da criança, contudo deve-se manter sempre uma relação de amizade e confiança entre o educador e a criança, permitindo à mesma sentir-se segura para poder partilhar as suas inseguranças e frustrações. Neste contexto, a avaliação cingiu-se à observação direta, registos escritos e fotográficos assim como às grelhas de observação, permitindo compreender qual o nível de desenvolvimento das crianças, reorganizar o ambiente educativo e a prática pedagógica sempre que necessário, tornando-se uma mais-valia para a aprendizagem daquele grupo de crianças.

Neste contexto é notória nas crianças a presença de situações que promovam a descoberta e a exploração do que rodeia, tal como a curiosidade natural, que faz com que esta procure compreender e dar sentido ao mundo que é próprio do ser humano e que origina as formas mais elaboradas do pensamento, o desenvolvimento das ciências, técnicas e artes (MED-DEB, 1997).

No que respeita ao primeiro ciclo, nomeadamente ao 1.º ano notou-se uma maior dificuldade na área da Matemática, uma vez que, os alunos possuíam uma grande dificuldade em trabalhar com o abstrato. Pois não conseguem pensar no abstrato, necessitando trabalhar com o concreto. Na área do Português possuíam algumas dificuldades de compreensão e leitura, mas sendo um primeiro ano a professora

cooperante, referiu que era normal. Quanto à área de estudo do meio e de expressões, os alunos não possuíam grandes dificuldades e gostavam muito destas aulas. No 4.º ano e visto que se trata de um ano de transição para o 2.º ciclo, notou-se algumas dificuldades, na área do Português, nomeadamente no domínio da leitura e escrita, e na matemática a nível de cálculo. Nas áreas de expressão e estudo do meio, verificou-se que os alunos não possuíam muitas dificuldades, contudo a primeira era pouco trabalhada pela professora cooperante, daí os alunos trabalharem nestas atividades com muito empenho e dedicação. Nestes estágios através das grelhas de avaliação e das listas de verificação, conseguiu-se verificar em que áreas os alunos estavam com dificuldades e superar essas lacunas, através da consolidação de conteúdos.

Ao longo dos estágios não houve oportunidade de corrigir nenhuma ficha de avaliação, todavia a professora cooperante do 4.º ano mostrou-nos as fichas de avaliação dos alunos já corrigidas e falou-nos um pouco sobre os critérios de avaliação

Parte II – Género na Escola

2.1. Introdução

O mundo contemporâneo tem-nos feito refletir sobre muitas questões socioculturais que precisam de ser repensadas. Vivemos numa época em que o convívio com as diferenças é muito mais acentuado do que em qualquer outra época anterior. Convivemos, diariamente e em diferentes contextos, com sujeitos de culturas, classes, religiões, grau de educação formal, países e comunidades diferentes. Para além desse convívio face a face, também estamos cada vez mais em contacto com pessoas e ideias do mundo inteiro através dos meios de comunicação e da *internet*. É nessas interações que as pessoas definem e elaboram a sua realidade social, dão forma e agem sobre ela, construindo e desconstruindo os sentidos com os quais vivem.

Para esse processo de interação intercultural, o discurso coloca-se como elemento principal. Vemos o discurso como o lugar da ação no mundo, através da construção social. A forma como interagimos com o outro molda o que dizemos, ou seja, “o indivíduo torna-se consciente de si mesmo no processo de tornar-se consciente dos outros” (Markova 1990, citado por Moita Lopes, 2002, p.32). A qualidade e o contexto do discurso são fatores fundamentais para se perceber o seu papel na sociedade.

Em função dessa pluralidade, o homem contemporâneo precisa, cada vez mais, de estar preparado para saber como lidar com estas diversidades socioculturais. Uma vez que o ser humano passa a maior parte do tempo na escola e esta tem um papel fundamental para o seu processo de formação, considerou-se este o local como o mais apropriado para tratar e discutir essas questões sociais de diversidade, nomeadamente as ligadas ao género.

As crianças aprendem desde pequenas a classificar e a categorizar meninos e meninas de forma excludente e hierárquica: meninos como superiores e meninas como inferiores, por exemplo. É por isso necessário discutir essas diferenças, desde cedo, ou seja, nesta altura da sua formação. Contudo, deve-se discutir as diferenças no sentido do respeito e não com um sentido hierárquico ou de julgamento.

Ao analisarmos questões de género na escola, temos a possibilidade de também ter acesso ao ambiente sociocultural dos alunos, aos valores socioculturais ligados às comunidades em que crescem e que lhes são transmitidos e, por isso, constituem as suas identidades.

Com este trabalho, pretendemos chamar a atenção dos profissionais da educação para o facto de que é preciso criar um ambiente adequado para formar pessoas críticas, capazes de atuar e colaborar numa sociedade globalizada e diversificada.

Como já referimos, um dos aspetos contemporâneos mais polémicos que nos rodeia e mais atenção tem recebido são as questões de género. Esta então foi a motivação da temática do trabalho.

Para realizar esta pesquisa, tomámos como referência teórica mais ampla a sociolinguística interacional (Teixeira e Silva, 2010; Schiffrin, 1996), focalizando questões de linguagem e género (Furlani, 2011; Borba, 2015; Ostermann & Fontana, 2010) e investigamos o contexto de uma sala de aula de uma escola pública da zona de Santarém, na qual estão presentes alunos com idades compreendidas entre os 9 e os 11 anos de idade. A partir da gravação em vídeo de uma aula, colhemos os discursos dos alunos, objetos de estudo do presente trabalho, e analisámos qualitativamente à luz da microanálise etnográfica.

2.2. Fundamentos Teóricos

2.2.1. Sociolinguística Interacional

Tem-se vindo a desenvolver muitos trabalhos relacionados com a sociolinguística interacional⁴ em sala de aula. A sociolinguística interacional baseia-se numa análise discursiva, que surge de uma junção teórica interdisciplinar e preocupa-se em estudar as interações que ocorrem nos diversos contextos, tanto espontâneos como institucionais. A natureza interdisciplinar é um benefício, uma vez que possibilita a “conjunção de olhares para entender o mesmo objeto” (Teixeira e Silva, 2010, p. 164).

A SI assume que as interações ocorrem e constroem-se num espaço de diversidade cultural, religiosa, étnica, linguística, de género, de poder, para citar apenas alguns traços socioculturais. Quando se adota esta perspetiva, que permite analisar o universo pedagógico e escolar, abre-se caminho para construir um ambiente interativo em que conviver com a multiplicidade cultural pode conduzir à compreensão e respeito pela diferença.

⁴ SI - Sociolinguística Interacional

A SI não é apenas uma abordagem para o processo de formação do professor, mas também uma perspectiva metodológica que pode orientar as práticas na sala de aula. Deste modo, a SI pode ser a base para perceber não só a natureza das interações em sala de aula, mas também para repensar o modo como os intervenientes ensinam ou aprendem, estabelecendo interações de maior sucesso em contexto escolar.

Nos estudos em SI, destacam-se duas tendências, a primeira virada para fenómenos linguísticos, de modo a perceber, por exemplo, o que acontece nas interações sociais, entre falantes de diferentes culturas ou diferentes classes sociais. A segunda tendência remete-se para a fala, ou seja, o discurso como forma de “compreender as unidades linguísticas aí encontradas, traduzindo o interesse específico em compreender como as unidades linguísticas funcionam nas conversações” (Pereira, 2002, p. 8).

Segundo Gumperz (1982, citado por Pereira, 2002) o fenómeno comunicativo desempenha um papel crucial tanto na construção do poder e controlo social como na elaboração de identidades. Para este autor, os sujeitos criam as identidades sociais que são constituídas por traços de género, etnia e classe, para citar algumas, nos contextos de interação com outros sujeitos. Contudo, as identidades sociais são alteráveis, não-fixas, e podem ser entendidas através dos processos comunicativos estabelecidos na linguagem. Nestes processos, as diferenças são negociadas. Como afirma Pereira (2002, p.9) “há conflito em função de diferenças de modos/estilos de fala, na interação entre indivíduos pertencentes a grupos sociais com diferentes *backgrounds*. Identidades sociais e etnia são em grande parte estabelecidas e mantidas através da linguagem”.

A SI procura criar uma ponte entre duas abordagens referentes ao estudo da diversidade; a primeira remete para as práticas comunicativas moldadas pela ação, a segunda é de natureza construtivista que defende que o mundo social é moldado pela interação. Quando as duas vertentes se unem, a SI enfatiza a “prática comunicativa, o mundo real em que as forças interativas e sociais emergem” (Gumperz 1999, citado por Pereira, 2002 p. 9).

