



Instituto Politécnico De Santarém

Escola Superior De Educação De Santarém

Como trabalhar as questões de género com crianças da educação pré-escolar e do 1.º ciclo do ensino básico

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

Flávia Raquel Ribeiro Epifânio

Orientadora: Professora Doutora Maria João Cardona

2021, novembro

*“Sou definitivamente contra o definido, porque o definido é
o bastante e o bastante não basta.”*

(Fernando Pessoa)

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar quero agradecer a todas as crianças que cruzaram a minha vida acadêmica, pois foram as responsáveis por me fazer perceber que é realmente isto que quero. Ao longo da licenciatura e do mestrado tive muitas dúvidas e, por diversas vezes, parei para refletir. Será que vale a pena? Será que é realmente isto que quero? Será que sou capaz? Será que esta profissão me faz sentir realizada? Será que é este o motivo para recomeçar todos os dias?

Em mais do que uma ocasião senti-me assoberbada de dúvidas e incertezas e, sinceramente, senti que me estava a deixar ir abaixo de uma forma sem retorno. Felizmente que tenho pessoas boas na minha vida que estiveram sempre lá, sem me deixarem baixar os braços. De entre todas as pessoas, devo um agradecimento especial às seguintes:

Aos meus **pais** que sempre me deram asas para que eu conseguisse chegar até aqui e me inculcaram valores de respeito, amor, amizade e dedicação.

Aos meus **avós** pela força que sempre me transmitiram e porque sei que estão orgulhosos, independentemente de onde estiverem.

À minha **melhor amiga** que tanta vez me arrancou de casa, dizendo “miga, bora lá, são só 5 minutos” e em muitas dessas vezes, aturou-me agarrada a um computador ou a sebatas porque estava atolada de trabalhos ou em época de exames.

À **Van e ao Pusckas** pela paciência e por todos os momentos em que me lembraram que sou a pessoa mais importante da minha vida.

À **Ritinha** por ter estado ao meu lado todos os dias ao longo da licenciatura e por me ter mostrado que há amizades que são para a vida e prevalecem além da distância.

Ao **Pedro** por ser um autêntico porto de abrigo, por estar ao meu lado dia e noite, por me ajudar a dar leveza à vida, por me fazer rir tão facilmente, por aguentar o meu *overthinking* e os meus *burnout*, por me suportar nos momentos que nem eu mesma me aturo e, acima de tudo, por saber tão bem o que o meu sorriso quer dizer.

Por fim, devo um agradecimento aos professores que tive que me proporcionaram as competências necessárias à construção da minha identidade profissional, em especial, à **professora doutora Maria João Cardona** como orientadora. Houve vários momentos em que me senti desmotivada e que duvidei se seria capaz de terminar a dissertação em tempo útil e foi, sobretudo, nestes momentos que a orientadora desempenhou um papel fulcral porque não me permitiu desistir, fez-me acreditar, ir à luta e tornar este objetivo possível.

RESUMO

O presente relatório resulta da Prática de Ensino Supervisionada (PES) em três contextos educativos: Creche, Jardim-de-Infância (JI) e 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB). Estes estágios curriculares fundamentaram o trabalho de pesquisa sobre os estereótipos de género que deu o título a este relatório: *como trabalhar as questões de género com crianças da educação pré-escolar e do 1.º ciclo do ensino básico?*.

O relatório divide-se em três capítulos: (i) prática de ensino supervisionado – caracterização dos estágios realizados ao longo do mestrado; (ii) trabalho de pesquisa realizado; e (iii) considerações finais sobre a globalidade do trabalho desenvolvido.

O estudo foi feito durante os contextos de estágio e seguiu uma metodologia qualitativa, tendo como participantes alunos da educação pré-escolar e do 1.º ano do 1.º CEB. Os dados foram obtidos a partir de entrevistas (às crianças e às profissionais de educação) e através das respostas a um *Kahoot* e da análise de desenhos efetuados pelas crianças.

Ao longo do meu percurso académico, procurei ter um olhar atento, reflexivo e crítico, sustentado pelos conteúdos teóricos, com o intuito de me preparar como futura educadora/professora. Esta jornada não foi fácil, mas considero que tenho vindo a desenvolver aprendizagens significativas.

Esta pesquisa, pela sua pertinência, abordando a desconstrução de estereótipos, foi uma etapa muito importante neste percurso de aprendizagem.

Palavras-chave: Educação; Cidadania; Igualdade de Género; Estereótipos de género.

ABSTRACT

This report is the result of the supervised professional practice in three socio-educational contexts: Nursery, Kindergarten and Primary School. These curricular stages supported the research work on gender stereotypes that led me to the theme: *how to work gender issues with children in pre-school and primary school?*.

The report is divided into three chapters: (i) supervised teaching practice – characterization of internships carried out during the master's; (ii) research work carried out on the gender stereotypes evidenced by children; and (iii) final considerations of the work developed.

The developed study took place in an internship context and followed a qualitative methodology, with students from the pre-school and 1st year of the primary school as participants and the data was obtained through interviews (with children and education professionals), the responses to a *Kahoot* and the analysis of drawings made by the children.

Throughout my academic journey, I have tried to have an attentive, reflexive and critical look, supported by theoretical contents, in order to prepare myself as a future educator/teacher. This journey was not an easy one, but I consider that I have been developing significant lessons.

This research, due to its relevance, addressing the deconstruction of stereotypes, was a very important step in this learning journey.

Keywords: Education; Citizenship; Gender Equality; Gender Stereotypes.

ÍNDICE GERAL

Introdução.....	1
Capítulo I – Prática de Ensino Supervisionado	3
1.1. Creche.....	3
1.1.1. Caracterização da instituição	3
1.1.2. Organização do espaço e do tempo.....	5
1.1.3. Caracterização do grupo.....	7
1.1.4. Projeto “Sozinho já sou capaz”.....	9
1.2. Jardim de Infância	12
1.2.1. Caracterização da instituição	12
1.2.2. Organização do espaço e do tempo.....	14
1.2.3. Caracterização do grupo.....	16
1.2.4. Projeto “Alimentação criativa”.....	19
1.3. 1.º Ciclo do Ensino Básico – 1.º e 2.º ano.....	22
1.3.1. Caracterização da instituição	22
1.3.2. Organização do espaço e do tempo.....	23
1.3.3. Caracterização do grupo.....	25
1.3.4. Projeto “Juntos somos mais fortes”.....	28
1.4. 1.º Ciclo do Ensino Básico – 3.º e 4.º ano.....	30
1.4.1. Caracterização da instituição	30
1.4.2. Organização do espaço e tempo.....	32
1.4.3. Caracterização do grupo.....	33
1.4.4. Projeto “Uma semana, uma história e mil aprendizagens”	35
1.5. Autoavaliação do percurso de aprendizagem realizado durante os estágios.....	38
Capítulo II – Trabalho de pesquisa realizado	43
2.1. Fundamentação teórica.....	43
2.1.1. Definição de conceitos.....	43
2.1.2. Trabalhar as questões de género na educação de infância e na escola	47
2.2. Objetivos	50
2.3. Opções metodológicas para a recolha e análise de dados.....	50
2.4. Caracterização do contexto e dos/as participantes no estudo	55
2.5. Apresentação da análise de dados.....	57
2.6. Reflexão final	61

Capítulo III – considerações finais	62
Referências bibliográficas	64
Anexos	69
Anexo A. Espaço físico da sala 1 Ano A.....	70
Anexo B. Área de brincadeira/sesta da sala 1 Ano A.	71
Anexo C. Área de higiene e cuidados pessoais da sala 1 Ano A.....	72
Anexo D. Dia tipo na sala 1 Ano A.	73
Anexo E. Refeitório da creche.....	74
Anexo F. Canção Bom dia a toda a gente.....	75
Anexo G. Registo fotográfico no JI.....	76
Anexo H. Planta da sala 1.....	77
Anexo I. Dia tipo da sala 1 - JI.....	78
Anexo J. Atividades semanais da sala 1 – JI.....	79
Anexo K. Horário da turma de 1.º ano.....	80
Anexo L. Registo fotográfico da sala 1.º ano A.....	81
Anexo M. Planta da sala 1.º ano A (Antes vs depois).....	82
Anexo N. Quadro <i>Abaporu</i> (original).	83
Anexo O. Exemplos de recriações partindo da obra <i>Abaporu</i>	84
Anexo P. Children philosophize.....	85
Anexo Q. Entrevistas semiestruturadas às Profissionais de Educação.	86
Anexo R. Recolha de dados.....	100
Anexo S. Planificação das atividades no âmbito da investigação.....	116

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Atividade "túnel dos sonhos".....	10
Figura 2. Atividade "e esta bola?".	11
Figura 3. Atividade "carrinhos com marcadores".....	11
Figura 4. Atividade "constrói o teu prato".	19
Figura 5. Atividade "pintura da natureza".....	20
Figura 6. Atividade "o que mais e menos gosto?".	20
Figura 7. Atividade "pictograma alimentar".	21
Figura 8. Leitura do livro “O dia em que os lápis desistiram” de <i>Oliver Jeffers</i> e conversa em grande grupo.	28
Figura 9. Recriações a partir da obra <i>Abaporu</i>	29
Figura 10. Exemplo da banda desenhada da M.G.	36
Figura 11. Livro " <i>As extraordinárias máquinas do Senhor Bigodes</i> ".....	36
Figura 12. Esquema de género social e cultural, Requeijo & Alvelos, 2019.	48
Figura 13. Espaço físico da sala 1 ano A.	70
Figura 14. Área da sala 1 ano A.....	71
Figura 15. Fraldário.....	72
Figura 16. Refeitório da creche.....	74
Figura 17. Zona exterior.....	76
Figura 18. Zona do tanque.....	76
Figura 19. Baloços.	76
Figura 20. Escorrega.	76
Figura 21. Interior da sala 1.	76
Figura 22. Organização da sala.	81

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1. Dados da caracterização dos profissionais de educação.	55
Tabela 2. Dados da caracterização das crianças de JI que participaram no estudo.....	56
Tabela 3. Dados da caracterização das crianças do 1.º ano que participaram no estudo. ...	56
Tabela 4. Momentos da rotina e atitudes expectáveis da educadora em cada momento.	73
Tabela 5. Rotina diária da sala 1 - JI.....	78
Tabela 6. Horário das atividades semanais, de acordo com a faixa etária.	79
Tabela 7. Horário semanal.....	80
Tabela 8. O filosofar da criança.	85
Tabela 9. Respostas dos profissionais de educação.....	100
Tabela 10. Entrevistas às crianças.	101
Tabela 11. Desenhos das crianças do JI.	105
Tabela 12. Desenhos das crianças do 1.º CEB.....	109
Tabela 13. Respostas das crianças do JI ao Kahoot.....	113
Tabela 14. Respostas das crianças de 1.º ano ao Kahoot.	114
Tabela 15. Planificação das atividades.	116

LISTA DE ABREVIATURAS

AEC	Atividades Extracurriculares
ATL	Atividades de Tempos Livres
CAA	Centro de Apoio à Aprendizagem
CCC	Centro Cultural do Cartaxo
CEB	Ciclo do Ensino Básico
COJ	Centro de Ocupação Juvenil
CPCJ	Comissão de Proteção de Crianças e Jovens
GNR	Guarda Nacional Republicana
IPSS	Instituição Particular de Solidariedade Social
JI	Jardim de Infância
NE	Necessidades Educativas
OCEPE	Orientações Curriculares de Educação Pré-Escolar
PCG	Projeto Curricular de Grupo
PES	Prática de Ensino Supervisionado
PI	Projeto de Intervenção
PSP	Polícia de Segurança Pública
TIC	Tecnologias de Informação e Comunicação
UC	Unidade Curricular

INTRODUÇÃO

O presente relatório de estágio tem como objetivo apresentar, de forma reflexiva e crítica, as minhas aprendizagens e vivências adquiridas ao longo do mestrado em educação pré-escolar e ensino do 1.º CEB.

O relatório divide-se em três capítulos: (i) caracterização dos estágios realizados no âmbito da prática de ensino supervisionado; (ii) trabalho de pesquisa emergente dos estágios sobre os estereótipos de género evidenciados pelas crianças; e (iii) considerações finais sobre o trabalho realizado.

No que concerne à caracterização dos estágios, para cada um é feito: o enquadramento e a caracterização da instituição; a caracterização do grupo; a caracterização da sala de aula e do projeto pedagógico; o Projeto de Intervenção (PI) durante o estágio; e as principais atividades desenvolvidas. Após a caracterização dos contextos educativos, o presente relatório apresenta uma reflexão sobre o meu percurso de aprendizagem nos diversos contextos em que estagiei e a forma como surgiram as questões da pesquisa que realizei.

A minha preocupação em estudar os estereótipos de género surgiu no estágio em creche, quando um menino quis utilizar um lápis cor-de-rosa para pintar e a educadora tirou-lho, dizendo: *“toma antes este lápis verde.”*. Após a troca, a docente comentou *“ai ai, este menino realmente tem muita tendência para o cor-de-rosa”*. Como considero errada a conceção de que *“há cores para meninas e outras para meninos”*, fiquei atenta e achei que seria importante aprofundar esta temática e estudar sobre a forma como devemos “desconstruir” os estereótipos de género numa perspetiva de educação para a cidadania, desde as primeiras idades.

Segundo Monteiro et al. (2017) existem três vertentes com implicações díspares no que diz respeito aos domínios da educação para a cidadania, sendo estes: 1 - Direitos Humanos, Igualdade de género, Interculturalidade, Desenvolvimento sustentável, Educação ambiental e saúde; 2 – Sexualidade, Media, Instituições e participação democrática, Literacia financeira e educação para o consumo, Segurança rodoviária e Risco; e 3 – Empreendedorismo, Mundo do trabalho, Segurança, Defesa e paz, Bem-estar animal, Voluntariado e Outras.

De acordo com os autores referidos, estes domínios devem ser encarados como transmissores de informação/ conhecimento, partindo de uma visão holística do indivíduo e vão ao encontro dos princípios, áreas de competências e valores definidos no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (2017) e na Estratégia Nacional da Educação para a Cidadania (2017).

Assim sendo, considero que esta pesquisa se enquadrou no 1.º grupo dos domínios

da educação para a cidadania, como tal, constitui um tema fulcral a desenvolver com as crianças ao longo do percurso académico. Cardona et al. (2015a) referem que o género é uma das categorias primordiais que a criança conhece e, como tal, tem uma forte influência no modo como se avalia a si mesma e na percepção das pessoas que a rodeiam.

Assim, o meu objetivo foi compreender as conceções das crianças relativamente às questões de género e perceber como se podem desconstruir alguns estereótipos, fomentando (nas crianças) novas formas de pensar e agir.

No segundo capítulo, apresento o trabalho de pesquisa organizado em seis subcapítulos: (i) fundamentação teórica, (ii) objetivos; (iii) opções metodológicas para a recolha e análise de dados; (iv) caracterização do contexto e dos participantes no estudo; (v) apresentação da análise de dados; e (vi) reflexão final.

Defini como questões de pesquisa estudar: quais os estereótipos que as crianças evidenciam?, e como trabalhar o género numa perspetiva para a cidadania em pré-escolar e 1.º CEB?.

Este estudo decorreu ao longo do período de estágio e seguiu uma metodologia qualitativa. Segundo Bogdan e Biklen (1994), a investigação qualitativa diz respeito a um termo geral que reúne várias estratégias de investigação que compartilham características específicas. Os dados recolhidos neste tipo de investigação são repletos de detalhes descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas. “As questões a investigar não se estabelecem mediante a operacionalização de variáveis, sendo, outrossim, formuladas com o objectivo de investigar os fenómenos em toda a sua complexidade e em contexto natural.” (Bogdan e Biklen, 1994, p. 16). Os dados foram obtidos através de entrevistas (às crianças e às profissionais de educação), das respostas a um *Kahoot* e da análise de desenhos efetuados pelas crianças. A partir da informação recolhida, constatei que as crianças consideram que há diferenças entre meninos e meninas em relação às preferências de cada um, bem como, às profissões desempenhadas por cada género. Além do referido, por norma, as crianças atribuem as tarefas domésticas à mãe e as atividades lúdicas e/ou profissionais ao pai. No que concerne às profissionais de educação, percebi que todas tentam desenvolver a igualdade entre géneros nos seus grupos, pois fomentam momentos de brincadeira e de trabalho entre meninos e meninas e procuram atenuar os estereótipos que vão surgindo no dia a dia, nomeadamente, através de exemplos práticos.

Por fim, o último capítulo apresenta as considerações finais em que refiro as principais dificuldades e aprendizagens da globalidade deste percurso que fui realizando durante o mestrado.

CAPÍTULO I – PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADO

Ao longo do mestrado em educação pré-escolar e ensino do 1.º CEB, efetuei quatro práticas de ensino supervisionado na educação de infância (creche e jardim de infância) e no 1.º CEB (no 1.º e 4.º ano).

De acordo com o programa da Unidade Curricular (UC) de Prática de Ensino Supervisionado, os objetivos de aprendizagem desta são: 1) Conhecer o contexto e as problemáticas do pré-escolar e do 1.º CEB; 2) Interagir pedagogicamente com todos os intervenientes na ação educativa; 3) Desenvolver uma atitude analítica e reflexiva face a situações de prática profissional e institucional vivenciadas; 4) Mobilizar conhecimentos adquiridos na problematização das situações da prática profissional; 5) Desenvolver competências de atuação como profissionais de educação, nomeadamente: observar e analisar contextos e situações; planificar ações adequadamente; desenvolver coerente e fundamentadamente estratégias de trabalho; avaliar os resultados alcançados; e 6) (Auto)avaliar o seu desempenho, explicitando e analisando o porquê dos aspetos mais e menos conseguidos, com vista à apropriação de competências de autonomia e de aprendizagem ao longo da vida.

A apresentação destes estágios e dos contextos em que decorreram foi fundamentada pela análise documental dos Projetos Educativos das Instituições, dos Projetos Pedagógicos da sala e dos *sites* dos contextos educativos, bem como, pelas observações diretas efetuadas no decorrer das semanas de observação e intervenção e pelas questões colocadas às educadoras/professoras.

Os estágios foram sempre realizados a pares, porém mudei de colega nos dois últimos estágios, somente por uma questão de proximidade entre a minha residência e o local de estágio. A meu ver, formar um par pedagógico constituiu uma mais-valia, uma vez que possibilitou trocar opiniões, partilhar ideias e ajudarmo-nos mutuamente, com o intuito de melhorar a nossa prática.

1.1. Creche

1.1.1. Caracterização da instituição

A instituição situava-se na cidade do Entroncamento, distrito de Santarém e era uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), sem fins lucrativos, de origem católica. Esta tinha como objetivo conseguir dar resposta às necessidades da comunidade, cooperando para um mundo melhor. A oferta educativa da instituição abrangia cinco valências: a creche, a creche familiar, a educação pré-escolar, o 1.º CEB e Atividades Tempos Livres (ATL).

De acordo com o *síte* da instituição (2019), no ano de 1945, abriu como Centro de Assistência Social, mas, entretanto, passou a IPSS. A sua missão era colaborar com as famílias na educação e ensino das crianças, tendo em conta as necessidades individuais de cada uma. Em conjunto com as famílias, pretendia desenvolver competências que levassem à aquisição de valores cristãos, cultivando a caridade, o amor ao próximo, a solidariedade, o respeito, a verdade e a justiça, promovendo a igualdade de oportunidades e o espírito comunitário.

A instituição era direcionada para as valências de creche e da educação pré-escolar e funcionava de segunda a sexta-feira (exceto feriados) entre as 7:00H e as 19:30H.

Como não existiam orientações curriculares para a creche, a instituição regia-se, muitas vezes, pelas Orientações Curriculares da Educação Pré-Escolar (OCEPE) - procurando desenvolver algumas das competências mais básicas nas crianças - e pelo regulamento interno (específico para cada valência acima referida) que, de acordo com o Decreto-Lei n.º 115-A/98, aprovava o regime de autonomia e a administração e gestão dos estabelecimentos públicos.

Segundo o Projeto Educativo (2018/19), a instituição em questão definiu para o triénio 2017/2020 o tema “*aqui eu cresço saudável e sou feliz*” com o objetivo de alcançar um crescimento saudável e feliz, ao nível da dimensão física, emocional, intelectual e espiritual, considerando sempre as características de cada um. O Projeto Educativo (2018/19) pretendia incluir a participação das crianças, da comunidade educativa e das famílias, dado que considerava que é através da partilha de conhecimentos e experiências que é possível desenvolver diferentes atividades que possibilitem ampliar os conhecimentos de todos. Assim, a instituição pretendia desenvolver a prática pedagógica, respeitando o tempo, o espaço e a individualidade de cada criança, não esquecendo a importância de brincar. De acordo com Cordeiro (2015) “é o brincar que também lhe facilitará [à criança] a aquisição de conhecimentos, o equilíbrio de tensões e a catarse de emoções e sentimentos difíceis” (p. 329). Deste modo, é fulcral articular o desenvolvimento cognitivo com as atividades lúdicas.