Em função do que foi mencionado, a sociolinguística interacional pode ser um instrumento teórico significativo para estudar a construção das identidades de género, o tema da investigação.

2.2.2. Estudos sobre Linguagem e Género

Linguagem e Género integram uma área recente na sociolinguística que investiga “as correlações entre o sexo biológico e o género social a partir do uso da linguagem” (Barbosa 1996, citado por Sequeira, 2015 p. 13). Estes estudos permitem perceber que na linguagem as pessoas criam as identidades de género. É importante sublinhar que, inicialmente, estes estudos faziam a associação entre linguagem e sexo, sendo que só recentemente surgiu o conceito de género em substituição de sexo. Assim, género é uma categoria social, enquanto que sexo é uma categoria biológica.

Os estudos sobre linguagem e género têm tentado procurar e analisar a fala em interação, quer de grupos do mesmo sexo, quer de ambos, na medida em que género não é algo com que se nasce, nem se possui, mas sim algo que se faz, ou desempenha por meio da linguagem (Ostermann & Fontana, 2010).

Lakoff (2010 [1973]), a pioneira nos estudos de linguagem e género, defende que somos usados pela linguagem tanto quanto a usamos. Duas palavras podem ser sinónimas no seu sentido denotativo, mas ganham significados diferentes dependendo do facto de serem usadas por sujeitos de diferentes géneros. Ou seja, dois falantes podem estar a falar da mesma situação, mas os sentidos que produzem serão diferentes nos contextos diferentes em que estão.

No que respeita ao género, existem diferenças do que se espera da fala da mulher e da fala do homem. Lakoff (2010 [1973]) defende que as mulheres têm um estilo conversacional que favorece a cooperação, a deferência e o respeito entre os sujeitos. Se uma menina fala de forma brusca com um menino, por exemplo, dependendo da cultura, pode ser discriminada, pois a sociedade está de tal forma formatada em separar papéis e atitudes femininas e masculinas que a menina pode sofrer opressão social e ser “colocada no seu lugar” quer pelo pai, pela mãe ou pelas próprias colegas ou amigos. Este processo de socialização é, na maior parte das vezes, subtil, mas extremamente eficaz. Em geral provoca retraimento e molda formas aceitáveis e não-aceitáveis de comportamentos linguísticos (e também não-linguísticos). Há um processo de naturalização que leva as pessoas a acharem “normal” que haja atitudes e coisas de menino e atitudes e coisas de meninas. Esse processo em geral acaba por ser também usado e aceite nas escolas.

Nesse sentido, este trabalho pode ajudar a mostrar a muitos profissionais de educação as desigualdades que a sociedade cria e que também aparecem na escola.

Desigualdades criam ambientes de injustiça e opressão; portanto devem ser problematizadas nos diferentes espaços sociais e particularmente na escola.

2.2.3. Teoria *Queer*

Desde os estudos de gênero iniciados sobretudo com Lakoff, muitas teorias foram construídas. Uma das mais produtivas é a teoria *Queer*. A teoria *Queer* surgiu, a partir da segunda metade dos anos 80, imersa no ambiente intelectual gay e lésbico, instituindo-se contra os modelos de definição de identidades sexuais e de gênero como algo com caráter fixo.

Este termo no início era utilizado como uma expressão homofóbica, usada para humilhar as pessoas definidas como esquisitas e estranhas por apresentarem a sua identidade sexual e de gênero fora dos padrões ditos “normais”. O termo colocava essas pessoas como “diferentes” dentro de uma estrutura discursiva baseada na heteronormatividade” (Furlani, 2011 p. 35).

De acordo com Louro (2001, citada por Borba, 2015), *queer* significa opor-se à normalização – venha ela de onde vier. É de salientar que adotar uma perspectiva *queer* é, acima de tudo, ter uma visão crítica dos discursos sobre sexualidade, em que se normalizam uns e marginalizam outros.

A teoria *queer* permite “pensar a ambiguidade, a multiplicidade e a fluidez das identidades sexuais e de gênero, mas, além disso, também sugere novas formas de pensar a cultura, o conhecimento, o poder e a educação” (Louro, 2004 citado por Furlani, 2011 p. 36). Deste modo, o objetivo da teoria é possibilitar que as diferentes formas de vida existam abertas e legitimamente, como todas as outras.

Borba (2004, citado por Furlani, 2011) no seu artigo alerta para as mudanças que os significados e as diferentes categorias sexuais têm sofrido. Através desta teoria têm-se discutido as identidades não normativas, questionando as perspectivas tradicionalistas, mostrando-se o poder limitativo das categorias sexuais como Homem/Mulher, que proíbem outras identidades possíveis a cada um.

Na teoria *queer* a normalidade é

uma ordem conceitual que rejeita imaginar como real a possibilidade do “outro”, precisamente porque a produção da diversidade é central para ela própria se autorreconhecer. Na ação pedagógica educacional, estar atento e apontar para essa

produção da normalidade permite-nos considerar, de modo simultâneo “as instáveis relações diferenciais entre aqueles que transgridem o normal e aqueles que trabalham para serem reconhecidos como normais” (Furlani, 2011. p.38).

Deste modo, torna-se inevitável perceber a identidade como aquilo que se estabelece sempre num processo de relação.

A ideia de género é o “efeito de uma sofisticada maquinaria discursiva mantida por instituições como o direito, a medicina, a família, a escola e a língua, que produzem corpos-machos e corpos-fêmeas” (Borba, 2015, p. 96). A heteronormatividade é alvo de investigação por parte dos/as teóricos/as *queer*, nomeadamente porque quer ditar a forma correta de estruturar o desejo. Esta heteronormatividade é uma construção discursiva, formada por regras, produzidas pela sociedade de modo a controlar o sexo dos sujeitos, contudo é necessário serem repetidas para parecerem naturais (Katz, 1996 citado por Borba, 2015).

2.2.4. Género na Escola

Atualmente, ainda que muito pouco, começa a surgir uma nova atitude, certamente, muito devido ao contato dos jovens com as várias possibilidades de género presentes na globalização tecnológica, factor crucial que possibilita o estar informado e conhecer as diferenças. Acredita-se que esta atitude comece a ter efeito nos jovens e nos educadores, permitindo questionar a dicotomia sexo/género heteronormativo.

Louro (2004, citada por Furlani, 2011) refere que uma pedagogia e um currículo *queer* seriam distintos

de programas multiculturais bem-intencionados, onde as diferenças (de género, sexuais ou étnicas) são toleradas ou são apreciadas como curiosidades exóticas. Uma pedagogia e um currículo *queer* estariam voltados para o processo de produção das diferenças e trabalhariam, centralmente, com a instabilidade e a precariedade de todas as identidades (p. 38).

Introduzir a teoria *queer* na educação implica trazer e tornar acessível o conhecimento dos sujeitos gays e lésbicos, por exemplo. Tornar-se um educador *queer* implica confrontar as explicações já existentes, tendo em conta e estando consciente que a maioria das nossas atitudes são motivadas pelo preconceito. Deste modo, é urgente tentar mudar as atitudes existentes nas escolas, cabendo também ao profissional de educação esse papel.

Ainda que a consciência *queer* esteja pouco marcada nas escolas, acredita-se que, se os seus pontos de vista fossem introduzidos nestes ambientes, certamente poderíamos presenciar cada vez menos atitudes discriminatórias (machistas, homofóbicas, misóginas), contribuindo também para a autoestima dos jovens que receiam assumir diferentes orientações, muitas vezes por medo de sofrer represálias.

Louro (2001, citada por Furlani, 2011) defende que “uma pedagogia e um currículo conectados à teoria *queer* teriam de ser, portanto, tal como ela, subversivos e provocadores” (p. 40).

Como refere Britzman (1995, citada por Furlani, 2011), o primeiro aspeto de uma pedagogia *queer* escolar, possivelmente teria de consistir na crítica desconstrutiva da educação dominante que apresenta a heterossexualidade como uma identidade predominante, incontestável e o único padrão aceitável.

O mais fundamental dessa discussão é salientar que, como em todos os outros aspetos, o mundo é concebido na diversidade. Assim, no que se refere a género, sempre houve muito mais possibilidades do que apenas o chamado género feminino, associado biologicamente à mulher, e o chamado género masculino, associado biologicamente ao homem. A História demonstra esse binarismo, mas não é suficiente para entender os seres humanos nas suas complexidades e no seu direito de se expressar. Considerar essas reflexões pode ajudar a construir ambientes de ensino em que essas diversidades possam ser respeitadas em vez de continuamente oprimidas e rejeitadas.

Por fim, é importante indicar que esta perspectiva não condena nenhuma manifestação de género, sejam elas mais ou menos tradicionais. O que quer defender e demonstrar é que todas as manifestações de género são humanas e, portanto, merecem ser tão legítimas quanto quaisquer outras.

2.3. Metodologia

2.3.1. Contexto de ensino do estudo

O presente estudo foi desenvolvido no último contexto de prática pedagógica - 4.º ano de escolaridade, numa escola pertencente ao distrito de Santarém. A investigação foi desenvolvida neste contexto, uma vez que a investigação qualitativa em

educação privilegia para a recolha de dados o ambiente natural em que os participantes envolvidos se encontram (Bogdan & Biklen 1994, citado por Martins, 2006).

2.3.2. Opções metodológicas

O presente estudo insere-se numa investigação de cariz qualitativo. Este tipo de pesquisa pode assumir diferentes formas, nomeadamente a pesquisa etnográfica e o estudo de caso (Ludke e André 1986, citado por Martins, 2006). A investigação qualitativa utiliza metodologias que, através de dados descritivos, permitem observar o modo de pensar dos participantes numa investigação.

O investigador no que respeita aos métodos qualitativos deve estar envolvido no campo de ação dos participantes, dado que este método se baseia essencialmente em “conversar, ouvir e permitir a expressão livre dos participantes” (Bogdan e Taylor 1986, citado por Martins, 2006, p. 69)

2.3.3. Participantes

Os participantes deste estudo foram 20 alunos do ensino básico, com idades compreendidas entre os 9 e os 11 anos de idade. De um modo geral e de acordo com as conversas informais com a professora cooperante, os alunos apresentavam resultados escolares de nível bastante satisfatório, demonstrando interesse pelas atividades propostas, o que propiciava um ambiente favorável à aprendizagem e contribuía para promover bons hábitos de trabalho. Estes alunos demonstraram sempre ter vontade de expressar as suas opiniões e gosto em participar nos debates. A identidade oficial dos participantes foi protegida, tendo sido alterados os nomes dos mesmos nas transcrições.

Sendo este um trabalho de carácter etnográfico que exigiu o tratamento de dados, quer orais, quer escritos, produzidos pelos alunos, em ambiente institucional, foi necessário pedir autorização verbal à direção da escola. Depois, falou-se com os alunos, explicando o objetivo do trabalho. Posto isto, os mesmos tomaram por escrito, e manifestaram, declarando também por escrito, a vontade, ou não, de participarem (Anexo II). Após ouvir os alunos e uma vez que são menores, pedimos aos pais e encarregados de educação que autorizassem a participação dos seus educandos no

estudo, pelo que lhes fizemos chegar uma autorização, explicitando os fins do trabalho e solicitando a respetiva permissão através do preenchimento da mesma (Anexo III).

2.3.4. Recolha e tratamento de dados

Os dados foram colhidos através da gravação de duas aulas nas quais a pesquisadora interagiu com os alunos a partir de materiais motivadores de vídeo.

A aula foi iniciada com a apresentação do vídeo abaixo que questionava uma situação sexista.

O vídeo propõe a diferentes pessoas que mostrem “como é correr como uma menina” e “como é lutar como uma menina”. Todos os envolvidos demonstram utilizando muitos gestos considerados característicos de uma menina a correr. A moderadora questiona os participantes sobre como percebem as meninas. No final, a moderadora pede a outras meninas para correrem como meninas. Elas fazem-no da forma como entendem, e aqueles gestos todos utilizados pelos primeiros participantes não aparecem.

Os alunos observaram e depois partimos para uma conversa sobre o que pensavam em relação ao que viram. Como o vídeo estava em inglês, tive que ativar as legendas no vídeo.

Vídeo 01: Like a girl⁵



Quanto ao tratamento, após a gravação, os dados foram transcritos (Anexo IV) e analisados qualitativamente na perspectiva da microanálise etnográfica que observa a relação entre linguagem e cultura a partir da análise microscópica da interação. Neste tipo de análise, o pesquisador observa minuciosamente todos os traços. A microanálise etnográfica é tanto um método como um ponto de vista. Utiliza prioritariamente vídeos ou filmes de interações. O microanalista observa muito de perto e repetidamente o que

⁵ Link - <https://www.youtube.com/watch?v=XjJQBjWYDTs>

as pessoas fazem/falam em tempo real enquanto interagem (Bogdan e Biklen, 1994). Esta abordagem de análise tem a preocupação particular de entender como as pessoas usam a linguagem e outras formas de comunicação para criar o mundo e as suas identidades. Ao perceber as escolhas dos interagentes, entendemos as formas como cada um quer se exprimir frente aos outros sujeitos envolvidos numa situação.

Neste trabalho, o foco incide na forma como os sujeitos se posicionam em relação a questões de género, em discussão com o professor e colegas em sala de aula.

2.4. Análise e discussão dos resultados

Nesta parte do trabalho, vamos analisar os discursos dos jovens sujeitos da pesquisa para entender de que forma criam identidades de género, assim como que representações têm sobre este traço social.

Levantamos diferentes aspetos que surgem dessa conversa construída cooperativamente em sala de aula.

2.4.1. Somos Todos iguais

Quando se fala em género, em geral o senso comum pensa na defesa da igualdade entre homens e mulheres. Assim, no início do debate, um dos participantes, o Fábio, refere que “somos todos iguais”. Esta expressão foi utilizada em muitos momentos da interação e traz importantes inferências.

Exemplo 01:

Fábio – **Somos todos iguais**, não há pessoas diferentes umas das outras. Ninguém pode insultar ninguém pelo que ela é.

Esta ideia é compartilhada por outros sujeitos da turma.

Exemplo 02:

Anabela - **Cada um é como é**, deve-se **tratar as pessoas de forma igual**, não interessa se é rapaz ou rapariga. E todas as pessoas devem, podem alcançar os seus objetivos.

Exemplo 03:

Salvador - O vídeo queria dizer que **toda a gente é igual**, toda a gente pode ter os seus sonhos, ninguém é diferente só porque quer.

Na perspetiva *queer* de análise, defender a igualdade de género é uma postura inadequada, afinal a teoria quer apontar que “não somos todos iguais”. Somos todos diferentes. E é isso que deve ser respeitado: a diferença. Com este trabalho, pretende-se isso mesmo, que cada um seja respeitado na sua diferença, mais concretamente na sua diferença de género. Assim, a postura que defendemos é a de que precisamos desenvolver uma sensibilidade social que não crie um único padrão de comportamento ligado a identidades de géneros. É a sensibilidade para aceitar as diferenças.

Nestas mesmas expressões dos exemplos anteriores, é importante sublinhar o uso do verbo “ser” que traz o pensamento – de senso comum - de que “somos algo”.

Como diz Anabela, “**Cada um é como é**” (exemplo 02).

Entretanto, o que as teorias com que trabalhamos, como a *queer*, defendem é que ninguém traz nada de forma essencial: em vez de “ser” usamos o verbo “performatizar” ou mesmo estar. Não “somos”, na verdade estamos sempre sendo, performatizando posições sociais.

Assim, embora a ideia comum seja a de termos/sermos um género, aqui vamos defender que, na verdade, construímos géneros de diferentes maneiras em função das interações em que estamos envolvidos.

É importante, então, entender que posicionamentos estes pequenos sujeitos assumem diante da categoria género. Identificamos, desta forma, que por um lado há um discurso social comum que aborda a igualdade de géneros, quando o caminho seria o de abordar o direito a assumir géneros diferentes sem o constrangimento social; por outro lado, há uma ideia de que género é algo intrínseco aos sujeitos em vez de algo construído nas interações de forma diferente em diferentes contextos.

Desconstruir com esses sujeitos que o gênero não é inerente às pessoas, mas algo que construímos em diferentes situações pode ser um passo no sentido de esses sujeitos crescerem sem a necessidade social de definir e enquadrar as pessoas em gêneros específicos e, a partir daí, exercer opressão sobre os que fogem a um padrão.