No que diz respeito às infraestruturas, a instituição era constituída por três edifícios. O interior do edifício 1 dividia-se em duas partes: rés-do-chão e 1.º andar. Relativamente ao rés-do-chão, o mesmo albergava sete salas (cinco de creche e duas de pré-escolar), uma sala de isolamento/biblioteca, uma secretaria, uma sala de direção, duas salas de funcionários, uma sala de acolhimento, uma sala de material de desgaste, uma cozinha, uma copa, uma lavandaria, duas despensas, três refeitórios (dois de creche e um de pré-escolar), três casas de banho para adultos, quatro casas de banho para crianças (uma comum às duas salas de três anos) e dois jardins interiores descobertos. No que concerne ao 1.º andar, este englobava quatro salas de atividades da educação pré-escolar, um gabinete de apoio à creche familiar,

um gabinete de apoio aos serviços gerais, três casas de banho para crianças e uma casa de banho para adultos.

No exterior existia uma oficina de apoio à manutenção da instituição, garagens e dois recreios, sendo que na creche os recreios eram divididos por faixa etária, enquanto no pré-escolar não.

O edifício 2 integrava a sala de música, a sala de ATL, a sala de informática, a biblioteca e o gabinete de apoio de psicologia.

No que diz respeito ao edifício 3, este compreendia quatro salas de 1.º CEB, o ginásio/pavilhão multiusos e um pequeno auditório.

A instituição, a nível de segurança, dispunha de sistema de alarme, de extintores, de detetores de incêndio e de diversas caixas de primeiros socorros e, a nível de bem-estar e acessibilidade, disponibilizava aquecimento central e ar-condicionado, assim como, instalação telefónica interna em todas as salas de atividades, no gabinete de apoio à creche familiar, na cozinha (munida com todos os equipamentos necessários, nomeadamente, uma estufa), no refeitório do pré-escolar e na secretaria.

A nível de atividades de enriquecimento curricular, a instituição disponibilizava: dança, música, inglês, expressão motora, educação física, despertar da fé e dinâmicas psicopedagógicas e ainda serviço de transporte (em particular, a partir dos 2 anos até ao 1.º CEB, através de dois autocarros com 28 lugares que circulavam entre as 7:30h-9:00h e as 16:45h-18:30h).

De forma a responder às necessidades da instituição, existia uma organização de recursos humanos (disponível para consulta na receção). A instituição dispunha de 13 educadoras de infância¹, cinco professoras de 1.º CEB, cinco docentes de Atividades Extracurriculares (AEC) e uma de ATL, uma psicóloga, 13 auxiliares de ação educativa, quatro amas, duas administrativas, uma encarregada geral/vice-diretora e dez responsáveis pelos serviços gerais, nomeadamente, limpeza e cozinha.

1.1.2. Organização do espaço e do tempo

De acordo com Portugal (2012), “a organização do espaço pode facilitar aprendizagens, criar desafios, provocar a curiosidade, potenciar autonomia e relações interpessoais positivas” (p. 12). No que concerne à organização do espaço, o Projeto Pedagógico (2018) realça que este deve ser saudável e seguro, promover hábitos de higiene e de saúde, evitar riscos ou perigos, deve ser atrativo e tranquilo, estimulante e ordenado e deve ser adequado às necessidades de cada criança. Na sala 1 Ano A encontrámos o espaço

¹ Na instituição, havia uma educadora exclusiva para a sala de berçário (devido às suas limitações causadas por problemas de saúde) e as restantes iam rodando entre os grupos A e B, sendo que os A eram constituídos, maioritariamente, por crianças que transitavam dentro do estabelecimento, enquanto os B eram novos ingressos.

dividido em duas áreas (conferir Anexo A): uma zona ampla de brincadeira que servia também de área de descanso durante a sesta (cf. Anexo B) e uma destinada à higiene e aos cuidados pessoais, limitada por uma estrutura de vidro (cf. Anexo C). O espaço de brincadeira amplo permite, segundo Portugal (2012), responder “às novas e crescentes necessidades de mobilidade da criança (p. 8) e transformar-se em múltiplos cenários estimulantes promovendo a curiosidade e o ímpeto exploratório. Contudo, a perspetiva sobre a versatilidade do espaço mantinha-se numa ideologia educativa, permanecendo, na prática, um ambiente vazio e pouco apelativo para a criança.

As brincadeiras eram, essencialmente, à base da exploração livre do espaço e da exploração limitada dos materiais, dado que, geralmente, era a equipa educativa que decidia quais os equipamentos a explorar. Entre as gargalhadas espontâneas e o choro carente, a interação entre profissionais e crianças era esporádica. Sentia-se a ausência de um espaço acolhedor, organizado com almofadas e mantas, que promovesse a satisfação das necessidades afetivas do grupo. Um espaço onde este e a equipa educativa usufríssem de um momento de partilha de palavras e afetos, em que as crianças reconhecessem a sua importância no meio que as envolvia.

No espaço destinado à higiene, proporcionavam-se os cuidados à criança, particularmente, através da muda da fralda e da aplicação de creme hidratante e de perfume. Neste espaço encontramos ainda uma pequena mesa onde eram realizadas as atividades orientadas que permitiam realizar um trabalho individualizado, em que o adulto adquiria um maior controlo do desempenho da criança. De acordo com Portugal (2012), é fundamental proporcionar atividades às crianças que promovam a sua autonomia, autoestima, independência e autoconfiança, pois estas precisam de “oportunidades para fazerem escolhas significativas, necessitando da atenção e compreensão de adultos carinhosos” (p. 9), no entanto, as atividades observadas inibiam o desenvolvimento da criatividade e do sentido de competência na criança, pois era o adulto que controlava todos os movimentos e que tomava todas as decisões.

A sala de atividades tinha bastante iluminação natural, pois a parede que liga ao exterior era, maioritariamente, envidraçada e tinha uma porta que dava acesso a um recreio destinado apenas às crianças de um ano. Ao longo do período de observação e intervenção, constatei (juntamente com o meu par pedagógico) que o grupo nunca frequentou o exterior, ainda que, na maioria dos dias, o tempo estivesse agradável. Portugal (2012) afirma que “ao ar livre, no contacto com areia, terra, água, flores, ervas, plantas, troncos, pedras, etc., as crianças encontram, naturalmente, desafios que se situam no prolongamento das suas capacidades e realizam descobertas insuspeitáveis e sempre renovadas” (p. 12). As paredes da sala tinham cores apelativas e vários desenhos e tinham um *placard* destinado à exposição dos trabalhos realizados. Como referido anteriormente, as salas estavam providas de

aquecimento: um ar condicionado e três aquecedores de sistema central colocados na parede e devidamente protegidos.

No que concerne aos materiais pedagógicos, segundo Oliveira-Formosinho e Araújo (2018), é essencial que estes “transportem mensagens e criem oportunidades, sejam responsivos às diferenças, às motivações, aos ritmos, a cada identidade e ao grupo” (p. 17), contudo, tal não acontecia. Os materiais da sala eram em quantidade bastante reduzida e, muitas vezes, não eram adequados às necessidades das crianças em questão.

Relativamente à organização do tempo, a educadora atribuía importância à exploração livre, integrando-a na rotina diária, como se pode constatar no dia tipo (cf. Tabela 4 do Anexo D). As crianças permaneciam na sala até à hora de almoço, em que se dirigiam para o refeitório da creche (cf. Anexo E), reservado à sala 1 ano A e às duas salas de 2 anos.

1.1.3. Caracterização do grupo

A equipa educativa da sala 1 ano A era composta por uma educadora de infância e por uma auxiliar de ação educativa. Estas realizavam encontros e reuniões de pais e procuravam partilhar o trabalho efetuado pelas crianças com as famílias através do *Facebook*².

Para Brazelton (2007), o primeiro ano de vida deve ser celebrado, dado que, nesta faixa etária o bebé passa por diversas alterações a diferentes níveis, nomeadamente: nas suas capacidades motoras, no sono, na alimentação, na dentição e na fala, acabando, assim, por adquirir aprendizagens extremamente significativas.

No que diz respeito às capacidades motoras, este período pode constituir alguma frustração devido à aprendizagem do controlo dos músculos. Relativamente ao sono, nesta faixa etária, Brazelton (2007) refere que a criança, normalmente, é autónoma o suficiente para dormir durante toda a noite, devendo dormir apenas uma sesta por dia. De acordo com o autor acima referido, não devemos forçar nem insistir para as crianças comerem, pelo contrário, devemos respeitar o ritmo de cada uma e, aos dezoito meses, a criança já consegue manusear o garfo. A meu ver (e do meu par pedagógico), a comunidade educativa não respeitava a individualidade de cada criança, pois estas tinham de comer no horário previamente definido e a quantidade que as profissionais considerassem adequada. Para finalizar, a última etapa fulcral no desenvolvimento do bebé é a dentição e a fala. Nesta fase, a fala começa a regularizar-se, a criança começa a compreender aquilo que ouve e consegue apontar e fazer vocalizações para pedir a atenção do adulto. Embora a maioria do grupo tivesse mais de 19 meses, apenas três crianças conseguiam utilizar uma linguagem verbal perceptível.

² A equipa educativa tinha um grupo privado com os pais onde partilhavam fotografias das crianças e era através desta via que mantinham contacto regularmente (informações úteis, esclarecimento de dúvidas, etc.).

De acordo com Piaget (1977) e a partir das observações efetuadas, as crianças encontravam-se no Estádio Sensório-Motor (0 aos 2 anos). Segundo o autor referido, este estágio divide-se em seis fases:

I) Reflexos;

II) Primeiras adaptações adquiridas;

III) Adaptação sensoriomotoras intencionais;

IV) Coordenação dos esquemas secundários;

V) Descoberta dos meios novos por experimentação ativa;

VI) Combinação mental e representação.

O grupo da sala 1 ano A era constituído por 11 crianças com idades compreendidas entre os 13 e os 23 meses, sendo que cinco eram do sexo feminino e seis do sexo masculino.

No grupo em questão, havia duas crianças que se encontravam na fase V do Estádio Sensório-Motor, dos doze aos dezoito meses, que Piaget (1977) afirma que se caracteriza pela experimentação e procura de inovações. De acordo com o autor supracitado, a descoberta dos novos meios de participação ativa é determinada pelo gosto que a criança estabelece com o brincar, explorando objetos que conhece através do meio envolvente. Nesta fase, o bebé inicia a marcha com auxílio, sendo que aos catorze meses já consegue colocar-se de pé sozinho e aos dezasseis meses começa a andar sem qualquer apoio. É de salientar que a criança mais nova, com 14 meses a janeiro de 2019, ainda não se conseguia pôr de pé sem auxílio, no entanto, já dava alguns passos com o apoio do adulto e já se equilibrava sozinha durante alguns segundos.

O restante grupo enquadrava-se no cume do Estádio Sensório-Motor, dos dezoito aos vinte e quatro meses, que, em conformidade com Piaget (1977), assinala a transição entre a Inteligência Sensoriomotora e a Inteligência Representativa (característica do próximo estágio cognitivo: Pré-Operatório) em que cada objeto é evocado por uma imagem, permitindo que a criança se recorde do objeto na ausência deste – função simbólica. Nesta fase, é suposto que a criança melhore a sua postura corporal e inicie a corrida.

Todas as crianças tinham nacionalidade portuguesa e, à data, residiam no Entroncamento, na área envolvente da instituição.

A auxiliar acompanhou o grupo no berçário, no ano letivo 2017/18, ao qual se juntaram, em 2018/19, quatro crianças (que nunca frequentaram esta resposta social, no entanto, integraram-se com facilidade). A educadora integrou o grupo na sala de 1 ano e acompanhá-lo-á até à conclusão do pré-escolar, juntamente com a auxiliar.

Relativamente à tipologia das famílias, estas eram biparentais, pois tinham uma estrutura nuclear composta pelo casal e filhos. No que concerne ao número de irmãos, constatou-se que a maioria (seis crianças) tinha um irmão, três crianças tinham dois e duas

não tinham nenhum. Em relação ao número de irmãos a frequentar a mesma instituição, havia seis crianças que tinham irmãos no estabelecimento em questão.

No grupo não havia nenhuma criança diagnosticada com Necessidades Educativas (NE), porém algumas demonstravam imaturidade no que diz respeito ao desenvolvimento da linguagem, essencialmente ao nível da articulação, da compreensão oral e da concentração. Apenas três crianças conseguiam dialogar utilizando linguagem verbal perceptível e a criança mais nova ainda não tinha adquirido a marcha, sendo muito dependente do adulto. No período da sesta, por norma, as 11 crianças adormeciam facilmente não necessitando de grandes esforços por parte das profissionais de educação.

O grupo era participativo, afável, solidário, interessado, bem-disposto e exprimia vontade de explorar o que o rodeava. A maioria das crianças envolvia-se bastante nas atividades propostas, participando ativamente, contudo, ainda havia crianças que necessitavam do estímulo do adulto.

A educadora orientava a sua prática educativa com base nos princípios educativos definidos pela instituição, pelas OCEPE e pelo regulamento interno. Como Silva, Marques, Mata e Rosa (2016) salientam, o educador deve adotar práticas pedagógicas diferenciadas, de modo a dar resposta às características individuais de cada criança e deve estimular momentos de trabalho entre pares e em grande grupo, que proporcionem a cooperação e o aumento das oportunidades educativas das crianças. Desta forma, as atividades devem ser idealizadas, planificadas e propostas apelando à interação das crianças com objetos (dispostos ao alcance das mesmas).

As aprendizagens significativas necessitam de um ambiente rico e estimulante que se possa modificar, atendendo às necessidades das crianças e que possibilite a experimentação. Segundo Niza (2012), o educador (em conjunto com as crianças) deve criar condições materiais, afetivas e sociais para a organização de um ambiente institucional que permita auxiliar cada uma a adquirir conhecimentos e valores morais e estéticos. Assim, na intervenção, priorizámos a estimulação da exploração livre, da autonomia e da autoconfiança.

1.1.4. Projeto “Sozinho já sou capaz”

O tema do Projeto “*Sozinho já sou capaz!*” surgiu a partir da falta de oportunidade que as crianças tinham para desenvolver a sua autonomia e autoconfiança, pois constatei (juntamente com o meu par pedagógico) que havia crianças que continuavam a precisar do estímulo do adulto como indutor de confiança na realização de novas tarefas. As atividades propostas pela educadora eram controladas pela equipa educativa, não promovendo a autonomia das crianças. No momento da refeição, havia crianças que pediam para comer a sopa e a fruta passada sozinhas, porém, não lhes era permitido. Assim sendo, as crianças não tinham oportunidade de fazer escolhas, tomar decisões, nem explorar livremente. No dia-

a-dia do grupo, constatámos que não existia intencionalidade educativa adjacente às rotinas diárias e, na minha opinião, era essencial proporcionar ao grupo novos tipos de atividades e de estímulos adequados a esta faixa etária, pois as crianças eram bastante interessadas, curiosas e recetivas a novas experiências. Aquando a observação e através de conversas informais com a equipa educativa, verifiquei que os recursos existentes eram bastante escassos, tendo a educadora de preencher um papel para requisitar o material necessário e quando este era entregue, tinha de o partilhar com as restantes profissionais da instituição. No que concerne aos equipamentos, a sala não tinha muita variedade, pois a maioria dos materiais foram doados pelos pais das crianças ou por associações, tornando-os, por vezes, pouco estimulantes ou inadequados para a faixa etária.

Como sentimos a necessidade de estabelecer rotinas e criar os momentos de partilha (através do reforço da manhã), decidimos integrar este momento nas atividades realizadas. Deste modo, escolhemos a canção *Bom dia a toda a gente* (cf. Anexo F) para iniciar as manhãs.

Nas nossas planificações tivemos sempre em conta o tempo necessário para tornar este momento significativo e, embora a maioria do grupo não conseguisse cantar, todas as crianças se envolveram bastante na atividade através dos gestos que utilizámos associados à canção.

Como referido, este grupo de crianças tinha pouco contacto com materiais. Então, tentei dirigir atividades neste sentido e destaco como positivas as seguintes “*túnel dos sonhos*” (cf. Figura 1) e “*esta bola?*” (cf. Figura 2) porque, na minha opinião, foram atividades bastante dinâmicas e que proporcionaram o contacto com materiais desconhecidos para muitas das crianças.



Figura 1. Atividade “*túnel dos sonhos*”.



Figura 2. Atividade "e esta bola?".

A primeira atividade consistiu num túnel cheio de sensações e texturas distintas. Inicialmente, algumas crianças estavam apreensivas e demonstravam algum desconforto, por isso, chamei-as para junto de mim, com o intuito de que observassem os colegas. Algum tempo depois, as crianças começaram a demonstrar interesse e confiança em tentar atravessar o túnel e, assim que passaram à ação, perderam o medo inicial e envolveram-se na atividade juntamente com os restantes colegas. Na realização da segunda atividade, o grupo demonstrou um nível de bem-estar e de envolvimento elevado ao colocar as bolas nas ranhuras das caixas. Algumas crianças necessitavam de melhorar a competência de cooperação com o outro, pois quando cismavam com uma bola, não queriam abdicar desta, mesmo que o colega já a tivesse na mão e que estivessem várias bolas disponíveis pelo chão da sala. Esta atividade tinha uma variante para as crianças que estavam mais desenvolvidas cognitivamente, pois as ranhuras da caixa tinham cores (correspondentes às bolas) e foi curioso ver a facilidade com que faziam a associação entre as cores e as bolas.

A atividade "carrinhos com marcadores" (cf. Figura 3) foi a que, na minha opinião, correu pior.



Figura 3. Atividade "carrinhos com marcadores".

Esta atividade consistiu na exploração livre de carrinhos e, simultaneamente, no desenho em papel cenário, uma vez que cada carrinho tinha um marcador colado com fita-cola. As crianças demonstraram satisfação na realização da atividade, no entanto, duas delas afastaram-se ligeiramente do papel e começaram a pintar o chão. Assim que me apercebi, intervim imediatamente. Anteriormente à atividade, cobri o chão com mantas para o proteger e, de facto, não considerei a hipótese de que alguma criança pudesse afastar as mantas e desenhar diretamente no chão. A meu ver, esta dificuldade podia ser colmatada se a atividade fosse realizada em pequenos grupos. Contudo, um dos meus objetivos era “colaborar em atividades de grande grupo”, pois considero que as crianças em questão tinham pouquíssimos momentos em grande grupo, uma vez que, ao longo do período de intervenção, a educadora optou por efetuar todas as atividades individualmente e nunca promoveu momentos conjuntos. Deste modo, as crianças também tinham, obrigatoriamente, de respeitar o espaço do outro.

Relativamente à nossa integração no contexto educativo, esta decorreu positivamente e de forma harmoniosa. A equipa educativa recebeu-nos bem, porém nunca nos fez sentir parte integrante, já as crianças receberam-nos carinhosamente, mostraram interesse em conhecer-nos e em estabelecer uma relação baseada no carinho, afeto, segurança e conforto como se espera encontrar nesta valência social. Ao longo da nossa intervenção, procurámos realizar atividades que desenvolvessem as competências das crianças, potencializando os seus interesses e colmatando as suas fragilidades.

1.2. Jardim de Infância

1.2.1. Caracterização da instituição

A instituição situava-se na cidade de Torres Novas, distrito de Santarém. Segundo a Câmara Municipal de Torres Novas (2019), à data, a cidade acolhia a sede de concelho, abrangia uma área total de 270 km² com 36 717 habitantes e reunia uma rede educativa pública, privada e cooperativa.

A instituição em questão tinha como objetivo “contribuir para a promoção do bem-estar social da população de Torres Novas e humanizar a cidade!” (Projeto Educativo 2018/2019, p. 2). De acordo com o *site* da instituição (2019), a valência de JI encontrava-se organizada em quatro salas heterogéneas com o objetivo de promover a cooperação e o espírito de entreajuda entre as crianças. Este modelo permitia respeitar a individualidade de cada criança e promover o seu desenvolvimento holístico.

À semelhança da instituição em que realizei o estágio em creche, este estabelecimento também se regia pelas OCEPE e pelo seu regulamento interno (específico para cada valência).

De acordo com o Projeto Educativo (2018/19), a instituição em questão definiu como tema anual “Crescer para e com os Afetos...” e este é o orientador de toda a ação educativa. Ao desenvolver este tema, a instituição pretendia fomentar, nas crianças, a inteligência emocional, com o intuito de que as mesmas percebessem como se sentem, porque se sentem assim, que aprendessem a lidar com o que sentem e, também, a lidar com os outros.

De acordo com o *site* da instituição (2019), esta era uma IPSS, sem fins lucrativos, que abrangia a valência de creche e de JI, dando resposta a 172 crianças entre os quatro meses e os seis anos. O estabelecimento funcionava de segunda a sexta-feira, (exceto feriados) entre as 7:30H e as 19:30H.

A instituição articulava-se com as valências do centro comunitário, nomeadamente: ATL para 1.º CEB; o É Pura Animação e o Centro de Ocupação Juvenil (COJ) para o secundário, 2.º e 3.º Ciclo; o Lar de Infância e Juventude; o Centro de Convívio; o Apoio Domiciliário e o Centro de Dia (de apoio aos idosos).