2.4.2. Gênero e sexo: atributos físicos

Além da perspectiva de sermos todos iguais, um outro aspecto muito frequente aparece no discurso dos alunos: a relação entre gênero, sexo e atributos físicos. Vejamos:

Exemplo 04:

Rodolfo – Cada um tem a sua própria vida. Não se goza que é feio gozar uns com os outros e **há raparigas mais fortes que rapazes e rapazes mais fortes que raparigas.**

Como já comentamos, gênero é uma categoria social e não biológica. Na fala acima transcrita, podemos verificar que existe uma tendência de o sexo masculino ser considerado o sexo forte, no que respeita à força física. É ainda considerado forte no que tange a fatores sociais, como no exemplo a seguir.

Exemplo 05:

Salvador - O vídeo queria dizer que toda a gente é igual, toda a gente pode ter os seus sonhos, ninguém é diferente só porque quer. **Há rapazes que estão sempre a dizer que as raparigas são sempre piores que os rapazes,** mas não é verdade.

Nas falas acima transcritas, podemos verificar que existe uma tendência para o sexo masculino ser considerado de forma superior, quer no que respeita à força física quer em relação a outros fatores.

No entanto, de seguida, temos duas falas em que se verifica que as raparigas têm noção de que o sexo feminino se sente inferiorizado. Mencionam que esse sentimento é devido ao facto de gozarem com elas e de serem chamadas de sexo fraco.

Exemplo 06:

Marta - Todos temos os nossos pontos fracos e as coisas que conseguimos fazer melhor, outras menos bem, mas não devemos gozar com os pontos fracos dos outros porque também temos e somos todos iguais. E naquele vídeo algumas raparigas sentem-se menos por os rapazes gozarem com elas, e este vídeo também serve um bocadinho para mostrar às raparigas que não são menos que os rapazes.

Exemplo 07:

Irina - Os homens acham que as raparigas são mais fracas, mas não é verdade, as raparigas nunca desistem.

Por sua vez, o Fábio é da opinião de que qualquer pessoa pode ser gozada, caso queira fazer alguma coisa, mas não se esforce para tal, independentemente do género.

Exemplo 08:

Fábio- As pessoas podem alcançar os seus objetivos; têm é de se esforçar para chegar ao objetivo, mas, se nunca tentarem, nunca vão conseguir e as pessoas vão sempre estar a gozar e assim.

A conceção presente nestes exemplos, e que aparece no discurso de outros alunos, está ligada à ideia de género como sexo. O que apontamos já na teoria é que género é uma categoria social, criada no ambiente interativo em que estamos. Sexo é uma categoria biológica. Dessa maneira, pessoas do sexo masculino ou do sexo feminino podem performatizar géneros de diferentes tipos. Separar sexo de género é o primeiro passo para que esta questão social possa ser adequadamente orientada e debatida.

2.4.3. Caracterizando o género feminino

Nesta parte do trabalho, vamos descrever de que forma as meninas – caracterizadas como pertencentes ao chamado género feminino - são caracterizadas no discurso dos alunos. Essa caracterização pode nos ajudar a perceber a visão destas crianças e o seu posicionamento.

2.4.3.1. “Feminino: o oposto fraco do masculino”

Um das características marcantes sobre como o género feminino é definido, tem relação com o aspeto central da construção de identidades: a alteridade. O feminino é definido como o oposto fraco do masculino.

Exemplo 09:

Marta – Fala da maneira como nós vemos as coisas, e os rapazes acham que as raparigas são menos, só porque são raparigas, mas isso não é verdade.

Como se verifica no excerto acima transcrito, o feminino é caracterizado a partir da oposição com o masculino numa versão fraca. Na fala da Marta, vemos que o feminino é definido a partir da voz dos rapazes, a voz dos que têm poder social. É poderoso quem a sociedade escolheu para o ser, neste caso foi o género masculino.

Salvador confirma essa perspetiva.

Exemplo 10:

Salvador- Os rapazes pensam que são melhores que as raparigas, mas não, são todos iguais.

Vemos o mesmo a partir da fala do Salvador. As meninas são definidas tendo como referência a voz dos meninos.

O facto de os estudantes citarem muitas vezes excertos do vídeo demonstra que os alunos se sentiram de algum modo “incomodados” com o mesmo. A forma como a Marta se refere aos rapazes do vídeo, demonstra este incómodo.

Exemplo 11:

Marta – (...) **Até os rapazes do vídeo**, “ah, corre como uma garota”, mostraram que estavam a insultar as raparigas e isso não é bonito, porque todos conseguimos fazer as coisas. Lá por sermos rapazes ou raparigas não significa que não consigamos fazer as coisas.

Os discursos de poder constroem identidades. Desses exemplos todos, falados a partir da visão dos rapazes, constroem para a identidade feminina traços de sujeitos com menos poder, fracos, cuja posição social pode ser, inclusive, atacada e menosprezada por quem goza.

Dessa forma, uma das caracterizações do género feminino, anexado às meninas, indica um sujeito social em desvantagem e, sobretudo, inventado a partir do outro.

2.4.3.2. “Feminino: o olhar das meninas”

De seguida vamos ver o que as raparigas pensam da forma como as raparigas, no final do vídeo, se comportaram ao imitar o sexo feminino a correr e a lutar.

Exemplo:12

Bruna – Comportaram-se como elas faziam na verdade, para mostrar aos rapazes que não se goza com as pessoas e se deve fazer as coisas de verdade.

Neste excerto, vemos que as raparigas defendem o feminino, afirmando que devem ser verdadeiras consigo próprias demonstrando aos rapazes que é feio gozar com o outro.

Exemplo: 13

Diana – Fizeram como elas agiam na vida real, para demonstrar aos rapazes que não são menos do que eles.

Exemplo:14

Marta – Fizeram como uma rapariga a sério, lutaram, correram rápidas. Elas não são assim umas parvinhas que andam ali, elas sabem lutar e correr.

Exemplo: 15

Laura – Corriam como elas próprias, lutavam como elas próprias para mostrar aos rapazes que não são menos do que eles.

Diana, Marta e Laura confirmam a perspetiva das colegas, afirmando que não são menos que os rapazes.

Os dados fornecem muitas informações sobre como a comunidade de alunos está entendendo o que é ser menino e ser menina no mundo de hoje. Ao mesmo tempo em que aparece o discurso heteronormativo que coloca o homem e o género masculino como o padrão e o superior, também aparece um outro discurso que questiona o primeiro.

O que vemos nos dados é que surgem novas formas de entender o feminino e o masculino. No mesmo ambiente em que o género feminino é construído subordinado ao masculino, também há discursos que apontam para uma mudança de perspetiva: meninas “correm como elas próprias” e “não são menos do que eles”.

2.5. Conclusões sobre género e escola

Nesta investigação procurámos reafirmar o quanto é fundamental que questões sociais ligadas aos direitos humanos sejam debatidas na escola para que construamos uma sociedade menos injusta e cidadãos mais preparados. Aqui vamos lidar com as diferenças e construir respeito pela diversidade social que nos cerca e que é integrante da sociedade.

Especialmente a Europa que é formada pela diversidade e, embora haja polémica em relação a outros géneros não identificados como femininos ou masculinos, a questão precisa de ser colocada e discutida em diferentes segmentos da sociedade.

Questões sociais, que organizam e orientam as salas de aula, podem e devem ser trabalhadas em todos os níveis de escolaridade. No que se refere à questão do género, por exemplo, podemos identificar muitas creches que estabelecem o rosa para as meninas e o azul para os meninos. Aqui começa um processo de construção das

categorias de género que, mais tarde, vão já aprisionar meninas e meninos em papéis fixos e desiguais. Neles, meninos são assumidos como mais importantes mais poderosos e, portanto, mais competentes enquanto que as meninas são construídas sem qualquer poder social. Não é preciso sublinhar o quanto a formação de cidadãos presos a estes parâmetros é crucial na continuidade das desigualdades sociais. Isso tem relação direta com a formação dos professores.

A igualdade de tratamento dos géneros passa por encorajar raparigas e rapazes a posicionarem-se como sujeitos das suas vidas, facultando conhecimentos e vivências que lhes permitam questionarem-se e libertarem-se de paradigmas identitários, traduzidos em modelos dicotómicos de feminilidade e masculinidade, que constroem o desenvolvimento de cada ser humano, quer seja mulher ou homem, como pessoa. A visão normalmente adotada é que uma igualdade de tratamentos promove uma igualdade de resultados, no entanto, isto é tentar articular iguais formas de tratamento para diferentes públicos, contudo, o que se consegue com isto é promover cada vez mais as disparidades sociais, como a de género.

Parte III – Considerações Finais

Com esta investigação procurou-se perceber como um grupo de alunos lida com o processo de categorização de novas formas de viver o género e de que modo as categorizações que os alunos fazem são, ou não, indiciadoras de uma possibilidade de posicionamentos espontâneos quanto à sua perceção de género. Se tivermos capacidade de compreender o outro, vamos viver melhor e lidar melhor com estereótipos e preconceitos.

Este processo reflexivo e investigativo começou com a realização dos estágios, mencionados na parte I, que despertou para a aplicação de determinadas estratégias que promoviam o desenvolvimento de capacidades em cada criança/aluno, consoante o ciclo de ensino

Efetivamente, o profissional de educação tem um papel primordial na aprendizagem dos seus educandos, como expressa Resendes e Soares (2002, citado por Marques, 2015), “um dos atores com um papel decisivo no sistema educativo é, sem dúvida, o professor, e daí a necessidade de uma tomada de consciência das suas responsabilidades, não só na ajuda à construção de conhecimentos pelos alunos, mas também como um elemento mediador no seu processo de construção da cidadania.” (p. 48).

Desta forma, cabe a cada profissional de educação incluir nas suas planificações, além das atividades previstas pela imposição do currículo, atividades que visem os interesses e necessidades de cada criança, de modo a que possibilitem a aquisição de aprendizagens das mesmas de acordo com os seus interesses e motivações de maneira a contribuir para a formação de futuros adultos, completos de diversos saberes.

A contribuição deste tema para a atividade futura é sem dúvida uma chamada de atenção, para a perspicácia e atenção que se deve ter, pois cada criança é única e vivencia as aprendizagens de diferentes formas. É importante saber abordar este tipo de questões com os alunos, para que possam ter uma aprendizagem plena e motivadora, sem nos deixarmos levar para nossa própria opinião de modo a não os influenciarmos. Considero, que seria interessante realizar um estudo mais alargado, nos diversos anos de escolaridade para se conseguir ter uma noção de como a idade pode influenciar a opinião deles e de que modo.

Este estudo foi estruturado em quatro partes distintas: a) uma introdução ao tema que iria ser abordado; b) os fundamentos teóricos, com principal destaque para a Sociolinguística Interacional, Estudos sobre Linguagem e Género, Teoria Queer e Género na Escola; c) a Metodologia adotada com explicação do contexto de ensino do estudo, seguido das Opções Metodológicas, caracterização dos participantes e procedimentos da recolha e tratamento de dados; d) a análise e discussão dos resultados.

Referências Bibliográficas

- AEDGM (2011/2013). *Projeto Educativo* (Biénio2011/13). Santarém: AEDGM.
- AEDGM (2014/2015). *Plano Anual de Atividade*. Santarém: AEDGM
- AJEJD (2013/2015). *Projeto Educativo*. Santarém: AJEJD.
- AJEJD (2013/2015). *Regulamento Interno*. Santarém: AJEJD.
- Almeida, P. (2000). *Educação lúdica: técnicas e jogos pedagógicos*. 10 ed. São Paulo: Loyola.
- Almeida, P. M. (2012). *Aprender com a Expressão Dramática!* Relatório de Estágio para obtenção do grau de Mestre, Departamento de Ciências da Educação, Universidade dos Açores, Ponta Delgada.
- Amaral, C. (2011). *Adaptação das crianças em Contexto de Creche*. Tese de Mestrado, Instituto Politécnico de Beja, Beja.
- Barros, L., T. (2011). *Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar*. Relatório de estágio para obtenção do Grau de Mestre em Educação Pré-escolar. Instituto Politécnico de Bragança, Escola Superior de Educação, Bragança.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Borba, R. (2015). LINGUÍSTICA QUEER: UMA PERSPECTIVA PÓS-IDENTITÁRIA PARA OS ESTUDOS DA LINGUAGEM. *Revista Entrelinhas* – Vol. 9, n. 1.
- Carmo, R. S. S. G. (2013). *Relatório de Estágio Profissional*. Relatório apresentado para a obtenção do grau de Mestre. Escola Superior de Educação João de Deus. Lisboa.
- Costa, O. V. C. (2011). *O Jogo Didático como Estratégia de Aprendizagem*. Dissertação de Mestrado para obtenção de grau de mestre. Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova de Lisboa, Lisboa.
- Dias, M. C. P. (2012). *Motivação para a Leitura - Alunos de uma turma PIEF como mediadores de leitura*. Dissertação para obtenção de Grau de Mestre. Instituto Politécnico de Bragança, Escola Superior de Educação.
- Eichmann, L. M. L. (2014). *As Rotinas na Creche: A sua Importância no Desenvolvimento Integral da Criança dos 0 aos 3 anos*. Relatório Final – Prática de

Ensino Supervisionada Mestrado em Educação Pré-Escolar. Instituto Politécnico de Portalegre, Escola Superior de Educação de Portalegre.

Facci, M. G. D. (2004). *A Periodização do Desenvolvimento Psicológico Individual na Perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigostski*. Cad. Cedes, Campinas, vol. 24, (62), 64-81.

Farinha, C. P.P. (2014). *A utilização do Software Educativo «Escola Virtual» no 1º Ciclo do Ensino Básico*. Relatório para obtenção do grau de Mestre, Instituto Politécnico de Castelo Branco, Escola Superior de Educação. Castelo Branco.

Fernandes, M. L. P. (2011). *Envolvimento da Família na Educação de Infância: Algumas Potencialidades*. Relatório Final de Estágio para a obtenção do Grau de Mestre em Educação Pré-Escolar. Universidade do Minho.

Furlani, J. (2011). *Educação Sexual na sala de aula: Relações de género, orientação sexual e igualdade étnico-racial numa proposta de respeito às diferenças*. Belo Horizonte: Autêntica Editora.

Gaião, A., G. (2007). *Relação Educativa Escola-Família Opiniões de Educadores de Infância do Movimento da Escola Moderna*. Tese de Mestrado, Instituto Politécnico de Setúbal.

Gaspar, D. M. P. (2010). *Avaliação das crianças na educação pré-escolar: uso do portefólio como instrumento de avaliação*. Dissertação de Mestrado, Instituto de Educação, Universidade do Minho, Braga.

Hohmann, M., & Weikart, D. P. (1997). *Educar a Criança*. (1º ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Katz, L., Ruivo, J. B., Silva, M. I. R., & Vasconcelos, T., (Dir.). (1998). *Qualidade e Projeto na Educação Pré-Escolar* (1ªed.). Lisboa: ME-DEB.

Lima, T. O. (2013). *Pedagogia Participativas: um Estudo de Caso no Âmbito dos Direitos da Criança*. Dissertação de Mestrado. Instituto de Educação, Universidade do Minho, Braga.

Marques, C. I. A. (2015). *Uma prática reflexiva sobre a diferenciação pedagógica*. Relatório da Prática Profissional Supervisionada. Mestrado em Educação Pré-Escolar. Instituto Politécnico de Lisboa, Escola Superior de Educação de Lisboa.

Martins, V. (2006). *Avaliação do valor educativo de um software de elaboração de partituras: um estudo de caso com o programa Finale no 1º ciclo*. Consultado em agosto,

2016 em <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/6326/8/H-%20Conclus%C3%A3o.pdf>

ME/DGIDC (1990). Organização Curricular e Programas – Estudo do Meio 1.º Ciclo do Ensino Básico. Ministério da Educação.

ME/DGIDC (2009). Programa de Português do Ensino Básico. Lisboa: ME/DGIDC

MEC/DGIDC (2012). Metas Curriculares para o Ensino Básico – Matemática. Lisboa: MEC.

MEC/DGIDC (2013). Programa de Matemática para o Ensino Básico. Lisboa: MEC.

MEC/DGIDC (2015). Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico. Lisboa: MEC/DGIDC

ME-DEB (1997). Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, Lisboa, Departamento de Educação Básica-Ministério da Educação.

Moita Lopes, L. P. (2002). *Linguagem e Identidades: Elementos para uma Discussão no Campo Aplicado*. Discurso de Identidade em Sala de Aula de Leitura em L1: A Construção da Diferença, Letramento, Educação e Sociedade.

Moitas, A. L. P. (2013). *Planificação no Jardim-de- Infância: Retórica e Realidade*. Dissertação de Mestrado, Universidade de Aveiro.