O edifício dividia-se em duas partes: rés-do-chão e 1.º andar. Relativamente ao rés-do-chão, o mesmo albergava seis salas (três salas de pré-escolar e três de creche – uma para bebés, uma para 1 ano e uma para 2 anos), uma sala de direção, uma sala de educadoras, um refeitório, uma cozinha, uma copa, uma lavandaria, uma despensa, uma casa de banho para adultos e uma casa de banho para crianças em cada sala. No que concerne ao 1.º andar, este englobava quatro salas (uma de pré-escolar e três de creche – uma para bebés, uma para 1 ano e uma para 2 anos), dois ginásios/pavilhões multiusos, uma biblioteca, uma casa de banho para crianças em cada sala, uma casa de banho para adultos e uma copa de apoio à creche.

No exterior da instituição existia ainda uma horta (da responsabilidade da sala 4 em parceria com as famílias), um compostor (da responsabilidade da sala 1), uma caixa de areia, dois tanques (que eram utilizados como piscinas no verão), um recreio com dois escorregas (o mais alto era restrito ao bibe amarelo – crianças de três anos) e com baloiços (cf. Figura 17, 18, 19 e 20 do Anexo G).

De acordo com o *site* da instituição (2019), o JI facultava serviço de atividades de enriquecimento curricular, especificamente: movimento, natação, música, inglês, judo, dança e consciência fonológica. Mensalmente, havia ainda atividades no âmbito do projeto *2Bee* organizadas por um biólogo.

No que diz respeito aos recursos humanos, a instituição dispunha de oito educadoras de infância (quatro de pré-escolar e quatro de creche), 13 auxiliares de ação educativa³, sete docentes de AEC, uma psicóloga e coordenadora técnica, uma terapeuta de fala, seis responsáveis pelos serviços gerais (limpeza) e cinco responsáveis pela cozinha (cozinheiras e ajudantes).

³ A equipa educativa de cada sala era constituída por uma educadora e uma auxiliar de ação educativa.

1.2.2. Organização do espaço e do tempo

As quatro salas de JI estavam equipadas com materiais pedagógicos adaptados às diferentes faixas etárias, contudo, a instituição disponibilizava ainda uma despensa comum com recursos que podiam ser utilizados por todas as salas, sempre que necessário. Apesar de os materiais pertencerem a uma determinada sala, podia haver trocas entre educadoras, sempre que se justificasse, sendo estes devolvidos após a sua utilização.

As aprendizagens significativas precisam de um ambiente rico e estimulante que se possa alterar, respondendo às necessidades das crianças e que facilite a experimentação. Assim, a organização do espaço era refletida, previamente, pela educadora (tendo em conta as necessidades e os interesses do grupo) e era feita com o intuito de estimular a autonomia, através da exploração de materiais. A sala 1 (cf. Figura 21 do Anexo G) estava organizada em dez áreas de atividade (cf. Anexo H), sendo estas: a área do faz de conta (casinha); a área da garagem; a área do tapete/construções; a área dos jogos de mesa; a área da modelagem (manipulação de plasticina, barro e massa de cor); a área da pintura; a área da oficina da escrita e dos números; a área do quadro magnético; a área da biblioteca; e a área do computador. Todas as áreas mencionadas estavam equipadas com diversos materiais (ao alcance da criança) que permitiam a experimentação e a realização de experiências, de modo a proporcionar aprendizagens significativas para o seu desenvolvimento. O espaço estava organizado de forma a fomentar a autonomia do grupo, promovendo a exploração de materiais, atendendo às necessidades e aos interesses das crianças.

A sala 1 era constituída pela sala principal, uma casa de banho e uma pequena despensa. As suas dimensões eram bastante reduzidas, no entanto, a sala era arejada, com cores acolhedoras e bastante iluminação. A educadora recorria muito às paredes como suporte para a exposição de trabalhos (realizados pelas crianças) e alguns instrumentos de apoio à prática pedagógica, tais como: mapa/quadro de presenças - quadro semanal de registo de presenças e de ausências (assinalava os dias da semana e fins-de-semana). Este era preenchido diariamente, de acordo com o código combinado (os 3 anos colocavam bolas verdes e vermelhas; os 4 anos colocavam mãos verdes e vermelhas em forma de *like*; os 5 anos colocavam as letras P (Presente) e F (Falta)); quadro do tempo - composto por imagens que marcavam as quatro estações do ano, dando à criança a noção de tempo de acordo com as transformações que ocorriam na Natureza; um calendário incorporado com o dia, o mês e o ano em que estávamos, os dias da semana com um espaço para registo das condições meteorológicas, uma coluna para contabilização semanal da meteorologia e ainda um espaço reservado ao grupo dos 5 anos que se baseava no registo mensal do tempo, a partir do qual, cada criança fazia contagens e transpunha esses resultados para uma folha individual arquivada na sua capa; quadro de tarefas e dos pares - mostrava os pares que foram

formados no início do ano pelas próprias crianças atendendo ao seguinte critério (sugerido pela educadora) - uma criança mais velha com uma criança mais nova - e registava as tarefas que existiam na sala, mostrando o dinamismo do grupo e a adequação das tarefas às necessidades e características do mesmo (o par responsável pelas tarefas mudava todas as segundas-feiras para que todas as crianças experienciassem e se apropriassem do compromisso que as tarefas implicavam); o mapa de atividades – baseava-se numa mão, a qual tinha levantado só o número de dedos que correspondia à quantidade de crianças que podia estar, em simultâneo, em cada área; o quadro de aniversários - permitia a visualização dos meses ao longo do ano, identificando o dia e o mês em que as crianças e os adultos faziam anos, assim como, assinalava outros acontecimentos/vivências. Todos os instrumentos referidos facilitavam a organização e a consciencialização de pertença a um grupo, constituindo-se como suportes da aprendizagem nas diferentes áreas de conteúdo. De acordo com Folque (1999), estes instrumentos funcionam como reguladores, dado que permitem que as crianças se organizem e assimilem as rotinas diárias.

No que concerne às paredes, estas eram muito utilizadas para a exposição dos trabalhos e dos instrumentos de apoio acima referidos. Niza (2012) defende que o ambiente da sala deve ser agradável e estimulante e o educador deve utilizar “as paredes como expositores permanentes das produções das crianças, onde rotativamente se reveem nas suas obras de desenho, pintura, tapeçaria ou texto” (p. 200).

Relativamente à organização do tempo, a educadora atribuía extrema importância às rotinas, recorrendo a um dia tipo (cf. Tabela 5 do Anexo I), para que as crianças se sentissem seguras e conhecessem os diferentes momentos do dia.

A rotina da sala 1 era flexível, promovia novas aprendizagens, momentos de partilha, competências sociais (respeito pelo outro e cooperação) e era facilitadora no processo de adaptação, transmitindo segurança e sentimentos de responsabilidade. A rotina diária dividia-se em dois momentos distintos: o período da manhã (antes de almoço) e o período da tarde (depois de almoço). Relativamente ao período da manhã, este começava com o momento de acolhimento, seguido de atividades livres e/ou orientadas que eram cuidadosamente planeadas de acordo com cada faixa etária, tendo em conta as necessidades e interesses do grupo. Era, sobretudo, neste período do dia que era feito um maior investimento para o grupo dos 5 anos, incidindo em atividades diversificadas que apelavam à concentração, ao raciocínio lógico matemático, à atenção e à postura para uma melhor transição para o 1.º CEB. Era também neste período que a educadora preenchia os instrumentos de apoio. No que concerne ao período da tarde, este estava estruturado de forma a dar continuidade às propostas pedagógicas, às atividades livres nas áreas de atividade e/ou aos projetos que pudessem surgir.

Uma vez por semana, algumas crianças tinham sessões (de cariz opcional) com duração de 30 a 60 minutos de judo, natação, movimento, consciência fonológica, música e dança (cf. Tabela 6 do Anexo J).

1.2.3. Caracterização do grupo

O grupo da sala 1 era heterogéneo, constituído por 20 crianças com idades compreendidas entre os três e os seis anos, 8 do sexo feminino e 12 do sexo masculino. Do grupo de crianças, oito nasceram no ano de 2013, sete nasceram em 2014 e cinco em 2015.

Todas as crianças tinham nacionalidade portuguesa. A maioria das crianças residia na cidade de Torres Novas, sendo que algumas delas residiam na área envolvente da instituição.

A educadora acompanhava o grupo desde o ano letivo 2017/18 e a este juntou-se a auxiliar e cinco crianças (vindas da creche). As crianças integraram positivamente o grupo, adaptando-se às rotinas e dinâmicas praticadas.

Relativamente ao estado civil dos pais, havia duas crianças que tinham os pais separados/divorciados, no entanto, não existiam situações de conflito prejudiciais à criança.

No grupo, havia duas crianças indicadas com NE: uma com autismo e outra apresentava bastante imaturidade ao nível da articulação de sons (tendo de ser acompanhada por uma terapeuta da fala). As crianças eram participativas, comunicativas, afáveis, solidárias, criativas, bem-dispostas, exprimiam vontade de explorar o que as rodeava, revelavam bastante interesse nas atividades propostas e demonstravam a capacidade de entreajuda entre pares. As crianças mais novas eram também bastante autónomas na alimentação e na higiene e recorriam cada vez menos ao auxílio do adulto. Algumas crianças ainda demonstravam limitações a nível da interiorização e do cumprimento de regras (de sala e de exterior), do planeamento do dia, em saber esperar pela sua vez e em respeitar o outro enquanto este fala. Havia ainda alguns elementos que apresentavam fragilidades ao nível da expressão verbal, especificamente na exposição das suas ideias, necessitando de um *feedback* positivo por parte do adulto para não desistirem e enfrentarem as suas dificuldades.

A maioria das crianças envolvia-se bastante nas atividades propostas, participando ativamente, contudo, ainda havia crianças que apresentavam uma diminuta capacidade de concentração, demonstrando alguma dificuldade na execução contínua de uma tarefa, necessitando da orientação do adulto. As áreas de eleição eram a área da casinha, da garagem e dos jogos de mesa. De acordo com o Projeto Pedagógico (2018/2019), era frequente escolherem as mesmas áreas e na sua escolha era notável uma “separação” de género, tendo a educadora um papel fulcral como mediadora.

Segundo o Projeto Pedagógico (2018/2019), as crianças do bibe amarelo (três anos) demonstravam um aumento significativo da sua autonomia, nomeadamente, no que diz respeito à higiene, à alimentação e às tarefas diárias. Em termos de motricidade, as crianças

dominavam cada vez mais o seu corpo, pois já subiam escadas alternadamente e apresentavam uma maior destreza nas competências motoras finas. A nível da expressão/comunicação, surgia uma evolução ao nível do desenho, das representações gráficas e da sua interpretação. As crianças começavam, progressivamente, a utilizar o jogo simbólico demonstrando a sua imaginação e criatividade. No que diz respeito à matemática, demonstravam um desenvolvimento gradual do raciocínio lógico matemático, bem como, noções espaciais e capacidades de seriar e agrupar. Na linguagem apresentavam um vocabulário cada vez mais alargado, mais coerente, mais organizado e mais rico. Simultaneamente, começavam a estar mais despertos para o mundo que os rodeia, colocando questões e tentando compreender o porquê dos factos. Esta faixa etária é muitas vezes caracterizada como a fase dos porquês e, como tal, o grupo em questão começava a apresentar alguma maturidade emocional, descentralizando-se do “eu” para se focar no outro.

As crianças do bibe azul (quatro anos) manifestavam bastante independência do adulto, dominavam cada vez melhor o seu corpo (em relação a si próprio e em relação ao outro) e tinham uma maior coordenação motora global e fina. No que diz respeito à linguagem/abordagem à escrita, este grupo apresentava um vocabulário rico, perceptível e detalhado, relatando os acontecimentos do seu dia-a-dia e começava a demonstrar interesse pelo código escrito (tentando imitar os adultos e identificando as letras do seu nome). Nesta fase, as crianças expressavam a sua curiosidade através de questões “como?, quando? E porquê?”. As crianças do bibe azul demonstravam cada vez mais prazer em realizar tarefas, auxiliar os mais novos e assumir pequenas responsabilidades.

Relativamente às crianças do bibe vermelho (cinco/seis anos), estas apresentavam um enorme sentido de responsabilidade e eram extremamente autónomas na realização das tarefas. Este grupo dominava bem o seu corpo e tinha uma maior coordenação motora, com competências mais precisas e elaboradas. O seu vocabulário era bastante rico, as crianças já conseguiam transmitir pensamentos complexos e/ou abstratos. O grupo mais velho era aquele que assumia maior responsabilidade, uma vez que servia de exemplo aos mais novos e devia desempenhar o papel de mediador de conflitos.

A educadora orientava a sua prática educativa com base nos princípios educativos defendidos pela instituição. Como Silva, Marques, Mata e Rosa (2016) salientam, o educador deve adotar práticas pedagógicas diferenciadas, com o intuito de responder às características individuais de cada criança.

No decorrer da prática educativa, a educadora tinha em consideração as características do grupo, bem como, as diferenças de cada criança com o intuito de realizar atividades estimulantes e interessantes e de as incentivar à descoberta. Assim, promovia momentos de discussão com o objetivo de explorar as ideias das crianças e de levar o grupo a refletir sobre os temas que queriam aprofundar. Desse modo, a sala 1 estava organizada

de maneira a privilegiar, essencialmente, a discussão em grande grupo e o trabalho em pequenos grupos, permitindo uma aprendizagem mais individualizada a cada faixa etária.

As atividades eram idealizadas, planejadas e propostas apelando à interação das crianças com objetos. As crianças participavam, ativamente, na gestão e avaliação das atividades e a educadora fomentava o sentido crítico e a participação democrática de todos, criando regras que condicionassem as suas condutas, de forma a que se respeitassem e falassem na sua vez. “Todos os alunos devem participar no planeamento, organização e avaliação da vida da turma e das tarefas escolares” (Niza, 2012, p. 24).

O grupo da sala 1 (à semelhança da restante comunidade educativa) tinha uma enorme preocupação pelo ambiente e, como tal, comprometia-se a: separar o lixo no ecoponto (às segundas-feiras); ser “vigilantes do rio” (verificar se não há lixo no rio); ser “vigilantes do ambiente” (verificar se não há lixo nas ruas); ser responsáveis pelo compostor (cada criança traz cascas de alimentos de casa para colocar no compositor); ser responsáveis das tarefas - caça tampinhas e oleões de serviço, os detetives das fugas de água e a patrulha da energia ao longo do ano -; e ser “autores” de uma das páginas do jornal escolar.

A equipa da sala 1 procurava estabelecer uma boa relação com as restantes salas, através da partilha de experiências e do envolvimento em atividades conjuntas. Esta não se limitava à auxiliar e à educadora, pois abrangia toda a equipa educativa da instituição e estava em constante colaboração com os docentes das AEC.

A instituição, em particular a sala 1, procurava a articulação com as famílias, partilhando o trabalho efetuado com o grupo e escutando as opiniões dos pais e encarregados de educação, através dos encontros e reuniões de pais, bem como, do visionamento dos trabalhos das crianças. Existiam alguns projetos que envolviam as famílias, como o projeto de leitura em que, no início do ano, as crianças eram incentivadas a escolher um livro para completar a biblioteca da sala⁴. A equipa educativa recorria à exposição dos planos do dia e dos trabalhos, assim como, à planificação e avaliação (presentes na porta da sala de atividades) para comunicar com as famílias sobre as aprendizagens diárias.

No que diz respeito às potencialidades do grupo, era possível destacar a grande motivação pelo desenvolvimento de projetos, o entusiasmo pela descoberta, a capacidade de questionamento e a vontade de explorar o mundo que os rodeia. Silva (2005) evidencia que o envolvimento das crianças no decorrer de um projeto promove as diferentes aprendizagens, não só as que estão, diretamente, relacionadas com o tema, mas também as que resultam das competências de argumentação, de pesquisa e de tomada de decisão.

⁴ Os pais de cada criança compravam um livro, de modo a reunir todos os livros sugeridos pela educadora. Os livros eram expostos na sala, para que as crianças pudessem trocar entre si e explorar todos os livros.

As crianças eram bastante autónomas e participativas, comunicativas, criativas e a maioria revelava bastante interesse nas atividades propostas, envolvendo-se nas mesmas. As brincadeiras no exterior revelavam cooperação e cumplicidade entre os pares.

Relativamente às fragilidades, havia crianças que demonstravam limitações ao nível do cumprimento de regras e em esperar pela sua vez e algumas nem sempre tinham iniciativa para participar nos desafios propostos pela educadora, necessitando de incentivo por parte da mesma. Algumas das crianças precisavam de acompanhamento na realização de atividades para conseguir manter o foco e não se distraírem facilmente. O tempo dedicado a algumas áreas, por vezes era insuficiente, pois havia crianças a mudar constantemente de atividade. Na hora de almoço, era visível que havia alimentos mais difíceis de ingerir por parte das crianças.

1.2.4. Projeto “Alimentação criativa”

Ao identificar as potencialidades e as fragilidades do grupo, eu e o meu par pedagógico verificámos que as problemáticas a carecer de melhoria eram a necessidade de ingerir todo o tipo de alimentos, de cumprir regras, de respeitar o outro e as suas opiniões, de esperar pela sua vez e de expressar as suas opiniões e preferências. O tema do Projeto de Intervenção “*Alimentação criativa*” surgiu com o intuito de colmatar as necessidades do grupo e partiu de uma conversa informal com a educadora e de uma posterior conversa com o grupo em que questionámos os seus conhecimentos, o que pretendiam saber sobre o tema, como iam saber e o que queriam fazer.

De todas as atividades, saliento duas “*constrói o teu prato*” (cf. Figura 4) e “*pintura da natureza*” (cf. Figura 5).



Figura 4. Atividade “*constrói o teu prato*”.



Figura 5. Atividade "pintura da natureza".

A primeira atividade consistiu em cada criança construir o seu prato criativo com alimentos saudáveis feitos em EVA (previamente preparados pelas estagiárias). Esta atividade correu bastante bem, as crianças demonstraram imensa criatividade e construíram pratos maravilhosos. Nesta construção, os resultados foram bastante uniformes, não sendo evidente uma diferença entre as diversas faixas etárias. Após todas as crianças efetuarem o seu prato, procedemos a uma votação com o auxílio de outra sala e seleccionámos três pratos vencedores. Assim, dividimos o grupo em três e, antes da hora de almoço, cada grupo recriou um destes pratos com alimentos verdadeiros para que pudessem partilhar durante o almoço.

A segunda atividade consistiu em criar tinta com alimentos (beterraba para o bibe vermelho, espinafres para o bibe azul e banana com açafrão das índias para o bibe amarelo) para as crianças pintarem o fundo das folhas de papel manteiga tamanho A3. Após as folhas secarem, as crianças fizeram a “estampagem com alimentos” (com brócolos, cenouras, maçãs, peras e couves). Estas atividades foram articuladas com o trabalho desenvolvido pela educadora, pois a mesma pediu que as crianças fizessem um desenho da sua família para que a equipa educativa, posteriormente, o colasse nas folhas elaboradas com as técnicas referidas. No fim, a auxiliar de ação educativa acrescentou uma cartolina vermelha em forma de telhado à folha, de modo que esta parecesse uma casa.

A meu ver, a atividade que correu menos bem foi “o que mais e menos gosto” (cf. Figura 6).



Figura 6. Atividade "o que mais e menos gosto?".

Primeiramente, eu e o meu par pedagógico, dividimos o grupo em pequenos grupos, com o intuito de conseguirmos apoiar todas as crianças. De seguida, disponibilizámos folhetos de hipermercado e tesouras para que as crianças procurassem e recortassem os alimentos que mais e menos gostavam. Após recolherem as imagens desejadas, distribuámos uma folha verde e uma vermelha para colarem os alimentos que gostavam e que não gostavam, respetivamente. O grupo aderiu bem à atividade, no entanto, constatámos que algumas crianças não reconheciam bem os alimentos, por exemplo, uma criança colou uma imagem de cervejas *Heineken* na folha verde e quando a questionámos sobre que bebida era aquela, a mesma respondeu “é água das pedras”. Para sintetizar esta atividade, construímos um pictograma com os alimentos saudáveis referidos pela turma para que, em grande grupo, pudéssemos analisar e perceber quantas crianças referiram determinado alimento (cf. Figura 7).



Figura 7. Atividade "pictograma alimentar".

No que concerne à relação que criámos com o grupo, com a educadora e com a auxiliar de ação educativa considero que esta não podia ter sido melhor, pois trabalhamos sempre em equipa e ajudámo-nos mutuamente. Durante as rotinas diárias e as atividades orientadas, tivemos sempre em conta a segurança e o bem-estar de cada criança e conseguimos estabelecer um clima positivo com o grupo. Ao longo das atividades orientadas, dos momentos de exploração e de brincadeira livre permitimos às crianças desenvolver a sua autonomia, através da liberdade total e da exploração de diferentes materiais, intervindo, somente, quando necessário. Na nossa opinião, auxiliámos e apoiámos as crianças nas suas descobertas e experiências e promovemos o diálogo como forma de resolução de conflitos.

1.3. 1.º Ciclo do Ensino Básico – 1.º e 2.º ano

1.3.1. Caracterização da instituição

A instituição situava-se na cidade do Cartaxo, distrito de Santarém. Segundo o *site* da Câmara Municipal do Cartaxo (2019), esta cidade acolhia a sede de concelho, perfazendo uma área total de 158,17 km², com 10 700 habitantes.

À data, o Cartaxo englobava várias entidades ao serviço do agrupamento de escolas com as quais existia uma parceria/protocolo, nomeadamente, os órgãos de comunicação social locais, o Centro Cultural do Cartaxo (CCC), a Unidade de Saúde Familiar Terra Viva, a Câmara Municipal, as Juntas de Freguesia, a *Nersant*, os Bombeiros, a Polícia de Segurança Pública (PSP), a Guarda Nacional Republicana (GNR), a Farmácia Moderna VCO, a Tejo Rádio Jornal, o Inatel, a Comissão de Proteção de Crianças e Jovens (CPCJ), a Santa Casa da Misericórdia e a Cruz Vermelha Portuguesa – núcleo do Cartaxo.

O Projeto Curricular de Grupo (PCG)⁵ deste agrupamento tinha como principais objetivos garantir a formação global dos discentes e assegurar as condições essenciais para que os alunos conseguissem desenvolver as suas capacidades e aptidões. Deste modo, o objetivo crucial do agrupamento era “contribuir para o sucesso educativo, a organização e a gestão do currículo dos ensinos básico e secundário” (PCG, 2018/19, p. 5).

Segundo o PCG (2018/19), o presente agrupamento contemplava a valência de pré-escolar, de 1.º, 2.º e 3.º CEB e, ainda, do ensino secundário. Este agrupamento era formado por uma escola de pré-escolar, quatro escolas do 1.º CEB, uma escola do 2.º CEB, duas escolas do 3.º CEB e uma escola do secundário. No total, este agrupamento contava com 2172 alunos, distribuídos por 89 turmas.

De acordo com o PCG (2018/19), no que concerne às estruturas de apoio, o agrupamento detinha cinco Centros de Apoio à Aprendizagem (CAA), contemplava três bibliotecas escolares, constituídas por espaços e equipamentos onde eram conservados, tratados e disponibilizados todos os tipos de documentos e recursos, o “que permite diversificar as práticas pedagógicas, melhorar a qualidade do ensino, desenvolver as diferentes literacias e ocupar de uma forma útil e agradável os tempos livres e de lazer dos alunos” (p. 16). O agrupamento tinha, também, salas de estudo - espaços específicos que englobavam vários recursos materiais e humanos destinados a promover o apoio aos alunos e dar resposta às necessidades diárias.

A escola era composta por dois pisos e o acesso ao piso superior podia ser feito através de escadas ou de um elevador, permitindo assim o acesso a todos os intervenientes

⁵ Como o agrupamento ainda não tinha um PCG aprovado para o ano letivo 2019/2020, recorreremos ao PCG do ano letivo anterior (2018/2019).

educativos. Além das salas de aula que, de acordo com as minhas observações e da minha colega, dispunham condições adequadas para a prática de ensino, a escola tinha também duas salas de apoio, uma delas utilizada pelo professor de informática e outra pelo terapeuta da fala.

No piso superior localizava-se o gabinete da coordenadora pedagógica, duas despensas (uma delas com material escolar e outra com diversos materiais de arrumação) e uma biblioteca escolar. A biblioteca encontrava-se organizada, permitia o acesso a livros e a computadores e tinha um espaço dedicado à leitura e ao desenho livre. Dentro deste espaço existia uma sala que, geralmente, era utilizada por um psicólogo.

No rés-do-chão, além das salas de aula, encontravam-se duas casas de banho (masculina/feminina) destinadas aos adultos, duas casas de banho (masculina/feminina) destinadas às crianças, uma reprografia, uma sala de professores e uma sala de auxiliares. Os diversos espaços da escola estavam limpos e organizados, o que permitia que as crianças circulassem nas áreas escolares de forma segura.

No espaço exterior, para além do recinto escolar constituído por um pátio grande com um campo (com cestos de basquetebol) onde os alunos podiam brincar e estar no recreio livremente, encontrava-se uma sala destinada à prática desportiva, uma sala de arrumos com material desportivo e um campo dedicado à educação físico-motora. No que concerne à sala dedicada à prática desportiva, esta precisava de bastantes melhorias, pois o espaço estava muito degradado e não tinha praticamente nenhum material em condições. A importância do contacto com o espaço exterior é reforçada pelos autores Post & Hohmann (2011) que consideram que “o espaço exterior é um local muito rico em experiências e vivências, cheio de oportunidades de exploração para as crianças e alarga em muito o repertório das experiências sensório-motoras.” (p. 41). De acordo com os mesmos autores, “a zona exterior de recreio é um prolongamento importante do ambiente interior de exploração e de brincadeira” (p. 161). Lino (2013) tem a mesma opinião, referindo que “o espaço exterior é, cuidadosamente, planeado e organizado de forma a possibilitar uma continuidade e extensão das atividades e trabalhos que se realizam” (p. 121). Ainda no espaço exterior era possível encontrar outro edifício que abrangia o refeitório e duas casas de banho. Os almoços eram confeccionados no refeitório da escola (por uma empresa exterior) e a ementa era elaborada com o apoio de uma nutricionista.

1.3.2. Organização do espaço e do tempo

O horário da turma em questão (cf. Anexo K) estipulava que as crianças se desenvolvessem na componente: do Português (sete horas semanais); da Matemática (sete horas semanais); de Estudo do Meio (três horas semanais); de Educação Artística e Educação Física (cinco horas semanais); de Apoio ao Estudo (uma hora semanal) e da Oficina do

Conhecimento (duas horas semanais). Assim, a distribuição da carga horária respeitava o exigido pelo Decreto-Lei n.º 176/2014 aprovado a 12 de dezembro. A professora cooperante não seguia o horário com rigidez, pois geria o currículo com bastante flexibilidade apesar de cumprir, na maioria das vezes, com o total de horas semanais (com a exceção das componentes de Educação Física e de Educação Artística).

Na nossa intervenção, tivemos a autorização da professora cooperante para não seguir o horário com tal rigidez, deste modo abordámos os conteúdos programados, mas trabalhámos, a maior parte das vezes, em transversalidade com as diversas componentes.

De acordo com Marques (2007), esta distribuição dos horários, no 1.º CEB, faz com que deixe de haver uma articulação entre saberes. Esta exigência do Ministério da Educação constitui um enorme entrave à transversalidade, provoca uma desarticulação curricular e reforça a segmentação e a lógica da adição curricular.

Relativamente à organização do espaço, esta é fundamental, pois, segundo Portugal (2012), o espaço deve facilitar, não só a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças, mas também a sua autonomia e curiosidade. Assim, os espaços que o grupo frequentava diariamente eram a sala de aula, a casa de banho e, por vezes, quando o clima assim o permitia, o espaço exterior (recreio comum).

A sala (conforme Figura 22 do Anexo L) era ampla, com várias janelas que possibilitavam a entrada de luz natural, no entanto não constavam aquecedores, acabando por ser extremamente fria. A sala era constituída por quatro armários, duas estantes e uma bancada de grandes dimensões que permitia muita arrumação. Um aspeto que salientámos como algo menos positivo foi o cabide de sala, pois este não estava à altura das crianças, sendo difícil para elas colocarem autonomamente os seus casacos no mesmo.

Quando chegámos ao estágio e até à nossa segunda semana de intervenção, as mesas estavam dispostas, estando as crianças organizadas em três filas (cf. Anexo M), no entanto, aquando a realização da atividade com os *robots*, houve a necessidade de criar 4 grupos. Deste modo, dispusemos a sala com uma organização diferente, visto que só existiam quatro *robots*. No final da atividade, constatámos, juntamente com a professora cooperante, que esta organização tinha resultado muito bem, como tal, optámos por recorrer a esta nova organização durante o restante período de intervenção. O facto de as mesas estarem assim agrupadas, também originou mais espaço livre na sala (facilitando a circulação das crianças) e criou um espaço amplo que potencializou os momentos de apresentação de trabalhos e de partilha.

1.3.3. Caracterização do grupo

O grupo da sala 1 era heterogêneo, constituído por 21 crianças com idades compreendidas entre os seis e os sete anos, 9 do sexo feminino e 12 do sexo masculino⁶.

Havia uma criança (MG.) que sofria de autismo severo, por isso, apesar de estar matriculada na turma, não frequentava a sala, uma vez que não tinha condições físicas nem psicológicas para tal. A maioria das crianças tinha nacionalidade portuguesa, à exceção de três (uma era colombiana, uma ucraniana e uma angolana). As crianças residiam na cidade do Cartaxo, na área envolvente da instituição, no entanto, um elemento do grupo mudou-se no início do ano letivo de Lisboa para o Cartaxo devido à alteração de local de trabalho da sua progenitora.

Os alunos eram provenientes de três JI distintos e era o primeiro ano em que a professora acompanhava o grupo, por isso, toda a comunidade pedagógica (crianças e adultos) estava em processo de adaptação. Apesar das crianças terem integrado a turma recentemente (aquando estágio), era possível constatar que a integração estava a ser positiva e que, progressivamente, o grupo se estava a adaptar às rotinas e dinâmicas praticadas. Relativamente às duas crianças que incorporaram a turma no segundo período, uma delas estava bem enturmada, a outra nem tanto, pois apresentava alguns comportamentos agressivos para com os colegas.

Através da análise das profissões dos pais, podia-se inferir que existia alguma variedade a nível socioeconómico.

Relativamente ao estado civil dos pais, havia três crianças que tinham os pais separados/divorciados, no entanto, não existiam situações de conflito prejudiciais às crianças. Uma criança sofreu de violência doméstica (até aos quatro anos de idade) por parte do pai biológico, porém já não se encontrava a viver com o mesmo, estando a residir com a mãe e o padrasto. A maioria das crianças tinha apenas um irmão, havia seis crianças que eram filhos únicos, quatro tinham dois irmãos e somente um aluno tinha três irmãos.

No grupo, havia duas crianças indicadas com NE (défice cognitivo e imaturidade ao nível do desenvolvimento motor e social) e, segundo a professora titular, havia ainda três crianças passíveis de necessitar de um apoio extra: uma apresentava défice de atenção, outra manifestava bastantes problemas sociais e a última manifestava dificuldades cognitivas em todas áreas. Uma das crianças usufruía de apoio extra com uma professora de português-língua não materna, dado que tinha vindo recentemente da Colômbia e nunca tinha frequentado o JI. As crianças eram participativas, comunicativas, afáveis, solidárias, criativas, bem-dispostas e revelavam bastante interesse nas atividades propostas, sobretudo, nas que

⁶ No início do 2.º período entraram mais duas crianças do sexo masculino (uma de nacionalidade brasileira e outra de nacionalidade venezuelana), perfazendo 23 alunos.

consideravam desafiantes. Algumas crianças ainda demonstravam limitações a nível do cumprimento de regras de sala de aula, em saber esperar pela sua vez, em respeitar o outro enquanto este fala e em colaborar/cooperar com os seus pares. Havia ainda alguns elementos que apresentavam fragilidades ao nível da expressão verbal, especificamente na exposição das suas ideias, necessitando de um *feedback* positivo por parte do adulto para não desistir e enfrentar as suas dificuldades. Ao longo do período de observação, verificámos que a docente não desenvolvia atividades de Expressões, nem de Educação Física, possivelmente, devido à falta de condições para o exercício destas tarefas, nomeadamente, no que diz respeito aos materiais e espaços, pois existia apenas uma sala de pequenas dimensões, com má acústica e sem qualquer tipo de controlo de temperatura. Os espaços exteriores abrangiam um campo de futebol e zonas destinadas ao basquetebol, contudo, estes estavam sujeitos às condições meteorológicas.

Durante a observação foi possível verificar que a professora cooperante não realizava atividades de Educação Física, privilegiava o Português e a Matemática e relativamente à área de Educação Artística, dirigia atividades muito centradas no adulto (pintura com lápis de cor e canetas de feltro dentro do risco). As crianças demonstravam bastante interesse na área do Português, no entanto, manifestavam algumas dificuldades e algum receio na exposição perante os outros aquando pequenas leituras (algo que considerámos natural tendo em conta o nível de escolaridade da turma). No que diz respeito à área da Matemática, a turma demonstrava algumas disparidades no tempo de execução das tarefas, o que originava conversa e distração por parte de alguns elementos, sendo mais difícil controlar o grupo durante a intervenção.

A maioria das crianças envolvia-se bastante nas atividades propostas, participando ativamente, contudo, ainda havia crianças que apresentavam uma diminuta capacidade de concentração, demonstrando alguma dificuldade na execução contínua de uma tarefa, necessitando da orientação do adulto. As áreas em que o grupo manifestava maior interesse eram as Artes Visuais e o Estudo do Meio.

A professora orientava a sua prática educativa com base nos princípios educativos defendidos pelo regulamento interno e pela plataforma do agrupamento e privilegiava a educação emocional e as aprendizagens transversais.

Piaget (1977) defende que o Estádio do Pré-Operatório inclui crianças dos 2 aos 7 anos de idade, ou seja, era precisamente neste estágio que se enquadrava a turma do 1.º A. De acordo com o mesmo autor, este estágio é caracterizado pelo aparecimento da Inteligência Representativa em que cada objeto é evocado por uma imagem, permitindo que a criança se lembre do objeto na ausência deste - a função simbólica. Golse (2005) acredita que exemplos de manifestações desta são a linguagem, a imagem mental, o desenho e jogo simbólico. Segundo Cole & Cole (2004), neste estágio existe uma mistura do pensamento lógico com o

pensamento mágico. Os autores referidos acrescentam outra característica fundamental deste estágio, a “unilateralidade” que consiste na incapacidade de relacionar duas perspectivas ao mesmo tempo, sendo esta responsável pelo egocentrismo, pela confusão entre a aparência e a realidade e o raciocínio não-lógico no estágio do pensamento pré-operatório. Como característico nesta faixa etária, o grupo de crianças demonstrava realmente várias atitudes egocêntricas e pouco empáticas, pois eram incapazes de olhar e se colocar no lugar do outro.

A professora do 1.º A procurava estabelecer uma boa relação com as restantes salas, através da partilha de experiências e do envolvimento em atividades conjuntas.

A instituição, em particular a sala do 1.º A, procurava a articulação com as famílias, partilhando o trabalho efetuado com a turma e escutando as opiniões dos pais e encarregados de educação, através dos encontros e reuniões, bem como, do visionamento dos trabalhos das crianças.

A professora recorria bastante à caderneta do aluno para comunicar com as famílias sobre informações pertinentes ou comportamentos indesejados.

De acordo com Silva (2005), a primeira fase do projeto implica, geralmente, recolha de informação e de observação das crianças que se pode designar *avaliação inicial*. Desta forma, foi no período de observação que identificámos, através da observação, a forma como a professora organiza o grupo, o tipo de atividades a desenvolver e as potencialidades, fragilidades e interesses que passarei a descrever de uma forma sintética.

No que diz respeito às potencialidades do grupo, destaquei o facto de as crianças serem bastante participativas, comunicativas, criativas, bem-dispostas, exprimirem imensa vontade de explorar o mundo que as rodeia e revelarem bastante interesse nas atividades propostas, sobretudo, nas que consideravam desafiantes. De acordo com Silva (2013), “a aprendizagem não deve ser estanque e limitar-se apenas ao que a criança é capaz de fazer, tornando-se necessário desafiar os alunos a realizarem novas conquistas e a progredirem para um patamar mais elevado nas suas aprendizagens” (p. 10). Destaquei ainda o interesse por atividades nas áreas de Educação Artística, de Educação Física e de Estudo do Meio, o gosto por aprender e a semelhança de vivências (referida pela professora devido ao facto de, à data, todas as crianças viverem no mesmo concelho).

Relativamente às fragilidades, constatámos que havia crianças que demonstravam limitações ao nível do cumprimento de regras, em saber esperar pela sua vez, em respeitar o outro enquanto este fala e em colaborar/cooperar com os seus pares, revelando fraco espírito de equipa.

Após identificarmos as potencialidades e as fragilidades do grupo, verificámos que as problemáticas a necessitar de ser desenvolvidas eram o cumprimento de regras, o respeito

pelo outro e pelas suas opiniões, o esperar pela sua vez, a exposição perante o outro e a expressão das suas opiniões e preferências.

1.3.4. Projeto “Juntos somos mais fortes”

A partir da identificação das necessidades e fragilidades das crianças, sustentada pela observação direta e por conversas informais com a professora e o grupo, surgiu o projeto da sala 1.º A intitulado “*Juntos somos mais fortes*”. O trabalho de projeto decorreu ao longo de cinco semanas com intervenções das estagiárias, mas, certamente, teve continuidade com a professora cooperante. Através do trabalho por projeto pretendia-se que os alunos tivessem um papel ativo na construção dos seus conhecimentos e aprendizagens, que integrassem nas suas experiências a capacidade de interagir com o meio físico e social. Tal como defendem Katz e Chard (2009), este tipo de trabalho “dá ênfase ao papel do professor no incentivo às crianças a interagirem com pessoas, objetos e com o ambiente, de formas que tenham um significado pessoal para elas” (p. 5).

Como mencionado anteriormente, o projeto implica um período de observação, no entanto, o projeto surgiu a partir de uma tarefa desenvolvida no âmbito de Cidadania e Desenvolvimento. Esta primeira atividade consistiu na leitura do livro *O dia em que os lápis desistiram* de Oliver Jeffers, seguida de uma conversa sobre “o que te faz sentir zangado?” e, por fim, uma reflexão sobre o que podiam melhorar e como fazê-lo (cf. Figura 8).



Figura 8. Leitura do livro *O dia em que os lápis desistiram* de Oliver Jeffers e conversa em grande grupo.

O grupo demonstrou bastante interesse e entusiasmo durante a leitura da história, porém também houve alguma conversa extra. Nesta atividade, as crianças identificaram a cor de pêssego como cor de pele, então, de forma a desconstruir esta conceção, chamámos várias crianças com diversos tons de pele e explicámos que não faz sentido chamar cor de pele, pois todos temos peles de cores diferentes. No decorrer da sessão, sentimos algumas dificuldades, especificamente, o nervosismo inicial (dado que foi a nossa primeira

intervenção), o controlo do grupo (pois as crianças eram muito conversadoras e manifestaram dificuldade em cumprir as regras de sala de aula, como referido anteriormente) e o controlo da necessidade que as crianças tinham de falar (sem querer ouvir os colegas). Considero que esta atividade correu bem, uma vez que desencadeou conversas bastantes interessantes e alertou-nos para as problemáticas da turma, no entanto, acho que teria sido benéfico realizar a atividade da parte da manhã, dado que é a parte do dia em que as crianças estavam mais calmas e concentradas. Este momento de partilha foi o indutor e o ponto de partida para confirmarmos as necessidades que constatámos ao longo do período de observação. Nesta atividade foi difícil controlar o grande grupo, sendo que alguns elementos estavam, constantemente, a conversar. Na partilha com os colegas, algumas crianças falavam de forma pouco audível.

Outra atividade que destaco, começou pela apresentação da obra *Abaporu* de Tarsila do Amaral (cf. Anexo N), falámos sobre a mesma, apresentámos alguns exemplos de recriações (cf. Anexo O) e pedimos que cada criança fizesse o seu autorretrato numa folha A4 com a obra a preto e branco. Ainda que tenhamos explicado que podiam acrescentar novos elementos à obra e transformá-la por completo, as crianças ficaram demasiado presas à obra real e a maioria tentou representá-la, respeitando, inclusive, as cores utilizadas pela artista. Com esta atividade pretendíamos que a criança explorasse a sua criatividade e, como tal não aconteceu, optámos por distribuir folhas brancas A5 para que as crianças efetuassem o seu autorretrato de raiz e, assim, obtivemos resultados muito mais interessantes (cf. Figura 9).



Figura 9. Recriações a partir da obra *Abaporu*.

Após terminarem, cada criança dirigiu-se à frente do quadro para apresentar as suas obras e, mais uma vez, foi visível as dificuldades da turma no que diz respeito à exposição perante os outros e à projeção de voz. A segunda sessão consistiu na elaboração de *performances* (fazer uma história, uma composição musical através da percussão corporal, uma dança e uma pintura) partindo da obra *Abaporu*. Os grupos empenharam-se bastante na realização das suas *performances* e foi gratificante ver o quanto se divertiram a executá-las.

Findas as apresentações, promovemos um debate oral em que as crianças partilharam o que mais e menos gostaram, quais as dificuldades sentidas e o que aprenderam.

Nas situações de exposição observadas, foi bastante frequente o gozo por parte de alguns elementos da turma, numa tentativa de fazer rir os outros e perturbar a exposição do colega.