Mortágua, A. R. A. (2014). *O Trabalho em Equipa em Contexto de Educação de Infância: Conceções e práticas das equipas pedagógicas*. Relatório do Projeto de Investigação Mestrado em Educação Pré-Escolar. Instituto Politécnico de Setúbal.

Ostermann, A. C. & Fontana, B. (2010) *Linguagem, Género, Sexualidade: Clássicos Traduzidos*. São Paulo: Parábola Editorial.

Pereira, M. G. D. (2002). *Interação e Discurso: na perspetiva da Sociolinguística Interacional/Áreas de interface*. Volume Temático. CIP – Brasil. Catalogação na fonte, Sindicato Nacional de Editores de Livros, RJ.

Pereira, T. R. S. (2013). *Relatório de estágio em educação pré-escolar*. Relatório Final de Estágio para a obtenção do Grau de Mestre em Educação Pré-Escolar. Politécnico do Porto, Escola Superior de Educação, Porto.

Portugal. G. (2000). *Educação de Bebés em Creche. – Perspetivas de Formação Teóricas e Práticas*. Infância e Educação. Investigação e Práticas. / Revista do GEDEI, n.º 1, pp.85-106. Porto, Porto Editora.

Rocha, D. I. M. (2013). *O Docente Generalista: um percurso, um desafio, uma possibilidade de estabelecer pontes*. Relatório de Estágio para a obtenção do Grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e 1º ciclo do Ensino Básico. Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, Porto.

Santos, M. A. M. S. (2007). *Gestão de Sala de Aula Crenças e Práticas em Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico*. Tese de Doutoramento em Psicologia da Educação. Instituto da Educação e Psicologia. Universidade do Minho.

Santos, S. I. P (2014). «*Era uma vez...*» *O Contributo das História para a Educação Pré-Escolar*. Relatório da Prática Profissional Supervisionada. Mestrado em Educação Pré-Escola, Instituto Politécnico de Lisboa, Escola Superior de Educação de Lisboa.

Sequeira, T. I. F. L. P. M. (2015). *Categorizando Género na Contemporaneidade: Um Estudo do Discurso de Adolescentes no Contexto Escolar*. Dissertação de Mestrado em Língua e Cultura Portuguesa, Faculdade de Letras, Departamento de Português, Universidade de Macau.

Silva, C., Martins, M., & Cavalcanti, J. (2012). *Ler em família, ler na escola, ler na biblioteca: Boas Práticas*. Porto: Paula Frassinetti.

Soares, L. P. (2011). *O quotidiano no Jardim-de-Infância, segundo a metodologia de trabalho de projeto*. Dissertação de Mestrado. Especialização em Educação Pré-Escolar e 1º ciclo do Ensino Básico. Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, Porto.

Social, S. (2010). *Manual de Processos-Chave para a Creche*. (2ª edição).

Stipanov, M. (2005). *Práticas de planificação: um estudo comparativo entre as práticas dos estagiários da FCDEF-UC de 2005-2006 e as práticas de planificação actuais dos professores do primeiro curso da FCDEF-UC*.

Teixeira e Silva, R. (2010). *Língua Portuguesa: Ultrapassar Fronteiras, Juntar Culturas*. Sociolinguística Interacional e o Português como Língua não-materna para crianças e adolescentes. Universidade de Macau, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Departamento de Português, Macau.

Vasconcelos, T. (2011). *Recomendação A Educação dos 0 aos 3 Anos (s/ed.)*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.

Legislação Consultada

Decreto-Lei n.º 115-A/98 de 4 de maio. *Diário da República n.º 102/98 – 1.ª série-A*.
Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto-lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro. *Diário da República n.º 4 - I Série*. Ministério da
Educação. Lisboa

Despacho n.º 13/2014. *Diário da República*, 2.ª série, n.º 177, de 15 de setembro de
2014.

Lei n.º 46/86 de 14 de outubro. *Diário da República*, n.º 237 - 1ª série. Ministério da
Educação. Lisboa.

Anexos

Anexo A – Planificação em espiral

Eu

Autorretrato;
Corpo humano;
Construção do puzzle

Amigos

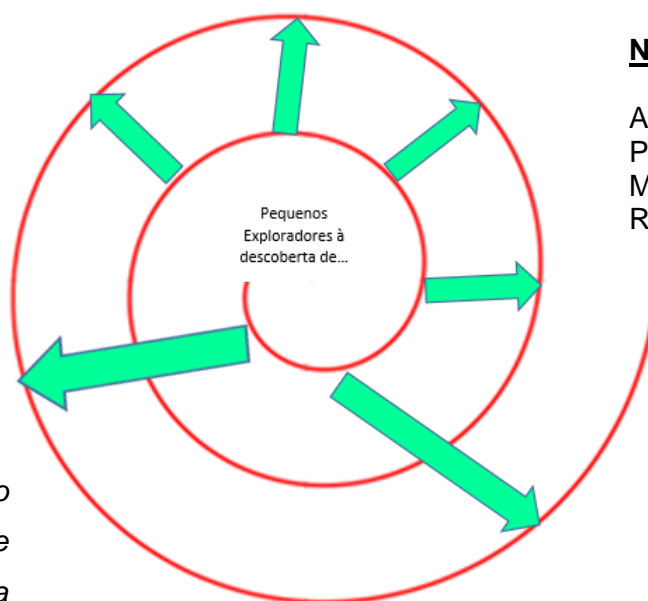
Teia da Amizade.
Jogos de socialização

Família

Árvore da família com base no pintor Klimt.
Introdução do tema do Natal.
A construção do presépio.

Natureza

Abelhas.
Pequenos Jardineiros da Madrugada.
Rota das Abelhas.



Histórias

Aranha e Eu; Quem dá Abraços ao Martim; Um abraço perfeito; Matilde a menina curiosa; As sombras da Sara; O peixinho arco-íris. Elmer e o arco-íris; Uma noite de Natal; O Natal nas asas do arco-íris; O primeiro Natal dos animais; O nascimento de Jesus; Não te esqueças de mim Pai Natal; Uma noite especial.

A Ciência e a Arte

Experiências: Flutuação, Magnetismo; Como fazer um arco-íris.
Pintor Klimt.
Cientista Isaac Newton.

Anexo B – Autorização Encarregados de Educação



INSTITUTO POLITÉCNICO DE SANTARÉM
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



Consentimento

Prezados pais e responsáveis

Como parte do meu Relatório Final para obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, tenciono promover algumas atividades em que a turma do seu educando estará envolvida. De entre elas, poderemos realizar entrevistas e fazer registos de aulas.

De acordo com o código deontológico académico, as imagens não são divulgadas e o anonimato dos intervenientes é sempre preservado.

Solicito, pois, a sua autorização para que o seu/sua educando possa participar e contribuir para o meu estudo. Para tal, deve preencher o destacável, em baixo, e devolver ao aluno o mais breve possível. A autorização dos pais/encarregados de educação reveste-se da maior importância pois estarão deste modo a contribuir para a produção de conhecimento.

Antecipadamente grata pela colaboração, apresento os mais respeitosos cumprimentos.

Santarém, 12 de fevereiro de 2016

Vanessa Rainho

Professora

(Por favor, queira ler e preencher o destacável)

Declaração

Eu, _____, Encarregado de Educação do aluno _____, número ____, da turma ____ do ____ ano, autorizo / não autorizo (por favor riscar o que não interessa) o meu educando a participar no trabalho de investigação da professora Vanessa Rainho.

Data

(assinatura)

Anexo C -Autorização dos alunos



INSTITUTO POLITÉCNICO DE SANTARÉM
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



Consentimento

Queridos alunos

Como parte do meu Relatório Final para obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, tenciono promover algumas atividades em que a tua turma estará envolvida. De entre elas, poderemos realizar entrevistas e fazer registos de aulas. De acordo com o código deontológico académico, as imagens não são divulgadas e o anonimato é sempre preservado.

Solicito, pois, a vossa autorização para que possam participar e contribuir para o meu estudo. Para tal, devem preencher o destacável, em baixo, e devolver-me o mais breve possível. A vossa autorização reveste-se da maior importância pois estarão deste modo a contribuir para a produção de conhecimento.

Santarém, 12 de fevereiro de 2016

Vanessa Rainho

Professora

(Por favor, queira ler e preencher o destacável)

Declaração

Eu, _____, aluno número _____, da turma _____ do _____ ano, desejo / não desejo (por favor riscar o que não interessa) participar no trabalho de investigação da professora Vanessa Rainho.