Relativamente à nossa intervenção e ao estágio, no geral, saliento os seguintes aspetos positivos: i) a relação estabelecida com a turma e com a professora cooperante; ii) a qualidade das atividades desenvolvidas; iii) a relação entre as atividades dinamizadas e os conteúdos propostos pelo agrupamento, uma vez que dinamizámos atividades lúdicas distintas das que o grupo estava habituado, no entanto, introduzimos sempre os conteúdos pré-definidos; iv) os *feedbacks* da professora cooperante e da supervisora que nos permitiu adequar a nossa intervenção; v) as monitorizações das atividades realizadas diariamente que nos permitiram refletir sobre as sessões e os seus aspetos positivos e negativos; vi) as alterações nas planificações (no momento) de modo a irem ao encontro das necessidades (atuais) das crianças; vii) a continuidade entre as semanas de intervenção, havendo sempre um fio condutor, independentemente da estagiária atuante; viii) e a cooperação com a minha colega.

1.4. 1.º Ciclo do Ensino Básico – 3.º e 4.º ano

1.4.1. Caracterização da instituição

A instituição situava-se na cidade do Cartaxo, distrito de Santarém. Segundo o site Visitar o Ribatejo (2019), esta cidade acolhe a sede de concelho (que abrange uma área total de 158,17 km²) com 10 700 habitantes.

O PCG⁷ deste agrupamento tinha como principais objetivos garantir a formação global dos discentes e assegurar as condições essenciais para que os alunos conseguissem desenvolver as suas capacidades e aptidões. Deste modo, o objetivo crucial do agrupamento era “contribuir para o sucesso educativo, a organização e a gestão do currículo dos ensinos básico e secundário” (PCG, 2018/19, p. 5). Assim sendo, aplicavam dez princípios orientadores: (i) coerência e sequencialidade entre os diversos níveis de ensino; (ii) diversidade de ofertas educativas; (iii) promoção da melhoria da qualidade do ensino; (iv) eficiência na distribuição das atividades letivas; (v) flexibilidade na construção dos percursos formativos; (vi) integração das dimensões teórica e prática dos conhecimentos; (vii) articulação do currículo e da avaliação; (viii) promoção do carácter transversal da educação

⁷ Como o agrupamento ainda não tinha um PC aprovado para o ano letivo 2019/2020, eu e o meu par pedagógico recorreremos ao PC do ano letivo anterior (2018/2019).

para a cidadania; (ix) valorização da língua; e (x) enriquecimento da aprendizagem, promovendo atividades culturais diversificadas.

De acordo com o PCG (2018/19), a finalidade da instituição era a construção e adequação do currículo, realizando a articulação e sequencialidade dos conteúdos e, também, a promoção de diversas competências, tendo em vista a promoção de aprendizagens significativas, “numa perspectiva integrada, interdisciplinar, transdisciplinar e multidisciplinar, tendo como finalidade ser um agrupamento de referência e excelência” (p. 5).

O agrupamento, tinha, também, salas de estudo que dispunham de assistentes operacionais e de pessoal docente especializado, durante o período de funcionamento dos estabelecimentos, de forma a dar resposta às necessidades diárias. E, por último, disponibilizava Serviços Especializados de Apoio Educativo que constituíam quatro serviços, sendo eles: (i) Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva, que tinha “como objetivo a inclusão, enquanto processo que visa responder à diversidade das necessidades e potencialidades de todos e de cada um dos alunos” (p. 18); (ii) Serviços Especializados de Educação Especial, tinha como função a identificação e o auxílio na implementação de medidas de suporte à aprendizagem e inclusão; (iii) Serviços de Psicologia e Orientação, este acompanhamento pressupunha uma intervenção pedagógica individualizada e apoiava os alunos nas escolhas que realizavam ao longo da sua escolaridade; e (iv) Área de Educação para a Saúde, que dinamizava o projeto de Educação para a Saúde e realizava ações de prevenção e de sensibilização dos alunos e restante comunidade escolar.

Segundo o PCG (2018/19), o presente agrupamento tinha parcerias com inúmeras instituições e empresas, com o intuito de inserir os alunos que demonstrassem constrangimentos à aquisição de aprendizagens e proporcionar a inclusão, usufruindo de medidas adicionais e, concomitantemente, da aplicação de um Plano Individual de Transição, promovendo “a sua transição para a vida pós-escolar e, sempre que possível, para o exercício de uma atividade profissional adequada ao seu perfil de funcionalidade e para a sua inserção social” (p. 20).

Relativamente à articulação curricular, de acordo com o PCG (2018/19), esta devia ser realizada nos Departamentos Curriculares, nos Conselhos de Turma e através da constituição de grupos de trabalho assim destinados. A organização e gestão curricular fazia-se através da promoção da articulação com os diversos ciclos de ensino, possibilitando estratégias que contribuíssem para um melhor relacionamento entre as famílias e a escola. O agrupamento, de forma a fomentar a articulação, promovia:

- A realização de reuniões de trabalho entre professores da mesma Área Disciplinar, Departamentos Curriculares, grupos de Educação Especial, de conselho de turma e, no 1.º Ciclo, a partilha de experiências e troca de materiais;
- A planificação e realização de atividades articuladas com os diferentes ciclos;

- A promoção da gestão curricular entre os docentes de todas as valências do agrupamento;
- A promoção da formação de docentes de acordo com as orientações da Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva;
- A promoção de espaços de articulação com os diretores de turma;
- A promoção de reuniões entre os professores dos diferentes ciclos;
- As planificações a médio e a longo prazo e as propostas de critérios de avaliação, elaboradas nos Departamentos Curriculares e nas Áreas Disciplinares, e posteriormente, aprovadas pelo Conselho Pedagógico, sendo depois divulgadas aos alunos e aos Encarregados de Educação.

Este estágio decorreu através de plataformas digitais devido à pandemia causada pelo vírus SARS-COV2, como tal, não nos foi possível visitar a instituição, no entanto, esta é a mesma que foi referida no tópico 1.3.1.

1.4.2. Organização do espaço e tempo

O grupo de crianças que integrámos dispunha de um horário semanal completo, no entanto, este teve de ser reajustado e organizado (em aulas síncronas, trabalho autónomo e telescola) devido à situação pandémica que o mundo enfrentou.

Relativamente ao cumprimento do horário, geralmente, a professora cooperante seguia-o durante as semanas de observação, contudo, esta informou-nos que podíamos alterar as componentes sempre que necessário, durante o nosso período de intervenção. A professora cooperante tinha o horário reduzido, por isso, não lecionava as áreas curriculares de Estudo do Meio nem de Inglês, sendo estas da responsabilidade de outras docentes.

Inicialmente, os conteúdos lecionados pela professora cooperante iam ao encontro dos conteúdos do Estudo em Casa, no entanto, este modelo alterou-se no início da nossa implementação. A docente cooperante, em conversa com as restantes professoras do agrupamento, optou por mudar o modelo de planificação porque as aulas do Estudo em Casa abrangiam 3.º e 4.º ano, como tal, os conteúdos, geralmente, eram apenas revisões e não permitiam avançar na matéria. Deste modo, durante a nossa intervenção, os conteúdos abordados passaram a ser discutidos em reuniões semanais por parte de todas as professoras do agrupamento do 4.º ano de escolaridade. Estas reuniões, usualmente, eram realizadas à quinta-feira à tarde e, de seguida, a professora disponibilizava-nos os conteúdos propostos para a semana seguinte. Apesar dos conteúdos não serem os mesmos que o Estudo em Casa, a docente reforçou que era importante as crianças continuarem a visualizar estas aulas, pois eram sempre revisões e auxiliavam a consolidar os conteúdos já abordados.

Outro aspeto decidido pelas professoras do agrupamento, na semana anterior à nossa intervenção, foi o término de fichas de trabalho, motivado pela pressão das famílias que se

queixavam da quantidade de ficheiros a imprimir, ainda que a docente tenha dado indicações de que não era necessário imprimir os documentos, pois podiam resolver os exercícios no caderno. Esta condicionante levou as professoras a optar por recorrer mais ao manual.

Durante toda a nossa prática, procurámos desenvolver e respeitar a carga horária pré-definida, mas tentámos dirigir as atividades de forma multidisciplinar, pois “a multidisciplinaridade parece esgotar-se nas tentativas de trabalho conjunto, pelos professores, entre disciplinas em que cada uma trata de temas comuns sob sua própria ótica, articulando, algumas vezes bibliografia, técnicas de ensino e procedimentos de avaliação” (Pires, 1998, p. 176).

Relativamente à organização do espaço, esta não foi possível avaliar, pois cada um estava na sua casa. Uma situação que considere pertinente salientar foi o facto de uma criança aparecer na aula síncrona deitada na cama e a professora cooperante teve de a chamar à atenção, dizendo que apesar de estarmos em casa, enquanto as aulas síncronas decorrem, devemos assumir uma postura correta tal como na escola. Durante as semanas de observação, houve também situações de crianças a comer enquanto estavam na aula, o que seria impensável se estas decorressem na sala. Por vezes, não conseguíamos perceber se alguns alunos estavam, de facto, na reunião do *Microsoft Teams* ou se estariam com problemas técnicos, pois ao serem chamados não apareciam e não falavam. Considero que este ambiente educativo tão diferente do normal constituiu um enorme desafio e proporcionou algumas limitações ao nível do ensino/aprendizagem.

1.4.3. Caracterização do grupo

De acordo com a professora cooperante, o 4.º C era uma turma muito homogénea, constituída por 25 crianças, 12 do sexo feminino e 13 do sexo masculino.

A maior parte dos alunos estavam juntos desde o pré-escolar, como tal, conheciam-se muito bem, porém havia quatro alunos que apenas integraram a turma este ano letivo. Estas crianças já apresentavam retenções e algumas dificuldades de aprendizagem e também comportamentais. Havia um aluno que só integrou a turma este ano letivo, a meio do 1.º período, pois veio dos Emirados Árabes Unidos e esta integração foi particularmente difícil, sobretudo, pela barreira da língua. Este aluno não integrou as nossas aulas de português, pois tinha o apoio de uma docente de português língua não materna. No que concerne às restantes áreas curriculares, este discente também não foi um aluno assíduo e quando estava nas reuniões, nunca participava.

As crianças eram participativas, comunicativas, afáveis, meigas, criativas, bem-dispostas, aprendiam com facilidade e eram muito empenhadas. Algumas crianças eram muito conversadoras, mas ao serem advertidas, tendiam a acalmar e a seguir as instruções. Ao longo do período de observação e intervenção, foi visível que os discentes tinham alguma

dificuldade em utilizar as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC). Curiosamente, este fator surpreendeu-nos dado o contacto precoce que as crianças atualmente têm com a tecnologia. Algumas crianças também apresentavam dificuldade em esperar pela sua vez, na exposição perante o outro e no autocontrolo (por vezes, havia crianças que gostavam tanto de participar que tinham dificuldade em dar a vez ao outro).

Durante a observação foi possível verificar que a professora cooperante não realizou atividades de Educação Física e relativamente à área de Educação Artística, dirigiu atividades de forma bastante orientada (a partir de vídeos escolhidos pelas docentes, as crianças tinham de reproduzir o desenho, seguindo os procedimentos referidos no vídeo).

As disciplinas que a cooperante privilegiou foram o Português e a Matemática e as crianças demonstraram bastante interesse na área do Português, especificamente na gramática, no entanto, manifestavam algumas dificuldades e algum receio na exposição perante os outros aquando pequenas leituras. No que diz respeito à área da Matemática, a turma demonstrava algumas assimetrias no tempo de execução das tarefas, havia crianças que apresentavam um raciocínio muito rápido e, por isso, queriam estar constantemente a participar, mas, por outro lado, havia crianças que necessitavam de mais tempo para chegar ao resultado.

A maioria das crianças envolvia-se bastante nas atividades propostas, participando ativamente, contudo, ainda havia crianças que apresentavam uma diminuta capacidade de concentração, demonstrando alguma dificuldade em acompanhar a aula à distância, pois, por vezes, não sabiam em que pergunta íamos. De acordo com as nossas observações, as áreas em que o grupo manifestava maior interesse eram a Educação Artística e o Português.

No decorrer da prática educativa, a professora tinha em consideração as características da turma, bem como, as diferenças de cada criança com o intuito de realizar atividades estimulantes e interessantes e tentava ir ao encontro dos discentes, fazendo com que todos participassem. A professora do 4.º C procurava estabelecer uma boa relação com as restantes docentes, através da partilha de experiências, de planificações e de recursos educativos, bem como, com as famílias. Os pais destes alunos eram muito ativos e participativos no percurso escolar dos filhos e era visível que estavam sempre prontos a ajudar, pois apoiavam os discentes sempre que estes tinham dificuldades e comunicavam connosco sempre que necessário.

De acordo com Piaget (1977), entre os 7 e os 11/12 anos, inicia-se o Estádio das Operações Intelectuais Concretas, em que surge a lógica e os sentimentos morais, sociais e de cooperação, ou seja, era precisamente neste estágio que se enquadrava a turma do 4.º C. Segundo Piaget (1977), ao longo deste período, a criança começa a ultrapassar o egocentrismo característico do estágio anterior. À medida que a experiência física e concreta se acumula, o discente começa a conceptualizar, criando estruturas lógicas para a explicação

das suas experiências, no entanto, ainda não é capaz de se abstrair. Assim, surge o pensamento lógico que consiste na capacidade de realizar operações mentais. A característica essencial da operação é a reversibilidade, ou seja, a capacidade de regressar mentalmente ao ponto de partida. Neste período, desenvolvem-se estruturas cognitivas que possibilitam o pensamento lógico acerca de experiências que ocorrem no momento. As operações concretas incidem sobre a manipulação mental de objetos, mas não de sinais nem símbolos.

Em suma, o 4.º C era uma turma muito interessada que apesar das condições adversas continuava empenhada em participar e adquirir os novos conhecimentos para a mudança de ciclo. Infelizmente, dado o modelo atual de estágio, foi-nos impossível fazer uma caracterização detalhada de cada criança, por isso, apresentei apenas uma caracterização global.

1.4.4. Projeto “*Uma semana, uma história e mil aprendizagens*”

No que diz respeito às potencialidades, destaco o facto de as crianças serem bastante participativas, comunicativas, afáveis, meigas, criativas, bem-dispostas, empenhadas e de aprenderem com muita facilidade. No que concerne às fragilidades saliento as seguintes limitações: i) o esperar pela sua vez; ii) a exposição perante o outro; iii) o autocontrolo (por vezes, havia crianças que gostavam tanto de participar que tinham dificuldade em dar a vez ao outro); e iv) a utilização das TIC.

Devido à facilidade de aprendizagem, os discentes da turma em questão gostavam de atividades desafiantes que os levassem a pensar.

Após identificarmos as potencialidades e as fragilidades do grupo, conversámos com a docente cooperante que nos alertou para a necessidade de treinar a leitura. Assim, optámos por criar o projeto multidisciplinar denominado *Uma semana, uma história e mil aprendizagens* com o intuito de colmatar as necessidades da turma. O projeto partia sempre de uma história (lida pelas crianças) e, posteriormente, abordámos os conteúdos semanais a partir da mesma, promovendo a participação de todos os alunos.

Através do Trabalho de Projeto pretendia-se que os alunos tivessem um papel ativo na construção dos seus conhecimentos e aprendizagens e que integrassem nas suas experiências a capacidade de interagir com o meio físico e social. Moreira (citado por Rodrigues, 2013) defende que o professor não se deve limitar apenas a expor as suas ideias e conhecimentos, deve sim ser um mediador. Como tal, optámos por assumir um papel de mediador/facilitador, colocando o aluno no centro e permitindo que este fosse o agente ativo no processo de ensino/aprendizagem.

Ao longo da observação, verificámos que as sessões das diferentes áreas curriculares eram bastante fragmentadas, na medida em que não havia qualquer ligação entre as mesmas.

Assim, optámos por tornar as transições mais fluídas e desenvolver as atividades de forma multidisciplinar, para atenuar a fragmentação observada.

De acordo com Silva e Tavares (2005), a multidisciplinaridade consiste na integração de diversos conteúdos de uma disciplina, no entanto, sem a preocupação de os temas serem comuns, interligando, por vezes, bibliografia, técnicas de ensino e procedimentos de avaliação de conteúdos. Segundo os autores supracitados, na multidisciplinaridade não existe preocupação na interligação de disciplinas entre si, cada matéria contribui com as suas informações, contudo, estas são tratadas isoladamente.

Ao longo das semanas de intervenção efetuámos diversas atividades e gostava de salientar a construção da banda desenhada na aplicação PIXTON (cf. Figura 10) e o desenho das máquinas a partir do livro *As extraordinárias máquinas do Senhor Bigodes* (cf. Figura 11).

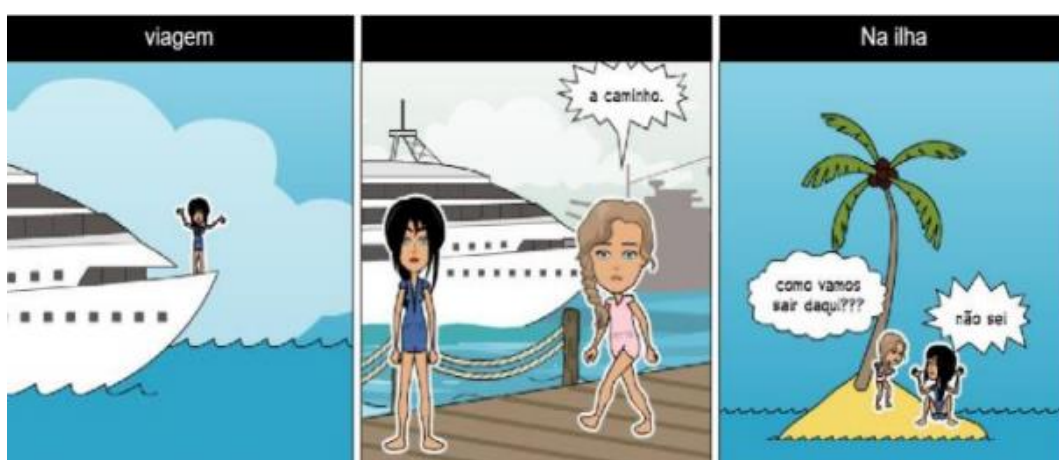


Figura 10. Exemplo da banda desenhada da M.G.

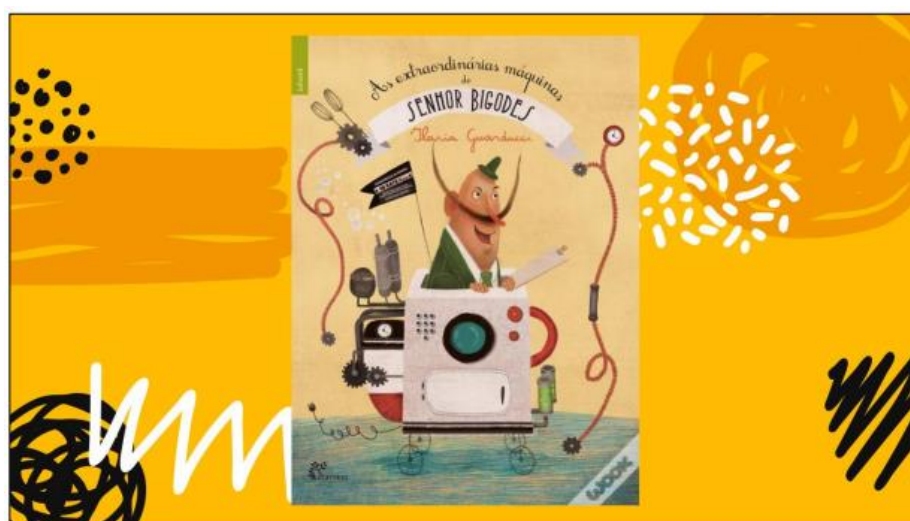


Figura 11. Livro "As extraordinárias máquinas do Senhor Bigodes".

Destaquei estas duas, não por terem corrido muito melhor do que as outras porque, de um modo geral, considero que todas as atividades correram bem, mas porque estas foram as atividades em que as crianças puderam dar asas à sua imaginação e, de facto, surgiram

obras bastante criativas. Na minha opinião, é fulcral estimular a criatividade das crianças, pois, em muitos casos, estas não têm oportunidade para tal. Muitas vezes os professores decidem as atividades e estruturam-nas em demasia, sem permitir que os alunos possam criar por si próprios. Quando lhes damos espaço e abertura suficiente, acabamos por nos surpreender com os resultados obtidos e, muitas vezes, o resultado acaba por ser superior àquele que tínhamos idealizado inicialmente.

No que concerne à construção da banda desenhada, construímos um guião de utilização para cada aluno explorar posteriormente. Algumas crianças tiveram dúvidas e para as contornar fizemos diversas tutorias individuais que permitiram ver o interesse e entusiasmo dos elementos do grupo. Relativamente aos desenhos, foram feitos em aula e apresentados através da *webcam*. Os discentes, na sua maioria, demonstraram enorme vontade de partilhar as suas criações com os colegas e bastante orgulho no resultado final.

Creio que todas as atividades correram bem e que conseguimos articular positivamente todas as áreas curriculares.

No que concerne à minha integração, creio que esta decorreu positivamente, pois a professora cooperante recebeu-nos muito bem e tentou pôr-nos logo a par da realidade atual (condicionada pela pandemia). O grupo de crianças também se demonstrou bastante interessado em conhecer-nos e em estabelecer uma relação baseada no carinho, afeto, segurança, conforto e aprendizagem. É pena que este contacto tenha sido feito à distância, mas foi interessante ver que os discentes nos mandavam mensagens no *Teams*, o que demonstra que se sentem seguros connosco e que se queriam aproximar de nós. Apesar de sentir o carinho por parte da comunidade educativa, senti falta do contacto presencial e gostava de ter conhecido pessoalmente o grupo de crianças e ver os seus sorrisos. Na minha opinião, são estas pequenas coisas que enchem o coração de um professor e, de facto, por muito boa que a tecnologia seja, ainda não substitui o contacto físico entre as pessoas.

A meu ver, o *feedback* e *feedforward* que a supervisora nos deu também foi fundamental para uma boa prática, visto que, por vezes, há pormenores que nos escapam e que devemos melhorar para uma melhor intervenção. Relativamente ao grupo de crianças, considero que criámos uma boa relação, na medida do possível, no entanto, tenho pena que este contacto tenha sido apenas virtual. Em geral, sou uma pessoa bastante afetuosa e, efetivamente, senti falta dos afetos que os estágios nos proporcionam. No estágio anterior senti alguma dificuldade na gestão de conflitos, pois, por natureza, não sou uma pessoa que me exalto, não gosto de gritar e, geralmente, considero mais saudável baixar-me ao nível das crianças e falar calmamente. Neste estágio, não senti qualquer dificuldade neste nível porque, na maior parte do tempo, as crianças tinham o microfone desligado e quando começavam a dispersar, rapidamente, voltavam ao foco. No geral, considero que foram umas boas semanas

e que os recursos digitais que utilizámos foram pertinentes, pois estimularam a aprendizagem de forma lúdica e desafiante.

No início questionava-me como seria um estágio não presencial, mas agora já consigo olhar, também, às suas vantagens. Evidentemente, não é ideal, porque o contacto faz falta e as expressões faciais são fulcrais para compreendermos se os discentes estão a compreender os conteúdos, mas, por outro lado, esta vertente permite-nos explorar imensos recursos tecnológicos e aproxima-nos das competências na área de saber técnico e tecnologias estipuladas pelo Ministério da Educação (2017) no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória de Martins (2014).

1.5. Autoavaliação do percurso de aprendizagem realizado durante os estágios

Inicialmente, estava bastante apreensiva em estagiar no contexto de creche por nunca ter tido nenhuma experiência com crianças tão pequenas, questionava-me sobre o papel do educador e a forma de interagir/dialogar com as crianças. Considero que consegui ultrapassar os meus receios e implementar um Projeto adequado às necessidades do grupo tendo conseguido promover aprendizagens significativas. Cada criança é única, com necessidades individuais, portanto, a nossa forma de agir e de estar deve ser sempre adequada a cada uma. Este grupo, composto por 11 crianças com idades compreendidas entre os 13 e os 23 meses, demonstrou pouca autonomia e observei que não tinham oportunidade de brincar/explorar o exterior.

Ao longo da observação, verifiquei que a equipa educativa tinha uma grande preocupação em manter as rotinas, nomeadamente, a muda da fralda e o momento da refeição, em que, progressivamente, eram introduzidos novos alimentos sólidos como a fruta, a couve, o tomate, a alface, a carne e o peixe. As sopas e as frutas passadas eram dadas à boca de cada criança pela educadora e pela auxiliar de ação educativa e, seguidamente, comiam o segundo prato sozinhos e bebiam água pelo *biberon*. A meu ver, muitas das crianças já conseguiam comer a sopa, bem como a fruta passada sozinhas, no entanto, não tinham oportunidade de o fazer. De acordo com Cordeiro (2015) “as crianças precisam de adquirir uma autonomia progressiva, o que exige delas próprias e do seu corpo um constante poder de saber analisar e reafirmar-se em cada situação” (p. 549). Em conformidade com o autor referido, a liberdade é fulcral no desenvolvimento do ser humano e, como tal, deve ser vivida plenamente, porém, as crianças nesta faixa etária encontravam-se numa fase de plena descoberta das suas potencialidades físicas e, por isso, é natural que, por vezes, surgissem alguns problemas. O adulto devia ter a capacidade de mediar a liberdade/autonomia concedida à criança com a sua segurança. Na minha opinião, as rotinas diárias, em particular

os momentos de alimentação, constituíam a situação ideal para lhes proporcionar oportunidades de tomar decisões, de se tornarem, gradualmente, mais autónomas e poderem dizer “*Sozinho, já sou capaz!*”.

No que diz respeito às minhas competências pedagógico-didáticas considero que estas ainda precisam de melhoria/aprofundamento. Como esta foi a minha primeira experiência em contexto de creche, por vezes, senti dificuldade em antecipar o que é expectável que as crianças já consigam fazer nesta faixa etária. O facto de esta resposta social não ter um documento regulamentado tão específico como as OCEPE (2016) também dificulta na definição de objetivos e de atividades adequadas. Creio que, ainda assim, na intervenção tentei fazer uma dinamização apelativa, de modo a cativar as crianças e a mantê-las interessadas nas tarefas.

No meu ponto de vista, como as atividades referidas utilizavam diferentes materiais tornavam-se estimulantes e prazerosas, fazendo com que o grupo quisesse experimentar e explorar livremente. A meu ver, a maioria das atividades no contexto eram demasiado dirigidas pela educadora, por exemplo: ao pintar com tintas, a educadora ou a auxiliar de ação educativa segurava o dedo da criança, colocava-o na tinta (escolhida pelo adulto) e, de seguida, no trabalho. Desta forma, a criança não tinha oportunidade de fazer escolhas, tomar decisões, nem explorar livremente.

Na sala 1 ano A havia aspetos que me suscitavam algumas dúvidas, nomeadamente: a ausência do momento do tapete, em que é suposto haver a partilha em grande grupo e também o reforço da manhã com a bolacha, por isso, eu e o meu par pedagógico integrámos este momento nas atividades realizadas; a falta de um espaço de trabalho, pois apenas existia uma pequena mesa, localizada na área do fraldário, para as crianças realizarem as atividades; os recursos existentes que eram bastante escassos; os equipamentos disponíveis, dado que a variedade era pouca, pois a maioria dos materiais foram doados pelos pais das crianças ou por associações, tornando-os, por vezes, pouco estimulantes; o estado de conservação dos materiais (nem sempre era o melhor) e a sua localização, visto que a maioria dos brinquedos encontrava-se dentro de caixas num armário, sensivelmente, à altura das crianças, porém estas não os podiam explorar livremente quando desejavam (para não desarrumar) e no caso dos (pouquíssimos) livros, raramente tinham contacto com estes, pois estavam numa prateleira bastante alta. Para atenuar as debilidades dos equipamentos e materiais disponíveis, eu e o meu par pedagógico pedimos a duas instituições que nos facultassem material, com o intuito de adquirir recursos e assim enriquecer o espaço do nosso contexto de estágio.

Na sala em questão, como referido anteriormente, havia uma criança que ainda não tinha adquirido a marcha. A criança não gatinhava, não rastejava e tão pouco respondia aos estímulos mais básicos. Ao longo do tempo, eu e a minha colega tentámos estimular ao

máximo esta criança, porque, sinceramente, preocupava-nos a falta de estímulo que a mesma tinha. A dada altura, a criança já conseguia manter o equilíbrio em pé, sem ajuda, durante uns segundos e dar pequenos passos (ainda que com o nosso auxílio). Uma das nossas metas era auxiliar esta criança na aquisição da marcha, mas, infelizmente, a mesma faltou à creche nas duas últimas semanas, impedindo-nos de continuar a trabalhar no sentido de desenvolver as suas capacidades motoras.

No que diz respeito ao contexto de JI, integrei um grupo de 20 crianças, na sua maioria, bastante autónomas tanto a nível da higiene como da alimentação, pois apenas recorriam ao adulto quando necessário, contudo havia crianças que o faziam em busca de atenção e não por necessidade.

Segundo Goleman (2010), o segredo para tomar boas decisões pessoais é escutar os sentimentos e a base da inteligência emocional é a autoconsciência, ou seja, o reconhecimento de um sentimento enquanto está a acontecer. Como tal, a instituição procurou desenvolver o tema “*Crescer para e com os Afetos...*” com o intuito de fomentar a inteligência emocional nas crianças, para que as mesmas percebam como se sentem, porque se sentem assim, como lidar com o que sentem e, também, como lidar com os outros.

No decorrer do período de observação, surgiu o tema de projeto “*Alimentação criativa*” a partir de uma conversa informal com a educadora e, posteriormente, com o grupo. Cordeiro (2015) afirma que “os bons hábitos alimentares e transformar a alimentação num momento saudável e prazenteiro, substituindo a luta pela sobrevivência, sempre presente no nosso cérebro, por outros objetivos psicológicos e sociais é ainda outro aspeto em que vale a pena empenharmo-nos” (p. 41). Assim sendo, o nosso projeto teve por base motivar as crianças para a alimentação saudável e sustentável e estimulá-las a comer alimentos de que não gostam tanto. Na fase do planeamento e desenvolvimento do projeto, tivemos o cuidado de planificar atividades que incidissem sobre diferentes áreas de conteúdo, com o intuito de tornar o projeto o mais enriquecedor possível para as crianças, visto que, segundo Silva, Marques, Mata e Rosa (2016), os projetos “ao integrarem diferentes áreas de desenvolvimento e de aprendizagem e ao mobilizarem diversas formas de saber, promovem a construção de alicerces para uma aprendizagem ao longo da vida” (p. 11). Após as planificações, estipulámos momentos para executarmos as atividades integrantes do projeto e, por vezes, as planificações sofreram alterações em função das necessidades do grupo ou da equipa educativa, pois estas estão, constantemente, sujeitas a mudanças.

Durante as rotinas diárias e as atividades orientadas, tivemos sempre em conta a segurança e o bem-estar de cada criança e conseguimos estabelecer um clima positivo com o grupo. Relativamente à relação que criámos com a educadora e com a auxiliar de ação educativa considero que esta não podia ter sido melhor, pois trabalhamos sempre em equipa e ajudámo-nos mutuamente. Ao longo das atividades orientadas, dos momentos de

exploração e de brincadeira livre permitimos às crianças desenvolver a sua autonomia, através da liberdade total e da exploração de diferentes materiais, intervindo, somente, quando necessário. Na minha opinião, considero que eu e o meu par pedagógico auxiliámos e apoiámos as crianças nas suas descobertas e experiências e promovemos o diálogo como forma de resolução de conflitos.

No que diz respeito às competências científicas, curriculares e relacionais, considero que as domino, no entanto, é claro que através da prática percebemos que há sempre algo a melhorar. No meu caso, penso que estava um pouco receosa no início, devido à experiência do semestre passado, mas consegui ultrapassar os meus receios e implementar um projeto que satisfizesse as necessidades das crianças e lhes proporcionasse aprendizagens importantes. No meu ponto de vista, como as atividades referidas utilizavam diferentes materiais tornavam-se estimulantes e prazerosas, fazendo com que o grupo se envolvesse bastante. Segundo Portugal (2009), uma prática pedagógica adequada implica um ambiente lúdico e de aprendizagem estimulante, com atividades selecionadas pelas crianças e um acompanhamento por parte do adulto que apoia, informa, modela, explica, questiona e canaliza o interesse da criança consoante os objetivos que pretende que a mesma atinja. No entanto, não subjuga o pensamento da criança nem interfere na sua liberdade de escolha, pelo contrário, promove a sua autonomia, criatividade e felicidade. Assim sendo, considero que as atividades desenvolvidas foram significantes para o grupo e que, no geral, desenvolvemos as competências pretendidas e atingimos os objetivos estipulados, potencializando os interesses das crianças e colmatando as suas fragilidades.

Ao integrar o contexto de 1.º CEB, incorporei uma sala de 1.º ano, constituída por 21 crianças com idades compreendidas entre os seis e os sete anos. No segundo período, entraram duas crianças do sexo masculino (uma brasileira [Gb.] e uma venezuelana [Is.]) e, enquanto o Gb. se enturmou perfeitamente e demonstrou estar desenvolvido cognitivamente, o Is. não se demonstrou tão bem integrado, tendo, inclusive, manifestado atitudes de agressividade para com os colegas. Quando questionei o Is. sobre o motivo que o levava a ter aquelas atitudes, percebi que este tinha receio que gozassem com ele, no entanto, expliquei-lhe que nada justifica sermos agressivos para com os outros e que, em situações de conflitos, devia falar com algum adulto. De acordo com vários psicanalistas como Klein e Winnicott, os impulsos agressivos são inerentes ao ser humano. Segundo Souza e Castro (2008), a pesquisa de Freller, em 1993, reafirma a importância do papel da escola como limitadora/controladora da agressividade nas crianças, mas este papel levanta-me algumas questões, nomeadamente: o que é que podemos considerar agressivo? Como devemos agir perante estas situações? Devemos repreendê-las? Penso que sim, mas de que forma? E quando estas situações são constantes? A meu ver, ninguém nos prepara para situações destas e quando estamos perante as mesmas, não sabemos como devemos agir. Ao

conversar com a criança, compreendi que este receio de ser aceite se deve a todas as mudanças que o aluno já sofreu (primeiro do seu país de origem para o Alentejo e agora para o Cartaxo), no entanto, acho crucial que o mesmo perceba que estas atitudes são incorretas e que magoam o outro.

No que concerne à minha integração na comunidade escolar, creio que esta decorreu positivamente, pois receberam-nos muito bem e fizeram-nos sentir parte integrante da instituição. O grupo de crianças também se demonstrou bastante interessado em conhecer-nos. No geral, estas crianças eram muito afetuosas, receberam-nos de braços abertos e aceitaram-nos facilmente, pois nunca senti que não nos encarassem como autoridade, ou seja, acreditavam naquilo que lhes transmitíamos sem necessitar de aprovação por parte da professora titular e entregavam-se por completo nas atividades que dinamizávamos, sobretudo, no âmbito da Educação Artística e da Educação Física. Relativamente à instituição era visível a união, o respeito e a amizade que reinava entre todos os intervenientes da comunidade educativa. Ao longo dos locais por onde passei enquanto estagiária, devo confessar que foi dos lugares em que me senti melhor e mais integrada.

Inicialmente, senti alguma dificuldade no controlo da turma, por exemplo, na construção de uma história em grande grupo. Nesta atividade, as crianças demonstraram-se muito participativas e, conseqüentemente, com dificuldade em respeitar o outro. Como tal, revelou-se um pouco difícil gerir o grupo, porém, após lhes explicar que deviam colocar o dedo no ar e falar ordeiramente, as crianças respeitaram-se e participaram na sua vez.

Durante o período de observação, os discentes manifestaram alguma dificuldade no cumprimento de regras, nomeadamente, esperar pela sua vez de falar, respeitar o colega, colocar o dedo no ar para pedir a palavra e sentar-se com uma postura correta. Ao longo deste período, verificámos que as crianças apresentavam muitas dificuldades na cooperação/colaboração entre pares, na exposição perante os outros e na projeção de voz, pois, por vezes, o clima não era o mais favorável à partilha, dado que havia crianças que tinham tendência a gozar com os colegas.

No que concerne às competências científicas que domino considero que me sinto à vontade em utilizar a metodologia através do trabalho de projeto e tentei sempre adaptar as tarefas à faixa etária, não esquecendo que devem representar um grau de desafio adequado para que não sejam desmotivantes por serem demasiado fáceis ou demasiado difíceis e que devem ter presentes os conteúdos propostos pelo agrupamento para este nível de ensino. Primeiramente referi a minha dificuldade na gestão do grupo, no entanto, considero essencial que o processo ensino-aprendizagem seja centrado no aluno e não no professor como, tradicionalmente, acontece. Segundo Garcês, Santos e Oliveira (2018), o professor tem o papel de facilitador dado que deve auxiliar na definição de projetos pertinentes, que vão ao encontro dos objetivos curriculares e de aprendizagens significativas para as crianças e deve

propiciar oportunidades de avaliação e autoavaliação. Quando as crianças trabalham em projeto, partindo dos seus interesses e das suas vivências, adquirem conhecimento para toda a vida.

Em relação ao último estágio, integrei uma turma com 25 crianças. Como referido este foi um estágio atípico, uma vez que não teve carácter presencial, no entanto, considero que foi bastante benéfico, pois deu-me outra perspetiva do processo ensino/aprendizagem. Claro que considero mais vantajoso o contacto presencial, no entanto, com a rápida difusão do teletrabalho é possível que, num futuro (não assim tão distante), esta seja a realidade da educação e, por isso, é importante que nos consigamos adaptar às diferentes situações. Apesar de toda a estranheza, considero que desenvolvemos atividades significantes e que conseguimos que as crianças atingissem os objetivos propostos e adquirissem as competências pretendidas.

No que diz respeito ao trabalho de pesquisa, este desenvolveu-se ao longo dos quatro estágios e creio que todos tiveram o seu contributo indispensável na realização desta dissertação. No estágio em creche, defini o tema de pesquisa, bem como, os objetivos e as questões orientadoras. Nos estágios em pré-escolar e no 1.º ano do 1.º CEB, recolhi e organizei os dados necessários para formular conclusões e, por fim, no último estágio pude focar-me na parte teórica e na estrutura do presente relatório.

CAPÍTULO II – TRABALHO DE PESQUISA REALIZADO

2.1. Fundamentação teórica

2.1.1. Definição de conceitos

No desenrolar deste trabalho de pesquisa, considerei fulcral definir os seguintes conceitos para uma melhor perceção do mesmo, sendo estes: sexo, género, identidade de género, estereótipos de género, igualdade de género e equidade de género.

Oakley (2016) afirma que o sexo e o género são conceitos distintos e encara o **sexo** como um termo biológico e o **género** como psicológico e cultural, no entanto, Cardona et al. (2015a) refere que “o sexo, para além de ser um fator biológico, é também um fator social e cultural, uma vez que as pessoas tendem a reagir de maneira diferente perante uma criança do sexo masculino ou do sexo feminino” (p. 10). Segundo os mesmos autores, o termo **sexo** emprega-se para distinguir os indivíduos de acordo com a sua pertença ao sexo feminino ou masculino (características biológicas). Em conformidade com os autores supracitados, o conceito “**género**” abrange atributos psicológicos e culturais que os indivíduos incorporam no decorrer da construção da sua identidade, ou seja, consiste na construção social atribuída ao sexo.

Silva et al. (2005) referem que “quando falamos em **identidade de género** queremos referir à consciência e aceitação de se ser do género feminino ou masculino (p. 13), contudo, é possível considerar que a construção da identidade de cada um deve ser refletida como consequência da relação entre os fatores biológicos, sociais, culturais e cognitivos e esta ideia tem-se vindo a desenvolver de forma a que, atualmente, se pode considerar a existência de muitas variedades de género.

Ao entrar na creche ou no JI, as crianças contactam com um contexto diferente do meio familiar e este contacto proporciona a evolução do conceito “género”. Como refere Cardona et. al (2015a) “à medida que vão compreendendo, dos 2 aos 7 anos aproximadamente [e] consolidando a estabilidade do género – as crianças sentem-se motivadas a procurar informação sobre os comportamentos considerados adequados ao seu sexo” (p. 25). Normalmente, as crianças tendem a demonstrar a sua conceção de género ao longo dos diferentes momentos do dia, nomeadamente, nos seus diálogos, nas brincadeiras entre pares, na escolha de brinquedos e brincadeiras e, também, na formação de grupos. A criança, usualmente, procura essa informação ao observar os adultos que a rodeiam, seja na escola, na comunicação social ou no ambiente familiar. Assim, de acordo com Cardona et. al (2015a), a criança propende reproduzir os comportamentos que observa nos adultos modelo devido “à necessidade de coerência interna e de desenvolvimento de uma sólida autoestima” (p. 25), mas também por considerar que os comportamentos que reproduz são os mais adequados e melhor aceites pela sociedade. Segundo Cardona et. al (2015a), numa fase inicial, é importante que a criança se aproprie de determinados comportamentos que fomentem a consolidação da identidade de género, porém, ao se acomodar com normas rígidas e/ou estereotipadas, pode condicionar o seu desenvolvimento individual.

Silva et al. (2005) salienta ainda o facto de o género ser permanente, independentemente das mudanças ao longo do tempo, no que diz respeito ao vestuário, aos adereços e ao comportamento. Com o intuito de clarificar o comportamento sexualmente definido e o desenvolvimento do conceito de género surgiram diversas teorias psicológicas, nomeadamente, as psicanalíticas (que creem que a formação da identidade de género está finalizada por volta dos 5/6 anos), as de aprendizagem social e as cognitivistas (que valorizam o processo evolutivo e ativo ao longo da vida. De acordo com os autores referidos, as teorias psicanalíticas enfatizam a relação com os progenitores, ou seja, defendem que a criança tende a replicar as condutas do genitor do seu sexo. Relativamente às teorias de aprendizagem social, estas atribuem a apropriação de comportamentos tipificados à dicotomia reforço/castigo. No que concerne às teorias cognitivistas, estas sustentam a aprendizagem como reflexo do que a criança compreende e instiga.