Data

(assinatura)

Anexo D – Transcrição do vídeo 1.

O vídeo que acabaram de ver fala-nos de quê? O que entenderam?

Fábio – Somos todos iguais, não há pessoas diferentes umas das outras. Ninguém pode insultar ninguém pelo que ela é.

Marta – Fala da maneira como nós vemos as coisas, e os rapazes acham que as raparigas são menos, só porque são raparigas, mas isso não é verdade. Até os rapazes do vídeo, “à corre como uma garota”, mostraram que estavam a insultar as raparigas e isso não é bonito, porque todos conseguimos fazer as coisas. Lá por sermos rapazes ou raparigas não significa que não consigamos fazer as coisas.

Bruna- O vídeo significa que temos de ser nós mesmos.

Anabela - Cada um é como é, deve-se tratar as pessoas de forma igual, não interessa se é rapaz ou rapariga. E todas as pessoas devem, podem alcançar os seus objetivos.

Marco- Todos podemos alcançar os nossos sonhos.

Alice – Os rapazes não têm de insultar as raparigas, eles também não iam gostar se fossem as raparigas a insultar.

Laura- Todos temos de alcançar os nossos sonhos, os rapazes gozam, mas como nos somos, todos, somos assim, mas eles também podem ser assim e nós não gozarmos.

Iara- Quando alguém nos insulta, se nos insultarem e não pararem nós podemos não lhes ligar, se não lhes ligarmos eles podem parar, porque podem ser assim como nós e não dizerem, nós temos mais coragem que eles.

Rodolfo – Cada um tem a sua própria vida. Não se goza que é feio gozar uns com os outros e há raparigas mais fortes que rapazes e rapazes mais fortes que raparigas.

Santiago- Os rapazes pensam que são melhores que as raparigas, mas não, são todos iguais.

Mariana- Aquele vídeo está a mostrar que cada pessoa tem oportunidade de fazer a sua vida, e não gozar com os outros.

Irina - Os homens acham que as raparigas são mais fracas, mas não é verdade, as raparigas nunca desistem.

Gustavo – As raparigas são iguais aos rapazes, pronto.

Diana – O vídeo quis dizer que toda a gente é igual, toda a gente pode alcançar os seus potenciais.

Salvador - O vídeo queria dizer que toda a gente é igual, toda a gente pode ter os seus sonhos, ninguém é diferente só porque quer. Há rapazes que estão sempre a dizer que as raparigas são sempre piores que os rapazes, mas não é verdade.

Marta- Todos temos os nossos pontos fracos e as coisas que conseguimos fazer melhor, outras menos bem, mas não devemos gozar com os pontos fracos dos outros porque também temos e somos todos iguais. E naquele vídeo algumas raparigas sentem-se menos por os rapazes gozarem com elas, e este vídeo também serve um bocadinho para mostrar às raparigas que não são menos que os rapazes.

Fábio- As pessoas podem alcançar os seus objetivos, têm é de se esforçar para chegar ao objetivo, mas se nunca tentarem nunca vão conseguir e as pessoas vão sempre estar a gozar e assim.

Anabela. - Os rapazes e as raparigas podem ser todos iguais a diferença é que as raparigas são do sexo feminino e os rapazes são do sexo masculino.

Iara.- Neste vídeo está a dizer que todos somos iguais, mas também todos somos diferentes porque alguns são de um sexo diferente mas temos de aceitar todos da mesma forma.

Catarina – Não se deve gozar com a cor ou o sexo de outra pessoa, devemos ser todos tratados iguais.

Porque é que vocês acham que este vídeo foi feito?

Laura – É para mostrar às raparigas que não são menos que os rapazes.

Alice – É para alertar aos rapazes também que não são mais que as raparigas e que somos todos iguais, com este vídeo também serve para alertar aos rapazes que não devem gozar com a maneira de ser das raparigas.

Anabela – Mostrar que os rapazes por exemplo quando as raparigas querem fazer alguma coisa para esforçarem os rapazes começam a gozar, mas elas não tem de ligar ao que os rapazes dizem tem é de continuar para alcançarem o que querem.

Marco – É para mostrar às pessoas que pensam que são melhores que as outras, que são todas iguais.

Marta – Serve para incentivar as raparigas que se acham menos que os rapazes, que não o são e que todos conseguimos com um pouco de treino ir longe, sendo rapaz ou rapariga isso não importa.

Mariana – É para mostrar que ser fraco ou forte não interessa temos de ser quem somos e como somos.

Iara – É para dizer que quando alguém diz que corres como uma miúda, estão a dizer que és fraco se calhar até podes não ser, eles não sabem nada sobre nós.

Bruna – O vídeo esta a mostrar que somos todos iguais uns tem mais coragem do que outros para enfrentar.

Diana – É para alertar as meninas e os meninos, que são iguais e não tem de ser diferentes.

Irina – Para alertar os rapazes para não gozarem com as raparigas por aquilo que elas são.

Vocês concordam com o vídeo, discordam e porquê?

Marco – Por um lado concordo, porque somos todos iguais, mas por outro concordo porque pode parecer o rapaz, e o homem estava a gozar.

Irina. – Aquele menino que estava lá, ele diz que não gozava com a sua irmã, mas sim com as outras raparigas, ele não devia gozar nem com a sua irmã nem com as outras.

Anabela – É porque no vídeo, eu concordo, porque no vídeo está a mostrar as raparigas a dizerem o que sentem em relação aos rapazes, porque os rapazes começam a gozar com elas e elas continuam a tentar enfrentar.

Salvador – Eu concordo, porque eles estavam a mostrar que as raparigas sentem-se magoadas com os rapazes dizem, porque os rapazes não param de gozar e as raparigas ficam magoadas com isso.

Anabela – Concordo com o vídeo porque também demonstra, que as raparigas fazem o que sentem e também mostra que não se deve desistir só porque alguém goza com a pessoa que esta a tentar alcançar o seu objetivo, é de seguir em frente e não ligar ao que os outros dizem.

Bruna – Concordo, porque não se deve gozar com as pessoas nem pelo que são nem pelo que fazem.

Rodolfo – Todos são iguais e concordo com o vídeo, aquele rapaz grande que estava assim (abandar as mãos), a mostrar como se luta como uma garota, mas não sabe.

Marta – Concordo com algumas partes e discordo. Concordo com uma parte em que as raparigas não tiveram vergonha de mostrar como são, aquelas do vídeo não tiveram vergonha de dizer que correm assim e que são assim. Não concordo por causa dos rapazes que estavam a fazer aquilo das raparigas assim (abandar as mãos), mas das raparigas isso é o que eles acham, não é a verdade.

Fábio – Por exemplo, ate há raparigas que são mais fortes que os rapazes, e há rapazes que são medricas e não tem coragem e as raparigas também não gozam com esses rapazes, por isso os rapazes também não deviam gozar com as raparigas.

Alice – Por exemplo, no ballet que eu ando entrou para lá um rapaz, e as raparigas gozam com ele, e ele nunca liga e tenta ser um bom bailarino.

Irina – No vídeo está a mostrar que eles pedem para as raparigas correrem como raparigas, mas elas não estão a correr como elas correm de verdade, correm como elas pensam.

Gustavo – Para mostrar aos rapazes, que as raparigas são iguais eles. Concordo e não concordo. Porque estavam lá dois rapazes, mas deviam estar os que estavam, pronto pá não quero saber...

Iara – Eu concordo e não concordo. Concordo porque os rapazes que estão, estão a gozar e concordo porque eles estão a mostrar as raparigas que não estão a desistir, mas não estão a correr como correm.

Porquê que acham que aquele menino goza com as outras raparigas e não goza com a irmã?

Mariana – Porque é sua irmã, é sua conhecida é do seu coração.

Catarina – Porque a mãe dele pode estar a ver o vídeo e pode pô-lo de castigo.

Marta – Não goza com a irmã. Goza, mas acha que não. A irmã também é uma rapariga, mas como é irmã dele, ele acha que não está a gozar, mas na realidade está, porque ela também é uma rapariga. Não se importa de humilhar as outras raparigas porque não é amigo, nem é da família, então a irmã já se importa.

Fábio – Ele não goza com a irmã dele porque é da família dele, mas com as outras raparigas não se importa porque não está todos os dias com elas e se calhar as raparigas não fazem o que ele quer e ele goza.

Marco – Aquele miúdo pensa que não goza com a irmã, mas goza, porque ele até imita as raparigas a deixar cair a bola e a irmã é uma rapariga, por isso goza.

Alice- Por exemplo, ele não goza com a irmã, mas os irmãos das outras raparigas também não gostam que ele goze com as irmãs deles.

Anabela- Ele não goza diretamente com a irmã porque é da família dele e como as outras raparigas não lhe são nada ele já goza, já humilha, já faz essas coisas todas.

Rodolfo – Ele pediu à mãe para ter uma irmã é por isso que não goza com ela.

Santiago – Porque é irmã dele e ele está com ela todos os dias, conhece-a bem.

Quando pediram aos adultos para imitarem uma miúda a correr, como é que estes se comportavam?

Marco – Começavam a correr assim (abandar os braços).

Ana S. – Eles imitavam uma rapariga só para gozar com ela, porque não se corre assim.

Irina – Aquele senhor se tivesse uma filha, estava a gozar com ela, porque estava a gozar com as raparigas.

Anabela – O homem que estava lá a lutar e a correr daquela forma, estava a gozar com as raparigas, está bem que pode haver raparigas que corram parecido, mas ele estava a fazer aquilo mesmo a gozar.

Fábio – O rapaz e o homem era só mesmo para gozar. Toda gente corre à sua maneira.

Marta- Nem sequer estava a imitar a maneira como as raparigas correm estava a inventar porque quando se diz, corres como uma rapariga quer dizer que és fraco e corres mal, mas isso não é verdade.

Mariana – Eles não sabem como as raparigas correm.

Rodolfo – Aquela rapariga estava a correr devagar, mas eu acho que ela consegue correr mais depressa.

Bruna – Eles gozam com as raparigas porque sabem que há raparigas que correm mais rápido e melhor que eles.

Irina - Os rapazes só gozam com as raparigas porque sabem que elas são sensíveis e se vão abaixo.

Salvador – Os rapazes estavam a gozar com as raparigas mas isso não é uma coisa bonita.

Irina. – Como a Inês disse, os rapazes sabem que se gozarem connosco nós ficamos mais tristes.

Diana – Porque para ele a irmã é uma coisa especial e as outras meninas ele não lhes liga então goza com elas.

Marta – Os rapazes do vídeo estavam a ser uns cobardes, porque eles acham-se fortes e alguns até são e se calhar acham as raparigas mais fracas, algumas deixam-se logo ir abaixo por isso eles gozam com elas.

Quando perguntaram às meninas como é que elas corriam ou como é que elas brigavam como é que se comportaram?

Gustavo – Normalmente.

Bruna – Comportaram-se como elas faziam na verdade, para mostrar aos rapazes que não se goza com as pessoas e se deve fazer as coisas de verdade.

Diana – Fizeram como elas agiam na vida real, para demonstrar aos rapazes que não são menos do que eles.

Irina. – Quando as meninas maiores mostraram como corriam os rapazes gozaram, mas as meninas mais pequenas correram de verdade e foram melhores que os rapazes, correram mais depressa.

Rodolfo – Correram o mais rápido possível.

Mariana – Elas correram como correm numa corrida, e à medida que correram, sentiram-se fortes.

Marta – Fizeram como uma rapariga a sério, lutaram, correram rápidas. Elas não são assim umas parvinhas que andam ali, elas sabem lutar e correr.

Fábio – As raparigas tentaram se esforçar e correr como elas mesmas. Podiam correr como elas mesmas, como o início fizeram mas esforçaram-se mais a tentar a ganhar aos rapazes por exemplo.

Anabela – No início do vídeo correram daquela forma (pausa) parvinha pronto e depois quando foram as raparigas mais pequenas fizeram aquilo da maneira verdadeira, não foi como os adultos que imitavam da pior maneira.

Laura – Corriam como elas próprias, lutavam como elas próprias para mostrar aos rapazes que não são menos do que eles.

Santiago – Então, elas às vezes podem estar cansadas e correr devagar, se não estiverem podem dar o melhor.

Alice – Correram normalmente.

Anexo E – Transcrição do vídeo 2.

Conhecem algum menino que gosta de fazer coisas que se diz ser de menina?

Catarina – Conheço um menino que andava no ATL que adorava brincar com barbies.

Como é que ele era?

Catarina – Era muito simpático e querido.

Alguém mais conhece este menino?

Marta, Fábio, Anabela – Eu.

Como é que o descrevem?

Marta – Era muito simpático, importa-se quando os outros estão tristes, é carinhoso e muito engraçado.

Fábio – É muito simpático, uma vez veio ter comigo e com o Simão.

Anabela – Ele brincava connosco aos pinipons.

Caraterísticas – Querido, Atencioso, Simpático.

Marco – Conheço um rapaz com 20 anos que andava no ballet e antes gozavam com ele, mas não gozam mais.

E porquê que agora não gozam? Vocês sabem?

Marco – Porque já tem 20 anos.

Concordam que é pela idade dele?

Marta – Não. Eu acho que nós quando crescemos começamos a perceber que não tem mal nenhum ganharmos aquele senso (pausa) aquele bom senso de pensar, qual o mal de ele querer ser assim, vamos deixá-lo seguir a vida dele.

No ballet da Anabela anda lá um rapaz, o que é que as pessoas disseram dele?

Anabela – Algumas amigas minhas começaram a dizer, ah é o único rapaz ali, acham que ele dana bem? (pausa) mas depois algumas mães delas começaram a dizer que o ballet era para rapaz ou para rapariga.

E as tuas amigas mudaram de opinião?

Anabela – Nós não estávamos a gozar, estávamos só a comentar.

Marta – Um amigo meu com a mesma idade que eu, 9 anos, adora brincar às barbies, a irmã dele tem 4 anos e brinca sempre com ele às barbies. Não tem vergonha de ser assim, ele até... alguns rapazes têm aquela tentação de tentar fazer força para não

chorar (pausa) e ele não, sempre que quer chorar chora, faz birras e birras mesmo quando quer, até já é demais. Tem vergonha a menos.

Iara – Tenho uma amiga minha que é maria rapaz e ninguém goza com ela, ela gosta de skates como eu, gosta de Caps e ninguém goza com ela.

No outro dia, o Fábio disse que cor de rosa é cor de menina como algumas pessoas dizem, mas ele tem uma camisa cor de rosa e veste-a. O que acontece quando vestes a camisa?

Fábio – O meu tio às vezes goza, mas depois em algumas festas ele também aparece com uma camisa cor de rosa.

Mariana – A cor vermelha é para os rapazes, e eu gosto desta cor e não me importo.

Acham que há cores de rapazes e de raparigas?

Todos – Não.

Marta – As cores são de todos e aliás, o cor de rosa, não tem de ser aquele rosa choque muito carregado, há vários tipos de cor de rosa.

Salvador – Eu gosto de roxo.

Vestias cor de rosa Salvador?

Salvador – Vestia, eu tinha uma camisola preta com coisas rosa à frente.

E tu Gustavo?

Gustavo – Achas.

Porquê?

Gustavo – Porque para mim isso é de miúda, rosa tem um tom muito afeminado.

Concordam?

Todos - Não

Marta – Ele está a dizer isso, mas ele tem uns boxers aos corações.

Simão C – Pois é!

Marta – Vanessa, isso é muito adulto ter uns boxers aos corações. Nem é nada afeminado.

Bruna – Não se deve discutir as cores, por causa que o senhor que inventou as cores não disse se era para rapaz ou para rapariga.

E acham que as outras coisas valem a pena discutir ou devemos respeitar a opinião e os gostos de cada um?

Rodolfo – Devemos respeitar a opinião.

Anabela – Deve-se respeitar os outros. Cada pessoa tem o seu gosto.

Salvador – Devemos respeitar. O meu irmão lá no jardim tem uma namorada e ela leva pinipons e ele brinca com ela. Cada um gosta do que quer.

Marta – Ele é pequenino, ainda não sabe, brinca com qualquer coisa.

Fábio – Há uma rapariga lá no ATL, que gosta de brincar com os Invizimals, e gosta mesmo, e as pessoas dizem que são para rapazes, mas não, pronto ela gosta pode ter. Normalmente só se vê rapazes com aquilo raparigas nem muito.

Marta – Mas o normal não tem de ser obrigatório.

Fábio. Não há nenhuma lei no mundo que diga isso.