Assim, Silva et al. (2005) defendem a *Gender Schema Theory* como sendo a teoria que melhor articula as anteriormente referidas, dado que considera que o conceito de género

afeta condutas e ações, porém sofre influência da aprendizagem social. Em conformidade com Cherry (2020), a *Gender Schema Theory* consiste na teoria de esquema de gênero, introduzida pela psicóloga Sandra Bem, em 1981, que argumenta que as crianças ajustam o seu comportamento para se enquadrar nas normas de gênero definidas pela cultura do seu meio, desde os primeiros estágios de desenvolvimento social. Silva et al. (2005) referem que esta teoria “considera que o conceito de gênero é modelado tanto pela emergência de capacidades na criança para abstrair regras gerais sobre o que é ser masculino e feminino, como por reforço directo e modelação social” (p. 13). Este modelo diverge das restantes teorias cognitivistas porque finda as categorias de “coisas de menino/menina”, para dar a vez às categorias “coisas apropriadas (ou não) para mim”. Segundo Martin & Little (citado por Silva et al., 2005), as crianças interiorizam o comportamento adequado, enquanto constroem os conceitos de feminino/masculino.

De acordo com Marchão e Bento (2012), “à medida que o tempo passa, a criança aprende as características culturais específicas da sociedade em que vive e aprende o papel do feminino e do masculino com aqueles que lhe estão/são próximos” (p. 2). Muitas das vezes, estes papéis dão origem aos “estereótipos” que são atribuídos a cada um dos géneros. Conforme Cardona et al. (2015) “os **estereótipos** constituem conjuntos bem organizados de crenças acerca das características das pessoas que pertencem a um grupo particular” (p. 26), no entanto, a tendência é que os estereótipos tenham uma conotação pejorativa, dado que, facilmente, enveredam por juízos de valor discriminatórios. Quando um indivíduo não se enquadra na visão predominante de masculinidade/feminilidade, é, muitas vezes, alvo de críticas negativas por parte da sociedade. Os autores acima referidos referem que, por norma, a sociedade aceita melhor mulheres com comportamentos tipicamente masculinos do que homens com comportamentos ditos femininos e tal acontece devido à desvalorização da feminilidade. De acordo com Cardona et al. (2015b), os estereótipos modificam ao longo do tempo e diferem consoante a época e a região e, por isso, surgiu a necessidade de adaptar e reformular os subtipos específicos dos estereótipos de gênero.

Basow (citado por Cardona et al., 2015a) identificou, pelo menos, quatro subtipos de estereótipos: (i) os que dizem respeito às características de personalidade; (ii) os referentes aos papéis desempenhados; (iii) os alusivos às atividades profissionais; e (iv) os relativos às características físicas. Destes, Deaux e Lewis (citados por Cardona et al., 2015a) consideram que o último é o que condiciona mais o comportamento de um indivíduo.

De acordo com a Eurydice (2009), a igualdade é um objetivo educativo para o século XX e, em termos escolares, implica que “todos os alunos/estudantes devem ter as mesmas oportunidades, ao mesmo tempo e da mesma forma” (p. 21). Relativamente à **equidade de gênero**, esta requer a “garantia de resultados escolares imparciais, independentemente das diferenças entre sexos” (p. 21). Atualmente, ainda existe um longo caminho a percorrer no

que diz respeito à **igualdade de género** entre homens e mulheres. Conforme Reis (2019) “as desigualdades entre géneros são uma realidade quase tão patente como eram há vinte anos” e o nosso país, neste momento, ainda detém uma das maiores diferenças salariais, no mundo, entre o homem e a mulher. De acordo com o estudo levado a cabo pela Organização Internacional do Trabalho, a discrepância salarial entre o sexo masculino e o feminino, em Portugal, é de 22,1%, enquanto a média mundial ronda os 18,8%.

Ainda no estudo em questão, conclui-se que apenas seis países do mundo (a Bélgica, a Dinamarca, a França, a Letónia, o Luxemburgo e a Suécia) asseguram a igualdade laboral. Algumas das hipóteses levantadas no presente estudo para justificar estas lacunas no nosso país são: (i) a maternidade e as responsabilidades familiares, geralmente, associadas à mulher; (ii) a falta de flexibilidade laboral; (iii) as políticas de igualdade de género que são introduzidas, no entanto, não são implementadas; (iv) e os estereótipos em volta da mulher.

De acordo com a Eurydice (2009), a maior parte dos países da Europa demonstra preocupação pela desigualdade de géneros na educação, no entanto, a legislação varia bastante de país para país.

Ainda que a aprendizagem comece em casa e no meio envolvente da criança, a escola (desde a primeira infância) desempenha um papel fulcral na promoção da igualdade de género, uma vez que, segundo Cardona et al. (2015b), é um “agente de mudança e fator de desenvolvimento, [que] tem que se assumir não só como espaço potenciador de recursos, mas também como lugar de abertura e de solidariedade, de justiça e de responsabilização mútua, de tolerância e respeito, de sabedora e de conhecimento” (p. 61). Ao promover a igualdade de género, os agentes educativos contribuem para a educação para a cidadania, bem como, para a construção da vida democrática.

A UNICEF (2019), na Convenção sobre os Direitos da Criança, refere no artigo 28.º que “os Estados Partes reconhecem o direito da criança à educação e, tendo nomeadamente em vista assegurar progressivamente o exercício desse direito na base da igualdade de oportunidades” (p. 23). Contudo, “*contrary to what is defined in legislation, our education system, as already mentioned, is still far from promoting equal opportunities, particularly differentiating the treatment and the values passed to the boys and girls*” (Piscalho, Cardona, Uva e Tavares, 2010, p. 5), ou seja, os autores referidos evidenciam que o sistema educativo não consegue assegurar a igualdade de oportunidades definida na legislação, devido à distinção de tratamento e valores passados a cada sexo.

O relatório apresentado pela Eurydice (2009) afirma que as medidas políticas de género têm o intuito de atenuar as diferenças de género que foram, efetivamente, reduzidas em algumas áreas, em alguns países, porém ainda se verifica alguma discrepância, nomeadamente, nas áreas das ciências e tecnologias (em que os rapazes apresentam melhores resultados) e das línguas e ciências humanas (em que são elas que se destacam).

Cardona (2011) concluiu que “o facto de se ser rapaz ou rapariga condiciona os percursos escolares e sociais” (p. 232) e que, de uma forma geral, são as raparigas que detêm melhores classificações porque os rapazes são vistos como mais indisciplinados e mais desorganizados e, conseqüentemente, apresentam uma maior percentagem de insucesso escolar. No estudo levado a cabo por Botelho e Cardona (2014), apesar das diferenças nas avaliações académicas das raparigas e dos rapazes, as professoras entrevistadas não associaram tanto estas diferenças ao género de cada criança, mas “consideram que a personalidade condiciona o seu comportamento e as vivências familiares têm uma grande influência nos resultados escolares” (p. 85).

Alvarez e Vieira (2014) afirmam que, como a sociedade continua fortemente estereotipada, também a escola, “enquanto subsistema social que é, não conseguiu ainda libertar-se das estereotipias de género e continua a reproduzir formas sexistas de pensar, de ser e de estar” (p. 10). Assim, a UNESCO (2007) apresenta o “*Children philosophize*” (p. 31), posteriormente adaptado por Cardona et al. (2015b) (cf. Anexo P), que consiste no processo filosófico que parte da imaginação e do questionamento até ao debate, diálogo e ação que permite à criança definir metas, orientações, competências, definir valores e fazer bons juízos. O docente desempenha um papel fulcral neste processo, pois deve crer na capacidade da criança de pensar, sugerir e decidir. Cardona et al. (2015b), sustentados pelos estudos de Luísa Saavedra (2005) e de Cristina Rocha (2009), revelam que, por vezes, mesmo que inconscientemente, “as interações docentes/discentes são pautadas por atitudes, comportamentos e expectativas diferenciadas em função do sexo” (p. 64). Deste modo, é imperativo que o docente “comece por autoanalisar as suas próprias posições face à temática da igualdade de direitos e oportunidades no que respeita ao género”, uma vez que a depreciação involuntária destas situações pode trazer conseqüências prejudiciais para as crianças no que concerne a uma possível reprodução (ainda que irrefletida) dos estereótipos de géneros nos comportamentos e ações.

2.1.2. Trabalhar as questões de género na educação de infância e na escola

A BBC News criou uma experiência social, em 2017⁸, em que colocou duas crianças (uma do sexo masculino: *Edward*; e uma do sexo feminino: *Marnie*) em contacto com adultos voluntários. As crianças trocaram de roupa, ou seja, o *Edward* vestiu as roupas da *Marnie* e vice-versa e foi dito aos voluntários que o *Edward* era uma menina chamada *Sophie* e que *Marnie* era um menino chamado *Oliver*. O objetivo desta experiência era averiguar se nós, enquanto adultos, criamos estereótipos de género nas crianças com os brinquedos que escolhemos para estas. No estudo verificou-se que os voluntários, ao pensarem que estavam

⁸ Consultar vídeo da experiência social, desenvolvida pela BBC News (2017), em <https://www.bbc.com/news/av/magazine-40942691>

perante uma menina ou menino, tendiam a escolher brinquedos associados ao gênero em questão.

Segundo Brougère (citado por Kishimoto e Ono, 2008) os estereótipos partem dos pais e das pessoas que rodeiam a criança. Geralmente, os genitores são os primeiros responsáveis por construir a área de brincadeira da criança antes de esta poder tomar as suas decisões. De acordo com Scott (1995), a polarização entre o masculino e o feminino deve ser desconstruída, bem como a oposição entre a cultura e a natureza que constitui o pilar para o conflito entre sexo e gênero. O adulto desempenha um papel fundamental nesta desconstrução, pois é responsável por incutir valores às crianças e atenuar preconceitos que surjam, nomeadamente, no que diz respeito à utilização de brinquedos. No decorrer do meu percurso académico participei na oficina “*É pró menino é prá menina- Estereótipos de Género*” dinamizada pelas profissionais Catarina Requeijo e Vera Alvelos, no Teatro Sá da Bandeira (2019). A oficina em questão tinha o objetivo de fornecer ferramentas que permitam questionar os alunos sobre as ideias pré-concebidas que temos sobre cada um dos gêneros e nesta, as profissionais referidas apresentaram o seguinte esquema, referente ao gênero social e cultural:

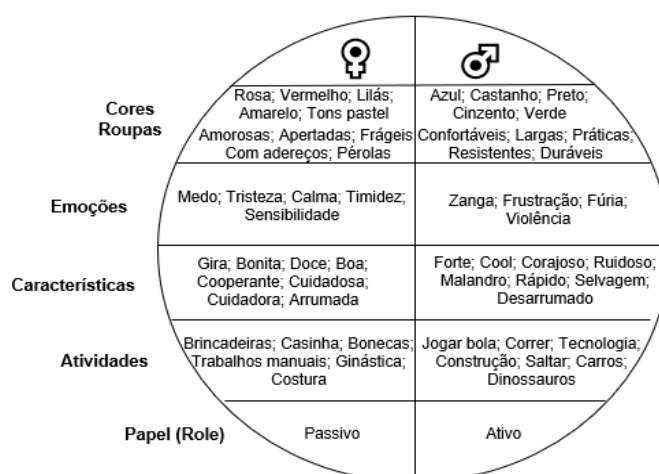


Figura 12. Esquema de gênero social e cultural, Requeijo & Alvelos, 2019.

O esquema acima é uma tradução do “*círculo de oportunidades*” da autoria de Lotta Rajalin, diretora das pré-escolas de gênero neutro *Nicolaigarden* e *Egalia*, na Suécia, apresentado na palestra “*Gender-neutral pre-school: something for my kid?*”, em 2016⁹.

Em conformidade com Scott (2018), Lotta Rajalin afirmou, em entrevista à CNN, que após os docentes se filmarem e se observarem nas interações com as crianças de ambos os sexos, concluíram que não são os discentes que precisam de mudar, mas sim os professores. Na análise das filmagens, os docentes perceberam que adaptavam a sua postura consoante o sexo da criança, neste caso, recorriam a tons de voz distintos e toleravam a inquietação nos alunos do sexo masculino, enquanto a desencorajavam nos alunos do sexo feminino.

⁹ Consultar palestra de Lotta Rajalin, em <https://www.youtube.com/watch?v=C1G1K7-kJxY>

"When you change yourself and your thinking and your expectations, you will see new things and you will see that it's better for children's development" (Rajalin, citada por Scott, 2018), ou seja, a diretora considera que quando o adulto muda o seu pensamento e as suas expectativas, alarga os seus horizontes e adquire novo conhecimento que contribui para a promoção do desenvolvimento das crianças. Segundo Scott (2018), Rajalin crê que os estereótipos de género restringem as oportunidades disponíveis para uma criança. Assim sendo, existem algumas escolas suecas que estão a tentar eliminar as normas de género. De acordo com Hebblethwaite (2011), nestas escolas não há áreas específicas para brincar com bonecos ou com blocos de construção (como acontece frequentemente em Portugal), pois os brinquedos estão estrategicamente misturados para fomentar a brincadeira entre meninos e meninas. Nestas escolas removeram os conceitos "girl" (rapariga) e "boy" (rapaz) e os professores fazem um esforço extra para tratar cada criança pelo primeiro nome ou pelo pronome de género neutro "hen".

Hebblethwaite (2011) refere que os livros são pensados e selecionados para atenuar os estereótipos, ou seja, evitam aqueles que apresentem situações tradicionais de género como "A Bela Adormecida" e a "Cinderela", para dar lugar, por exemplo, a um livro que conte a história de duas girafas que adotam um bebé crocodilo. Para Lotta Rajalin "it is all about giving children a wider voice, and not limiting them to social expectations based on gender". Na palestra que Lotta Rajalin dá para a BBC News, esta refere que o trabalho dos docentes é apenas social e não tem nada a ver com o género biológico, pois todas as raparigas sabem que são raparigas e todos os rapazes sabem que são rapazes. A psicóloga Linda Blair (citada por Hebblethwaite, 2011) considera este método demasiado forçado, dado que a criança, entre os três e os sete anos, está à procura da sua identidade e parte dessa identidade é o género que não pode se negado. Segundo a autora referida, ainda que haja quem critique esta forma de encarar o género, a Suécia é considerada um dos países mais igualitários do mundo relativamente ao género.

Na educação pré-escolar "a organização do ambiente educativo toma particular importância, sendo a base para o desenvolvimento de práticas educativas integradoras, em que rapazes e raparigas se identificam e podem aprender princípios básicos de cidadania" (Cardona et al, 2015a), p. 67). Henriques e Marchão (2014) defendem que a organização do espaço deve "passar não pela existência de «cantinhos estéticos» e diferenciadores de género, mas antes pela organização do espaço físico de aprendizagem de um modo aberto, plural e capaz de eliminar constrangimentos de género" (p. 533). Assim, a meu ver, a organização do ambiente deve tentar diminuir (tanto quanto possível) os estereótipos de género, por exemplo, através da homogeneidade das áreas da sala de atividades, como ocorre nas escolas suecas acima mencionadas.

Neto et al. (2000) destacam a "posição privilegiada [do educador] para reforçar, punir

ou modelar comportamentos apropriados ao género da criança” (p. 25), como tal, é essencial que este esteja atento às atitudes e necessidades de cada discente, bem como, à forma como se auto-organizam e gerem os seus conflitos.

Cardona et al. (2015b) reforçam que ainda que os professores tenham planificações definidas (baseadas nos documentos orientadores) para pôr em prática com a turma, nunca devem ignorar as situações emergentes do quotidiano. Pelo contrário “deve aproveitar-se qualquer oportunidade de diálogo acerca de um comportamento ou situação, de uma afirmação, de um juízo, de um livro, de uma imagem (. . .) principalmente no que concerne à cidadania e às questões de género” (p. 76).

2.2. Objetivos

O tema de pesquisa tem como base a observação de um momento no contexto de creche, em que a educadora chamou à atenção de uma criança do sexo masculino por este usar, frequentemente, o cor-de-rosa. É importante referir que a educadora não o disse pelo facto de a criança repetir a cor, mas sim pela própria cor. A meu ver, é errado considerar que “há cores para meninas e cores para meninos”, por isso, fiquei atenta e achei que seria pertinente aprofundar o tema e estudar sobre o modo como “desconstruir” algumas conceções numa perspetiva de educação para a cidadania, desde as primeiras idades. As questões de género assumem extrema importância, sobretudo na infância, pois é fundamental que os docentes promovam a igualdade para que a sociedade seja mais justa e para que homens e mulheres tenham as mesmas oportunidades.

A situação observada despoletou a minha curiosidade sobre os estereótipos de género manifestados pelos profissionais de educação e pelas crianças e, como tal, decidi inquirir todos os intervenientes (crianças, educadoras/professoras e auxiliares), com o intuito de dar resposta às seguintes questões orientadoras:

- (i) Quais os principais estereótipos que as crianças evidenciam?
- (ii) Como trabalhar o género numa perspetiva para a cidadania em Pré-Escolar e 1.º CEB?

Partindo destas questões, defini como objetivos principais de pesquisa que pretendo estudar:

- (i) Como promover a igualdade de género?
- (ii) Como trabalhar o género numa perspetiva para a cidadania?

2.3. Opções metodológicas para a recolha e análise de dados

No desenrolar desta pesquisa, guiei-me pelos princípios da investigação-ação que, de acordo com Elliot (citado por Máximo-Esteves, 2008), consistem no “estudo de uma situação

social no sentido de melhorar a qualidade da ação que nela decorre” (p. 18). De facto, o meu objetivo primordial com esta pesquisa era melhorar a ação educativa a fortalecer com as crianças, partindo das especificidades do contexto de JI. A “investigação-ação tem como finalidade apoiar os professores e os grupos de professores para lidarem com os desafios e problemas da prática e para adoptarem as inovações de forma reflectida” (Altrichter et al., citado por Máximo-Esteves, 2008, p. 18).

Bogdan e Biklen (1994) realçam que “a investigação-ação consiste na recolha de informações com o objectivo de promover mudanças sociais” (p. 292). A investigação-ação é de natureza qualitativa, devido ao seu carácter flexível e emergente. Neste caso particular, a pesquisa que realizei adveio dos estereótipos de género evidenciados por uma educadora. Assim, defini um plano de ação flexível que se adaptava às necessidades do grupo, bem como, ao trabalho desenvolvido no quotidiano pelos profissionais de educação.

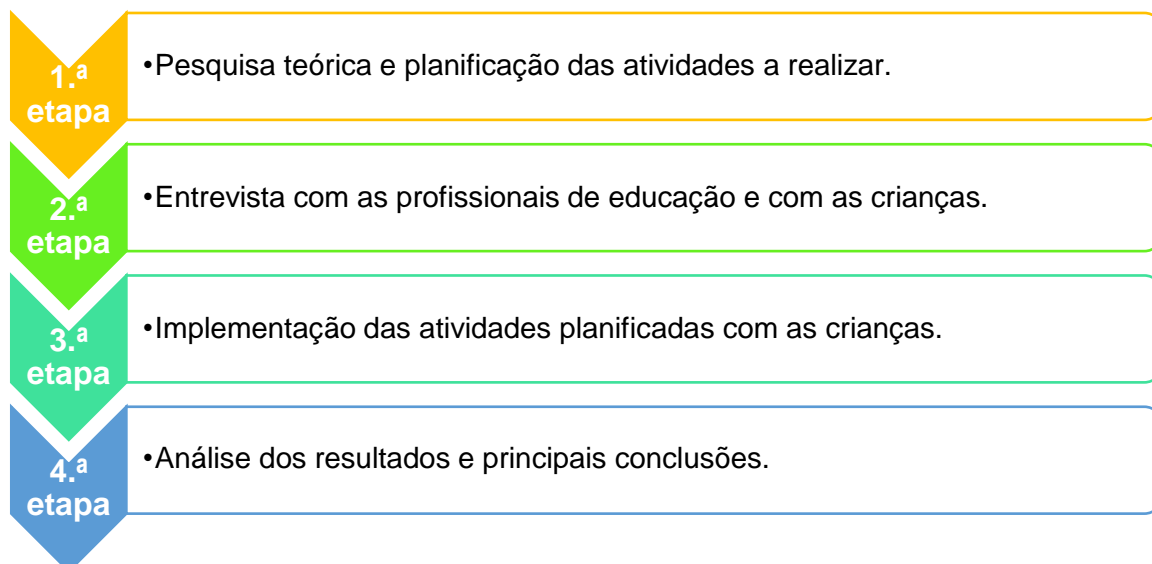
Em conformidade com Coutinho et al. (2009) para efetuar uma investigação-ação “é necessário pensar nas formas de recolher informação” (p. 373) e as técnicas e instrumentos utilizados devem ser “diversificados e servem de suporte à reflexão, ao aprofundamento das situações e dos saberes” (Leite, 2003, p. 53). Como tal, optei por recorrer às seguintes técnicas: (i) Observação indireta, sobretudo, através de conversas com as crianças e com a equipa educativa e de entrevistas semiestruturadas realizadas às crianças e às profissionais; (ii) Pesquisa Documental do Projeto Educativo da instituição, do Projeto Pedagógico de sala e do *site* da instituição; e (iii) Observação direta através do diário de bordo, do registo fotográfico (salvaguardando a identidade do grupo) e da análise do *Kahoot* colocado aos alunos, assim como, dos desenhos elaborados pelos mesmos.

No que refere à entrevista, Máximo-Esteves (2008) consideram que esta consiste numa conversa intencional e orientada e que implica uma relação, em que os participantes assumem papéis fixos: o entrevistador questiona e o entrevistado responde. O autor referido atesta que as entrevistas semiestruturadas têm “como ponto de partida um guião mais estruturado, que versa um leque de tópicos previamente definidos pelo entrevistador (p. 96). Bogdan e Biklen (1994) referem que uma entrevista pode ter como intuito, unicamente, a recolha de dados ou pode ser utilizada para análise documental. Assim, realizei entrevistas às crianças e às profissionais de educação, de modo a recolher informações sobre o grupo, a instituição e as concepções de todos os intervenientes relativamente ao tema do meu projeto de investigação.

A pesquisa documental dos documentos orientadores das instituições (Projeto Educativo e Pedagógico) e dos Guiões de Género e Cidadania foi essencial para a caracterização da instituição, do grupo e da prática pedagógica das educadoras e professoras cooperantes e para complementar a informação decorrente da observação.

Máximo-Esteves (2008) salienta que a técnica de observação direta “permite o conhecimento directo dos fenómenos, tal como eles acontecem num determinado contexto” (p. 87).

De seguida, apresento o plano de ação que engloba as etapas de trabalho para a realização deste estudo:



Na 1.^a etapa, foquei-me na pesquisa aprofundada sobre os conceitos teóricos inerentes ao tema em estudo e defini o público a incluir, bem como, os objetivos e as metodologias a seguir.

Na 2.^a etapa, realizei as entrevistas às profissionais com o intuito de clarificar os seus pontos de vista e as estratégias que seguem (ou não) para desconstruir estereótipos e promover a igualdade de género. Antes de iniciar o estágio em pré-escolar, optei por explorar, detalhadamente, os *Guiões de Educação: Género e Cidadania – Pré-Escolar e 1.º Ciclo* (Cardona et al, 2015) e inspirei-me nos mesmos para formular as questões a colocar às profissionais de educação, sendo estas:

- Qual a sua opinião sobre estereótipos de género?
- Na sua prática pedagógica, como aborda estas questões?
- Que conceções acha que o grupo tem perante este tema? (Há predominância em algum dos sexos?)

Também nesta etapa, efetuei as entrevistas (oralmente) às crianças com o objetivo de identificar os seus eventuais estereótipos em relação ao género. É importante referir que as questões colocadas foram adaptadas do quadro 25 – “Outras questões que podem ser trabalhadas no jardim de infância” (p. 126) do *Guião de Educação: Género e Cidadania – Pré-Escolar* de Cardona et al. (2015), sendo estas:

- O que se oferece a uma menina que faz anos? E a um menino?
- De que gostam os meninos e as meninas?

- Quais as diferenças entre os homens e as mulheres?
- As mulheres podem fazer tudo o que os homens fazem?
- Os homens podem fazer tudo o que as mulheres fazem?
- Seria bom um mundo só de mulheres? E só de homens? Porquê?
- Há profissões só para homem? Exemplos.
- Há profissões só para mulher? Exemplos.
- Sendo menina (o), como gostarias de ser quando cresceres?




As entrevistas dos adultos serviram para contextualizar as suas práticas pedagógicas no que diz respeito à gestão das questões de género e as entrevistas das crianças serviram de base para a elaboração do *Kahoot*.

Na 3.^a etapa, coloquei em prática as atividades planificadas (cf. Anexo S), nomeadamente, o *Kahoot* e os desenhos relativos ao que os progenitores fazem dentro de casa para, posteriormente, desconstruir alguns preconceitos evidenciados.

O *Kahoot* foi colocado aos dois grupos (de pré-escolar e de 1.º CEB) e tinha dez questões, sendo estas:

1. A barbie é para...; 2. A bola de futebol é para...; 3. Os livros são para...; 4. O cor de rosa é para...; 5. O ballet é para...; 6. As pessoas que cortam o cabelo são...; 7. As pessoas que ensinam são...; 8. Os polícias são...; 9. Os bombeiros são...; 10. Os enfermeiros são...

Para cada questão, a criança tinha três opções:

-  Meninas/mulheres;
-  Meninos/homens;
-  Meninos e meninas/ homens e mulheres.

Tanto no grupo de JI como no de 1.º CEB, optei por dividir a turma em dois e fui, juntamente com o meu par pedagógico, para a biblioteca com metade do grupo. Como as crianças, nesta faixa etária, ainda não sabem ler ou têm bastantes dificuldades, utilizei o mesmo código de cores (acima referido) nas respostas e li todas as questões em voz alta (várias vezes, se necessário). Tal como planificado, esta atividade foi realizada da parte da tarde, entre as 14:30h e as 15:45h.

Com a turma de 1.º ano, enquanto estávamos na biblioteca a preparar o material para a atividade, a responsável disse-nos que nem todos os computadores estavam a funcionar. De forma a colmatar esta situação, eu e a minha colega disponibilizámos os nossos portáteis e *smartphones* para que as crianças os pudessem utilizar. Assim, ligámos todos os recursos digitais disponíveis (computadores, portáteis, *smartphones* e projetor) e inserimos o código do *Kahoot* necessário para participar na atividade.

Cada criança sentou-se à frente de um dispositivo e inseriu o seu nome (com o nosso auxílio). Quando todas estavam preparadas, nós explicámos as regras, o modo de funcionamento e pedimos que não dissessem a sua opinião em voz alta para não influenciar

os colegas, mas, por vezes, algumas crianças não aguentavam. Referimos que não há respostas certas e erradas, todas estão corretas pois manifestam a opinião de cada um. No decorrer da atividade, considerámos que as crianças estavam bastante entusiasmadas e fomos circulando pela sala, de forma a auxiliá-las, porém estas não demonstraram dificuldades, apenas alguma indecisão em determinadas situações.

As entrevistas da educadora e da professora titular foram enviadas e respondidas por e-mail, enquanto as das crianças e da auxiliar de ação educativa foram gravadas em áudio e, posteriormente, transcritas integralmente (cf. Anexo Q) e as questões pertinentes ao estudo foram organizadas em tabela (cf. Tabela 9 do Anexo R), de modo a que a comparação das respostas, aquando análise, fosse facilitada. No que diz respeito às entrevistas dos agentes educativos, estas foram organizadas em cinco blocos¹⁰: I – *Caracterização pessoal*; II – *Sala e ambiente educativo*; III – *Informação sobre o grupo*; IV – *Relações com a comunidade educativa*; e V – *Outras questões*¹¹.

Esta estrutura tinha como objetivos: a) identificar o entrevistado; b) compreender a organização da sala e do ambiente educativo; c) conhecer o grupo e perceber as suas potencialidades e fragilidades; d) compreender a relação dos agentes educativos com a restante comunidade; e e) identificar qual a opinião do entrevistado sobre estereótipos de género, como este aborda estas questões na sua prática pedagógica e quais as conceções que considera que o grupo tem sobre o tema. Após analisar e cruzar todos os dados recolhidos (das entrevistas, do *Kahoot* e dos desenhos), constatei que todas as profissionais de educação procuram atenuar os estereótipos de género e promover o contacto entre rapazes e raparigas e verifiquei que as crianças atribuem, maioritariamente, as tarefas domésticas à mãe, consideram que há diferenças no que diz respeito aos gostos entre homens e mulheres e creem que há profissões exclusivas a cada género, como por exemplo polícia (no caso do homem) e professora ou bailarina (no caso da mulher).

Em suma, este foi o ponto de partida para uma investigação-ação que envolveu crianças de ambos os sexos na descoberta dos estereótipos de género e respetiva desconstrução. Em retrospectiva, creio que passei a ter um olhar mais consciente e atento para a “equidade em educação, numa perspectiva de promoção de novas cidadanias” (Vasconcelos, 2010, p. 66).

¹⁰ É importante salientar que a entrevista da professora de 1.º ano teve, somente, quatro blocos, uma vez que o Bloco II foi suprimido, pois considerámos que já tínhamos toda a informação necessária relativamente a este tópico e a entrevista da auxiliar de ação educativa teve só três blocos (o I – *Caracterização pessoal*, IV- *Relações com a comunidade educativa* e V – *Outras questões*).

¹¹ Este bloco tinha seis questões, mas as três primeiras faziam parte da investigação da minha colega.

2.4. Caracterização do contexto e dos/as participantes no estudo

Num estudo, a população é encarada como o “grupo sobre o qual o investigador tem interesse em recolher informação e extrair conclusões” (Tuckman, 2005, p. 39). Assim recorri a três profissionais de educação (uma educadora, uma auxiliar de ação educativa e uma professora) e a 40 crianças (20 do JI e 20 do 1.ºCEB).

A instituição em que realizei o estágio em JI era uma IPSS e o grupo da sala era heterogéneo, constituído por 20 crianças com idades compreendidas entre os três e os seis anos, 8 do sexo feminino e 12 do sexo masculino. Deste grupo, duas crianças não participaram na atividade, uma vez que não compareceram na escola nesse dia. Na Tabela 2, as alíneas estão diferenciadas em três cores, consoante a cor do bibe correspondente a cada faixa etária (amarelo - 3/4 anos, azul – 4/5 anos e vermelho – 5/6 anos).

Relativamente à instituição de 1.º CEB, esta pertencia à rede pública e a turma em que fiquei inserida, de acordo com a professora titular, era bastante homogénea, constituída por 23 crianças com idades compreendidas entre os seis e os sete anos, 9 do sexo feminino e 14 do sexo masculino, no entanto, 4 crianças (3 do sexo masculino e 1 do sexo feminino) não participaram no estudo: Gb – porque, por norma, não integra a sala de aula, pois passa o dia na sala de apoio às NE- Is – integrou a turma após o estudo - e M.M. e Mr. – que faltaram às aulas no dia da atividade¹².

Seguidamente, apresento uma breve síntese da população envolvida no estudo.

Tabela 1.

Dados da caracterização dos profissionais de educação.

Código da análise de dados	Formação académica	Escola de formação	Tempo de serviço
Educadora A (JI)	Educadora de infância (grau licenciada)	Instituto Ciências Educativas, Odivelas (Bacharelato)	22 anos
Auxiliar de Ação Educativa A (JI)	Animadora sociocultural (12.º ano)	Escola Profissional Gustavo Eiffel - Entroncamento	3 anos
Professora cooperante	Professora do 1.º CEB	Escola Superior de Educação de Santarém	27 anos

¹² As crianças que não participaram no estudo estão identificadas com a cor verde na Tabela 3.

Tabela 2.

Dados da caracterização das crianças de JI que participaram no estudo.

Código da análise de dados	Idade (no fim de maio de 2019)	Sexo	
		Feminino	Masculino
D.P.	3 anos		X
D.C.	3 anos		X
E.B.	4 anos		X
F.S.M.	3 anos	X	
M.C.	4 anos	X	
A.L.	4 anos	X	
A.N.	4 anos		X
C.S.	4 anos	X	
F.S.	4 anos		X
G.A.	4 anos		X
J.T.	4 anos		X
M.K.	4 anos		X
A.C.	6 anos	X	
C.C.	5 anos	X	
G.G.	5 anos		X
L.M.	6 anos	X	
M.M.	6 anos	X	
M.A.	5 anos		X
R.G.	5 anos		X
T.P.	5 anos		X
TOTAL		8	12
		20	

Tabela 3.

Dados da caracterização das crianças do 1.º ano que participaram no estudo.

Código da análise de dados	Idade (no fim de maio de 2019)	Sexo	
		Feminino	Masculino
A.	6 anos	X	
B.	7 anos		X
Cl.	6 anos	X	

Cr.	6 anos		X
D.	7 anos		X
F.	6 anos		X
G.	7 anos		X
Gb.	7 anos		X
I.	6 anos	X	
Is.	6 anos		X
J.	7 anos	X	
Md.	7 anos	X	
Mg.	6 anos	X	
MG.	7 anos		X
M.M.	7 anos	X	
Mr.	6 anos		X
P.V.	6 anos		X
P.A.	6 anos		X
R.	7 anos	X	
Sl.	6 anos		X
Sn.	6 anos		X
Y.	6 anos		X
V.	6 anos	X	
TOTAL		9	14
		23	

2.5. Apresentação da análise de dados

Neste subcapítulo, vou apresentar e analisar as informações recolhidas através das entrevistas às três profissionais de educação e às cinco crianças mais novas do JI, bem como, dos desenhos elaborados pelos dois grupos e das respostas obtidas no *Kahoot*.

Partindo das entrevistas efetuadas às profissionais de educação, analisei os cinco blocos, contudo, foquei-me, sobretudo, no Bloco V – *Outras questões*, uma vez que foi este tópico que me permitiu tirar ilações para o presente estudo.

O Bloco I – *Caracterização pessoal* – foi essencial para percebermos a diferença na formação de cada profissional, bem como, a sua experiência. A educadora é licenciada em Educação de Infância, fez o Bacharelato no Instituto de Ciências Educativas, em Odivelas, tirou um curso de complemento de formação científica para educadores de infância na Escola Superior de Educação Almeida Garrett e exerce há 22 anos. A auxiliar de ação educativa tirou o 12.º ano em Animação Sociocultural, na Escola Secundária Gustavo Eiffel, no

Entroncamento, e trabalha na instituição em questão há 10 anos. A professora do 1.º ano é licenciada pela Escola Superior de Educação de Santarém, tem a formação inicial de Professores do 1.º CEB e um complemento de formação para estudos especializados no ensino precoce da Língua Estrangeira – inglês.

No Bloco II, referente à *sala e ambiente educativo*, a educadora reforçou que *“um dos pilares que baseia um desenvolvimento equilibrado e saudável nas crianças é uma educação para os afetos e para as emoções”*, referiu a organização da sala em termos de áreas e materiais e afirmou que *“esta organização está diretamente ligada à rotina diária. . . [que é] flexível e securizante, onde as crianças podem prever o momento seguinte [mas] não a condiciona na prática em que estão envolvidas.”*

No que concerne ao Bloco III – *Informação sobre o grupo* – este facilitou-nos a identificação das potencialidades e fragilidades das crianças e das NE de alguns alunos, auxiliou-nos na caracterização da prática pedagógica de cada cooperante e no tipo de atividades de aprendizagem que cada uma proporciona. A educadora destacou *“a capacidade de entreatuda entre os pares, onde os mais velhos demonstram preocupação e cuidado pelos mais novos”*, mas também as *“dificuldades ao nível da interiorização/cumprimento de regras de sala. . . dificuldade em saber esperar pela sua vez [e] respeitar o outro enquanto fala.”* Além do referido, a educadora reforçou que *“as atividades propostas vão sempre ao encontro dos interesses/necessidades das crianças, a partir do que a criança já sabe, valorizar os seus saberes, como fundamento, de novas aprendizagens.”* No grupo existiam duas crianças com NE integradas no grupo, com acompanhamento especializado dentro e fora da instituição. De acordo com a educadora cooperante, o grupo privilegiava as áreas de formação pessoal e social, de expressão e comunicação e de conhecimento do mundo. Já a professora do 1.º ano destacou a semelhança de vivências como maior potencialidade e o *“fraco espírito de equipa e poucas noções das regras em sala de aula”* como maiores fragilidades. A sua prática pedagógica era orientada pelo *“método global, mas sempre com adaptações, tendo em conta a turma...”*. Neste grupo existiam três crianças com NE *“uma está a tempo inteiro na Unidade de Ensino Estruturado – Autismo Severo – e duas usufruem de Apoio de Terapia da Fala e Psicologia.* Segundo a professora cooperante, a turma preferia a expressão plástica e o estudo do meio.

No que diz respeito ao Bloco IV – *Relações com o contexto educativo* – todas as profissionais referiram uma boa relação tanto com as colegas, como com as crianças e com as famílias.

No Bloco V – *Outras questões* – existiam três categorias em análise: i) definição de estereótipo de género; ii) como os estereótipos de género são trabalhados na prática pedagógica; e iii) as crianças e os estereótipos de género. Relativamente à primeira questão *“qual a sua opinião sobre estereótipos de género?”*: a educadora do JI apresentou a sua

definição de estereótipos de gênero e atribuiu a sua repercussão à “*necessidade de padronizar certos comportamentos pré-estabelecidos, sem questionarmos se esses modelos de comportamento traduzem e respeitam as necessidades de cada pessoa*”; a auxiliar de ação educativa (JI) referiu que tenta mostrar que meninos e meninas podem fazer as mesmas ações, nomeadamente, no futebol, uma vez que há rapazes a defender que as meninas não podem e/ou não sabem jogar; e a professora do 1.º ano reforçou que os estereótipos não coadunam com o que considera relevante para um processo ensino/aprendizagem de qualidade.

No que diz respeito à segunda questão “*na sua prática pedagógica, como aborda estas questões?*”, constatei que todas procuram atenuar os estereótipos de gênero em sala de aula e respeitar a individualidade de cada criança e que todas fomentam a ligação entre o sexo masculino e o feminino tanto em contexto de trabalho como de brincadeira.

Em relação à última questão “*que conceções acha que o grupo tem perante este? (Há predominância em algum dos sexos?)*”, as profissionais do jardim de infância afirmaram que as crianças demonstravam alguns estereótipos de gênero, nomeadamente, nas brincadeiras (por exemplo: ao acharem que só os rapazes sabem jogar futebol) e ao escolherem as áreas, evidenciavam uma forte separação de gênero (pois tinham tendência a afastarem-se do gênero oposto), já a professora do 1.º ano diz que tal não se verifica na sua turma.

No que diz respeito às entrevistas realizadas no JI (cf. Tabela 10 do Anexo R), conclui que (i) as crianças consideram que há prendas para meninas e prendas para meninos, pois estes encaram que cada sexo gosta de brincar com coisas diferentes, ex: « *A menina não gostava porque as meninas não gostam do homem aranha. O menino não gostava porque não gostas de unicórnios.* » - D.C.; (ii) as crianças focam as diferenças entre os sexos naquilo que fazem e não tanto nas diferenças físicas, ex: « *Os homens veem tablet, comem gelatina, veem televisão, dão beijos e abraços. As mulheres fazem a comida, dão comida aos bebés, veem televisão e dão saltos.* » - FSM.; (iii) as crianças compreendem que não seria positivo se existisse somente homens ou só mulheres, ex: « *Não porque as meninas ficavam sem pais e começavam a chorar.* » - M.C.; e (iv) as crianças encaram que há profissões exclusivas ao sexo masculino, ex: « *Só os homens podem ser polícias e conduzir autocarros.* » - E.B. e outras exclusivas ao feminino, ex: « *Os homens não podem ser professores, nem bailarinos.* » - D.C.

Na análise das respostas, achei curioso que as crianças não evidenciassem as diferenças ao nível da fisionomia (como eu esperava que fizessem), apenas uma criança referiu que os homens não tinham cabelo. Em vez disso, focaram-se nas atividades que acham que cada um desempenha. Felizmente, nem todas as crianças demonstraram ideias estereotipadas, portanto, seria interessante criar um ambiente controlado para que estas possam debater as suas opiniões e assim construir ideias mais igualitárias. As crianças, quando confrontadas com a realidade (dissemelhante da sua opinião *à priori*), tendem a

desconstruir os estereótipos evidenciados e a compreender que todos podemos fazer tudo independentemente de sermos homens ou mulheres.

A par das entrevistas, as crianças elaboraram desenhos representativos do que os progenitores fazem dentro de casa (cf. Tabela 11 e 12 do Anexo R). Das 40 crianças possíveis, apenas 36 efetuaram os desenhos (como é possível comprovar nas tabelas), pois no JI, o JT e a MM não participaram e no 1.º CEB foi a MM e o Mr. porque não estavam presentes aquando atividade. Analisando as tabelas detalhadamente, conseguimos verificar que as crianças apresentaram níveis de desenvolvimento gráfico infantil distintos. As crianças mais novas (faixa etária dos 3/4 anos) manifestaram dificuldade na representação da figura humana, bem como, na representação da ação que a mesma realiza, enquanto as mais velhas conseguiram expor no desenho as atividades que referiram que os progenitores realizam em casa.

Nas informações recolhidas, verifiquei que, na maioria dos casos, a figura masculina é associada às atividades de lazer, de caráter lúdico ou profissional, enquanto a figura feminina de referência é responsável pela maioria das tarefas domésticas, como cozinhar, limpar, arrumar, etc. Esta diferença entre os sexos é ainda mais evidente no 1.º CEB do que no JI, pois somente quatro crianças atribuíram atividades domésticas ao pai (Cl. «*Trabalha na garagem.*»; D. «*Põe a roupa na máquina.*»; R. «*Limpa a casa comigo.*»; e St. «*Arranja as coisas.*») e as restantes focaram atividades recreativas como «*jogar playstation*» - B.; «*brincar*» - Cr, I., P.A., Y. e V, «*Passear*» - A. I. e Sl. ou «*ver televisão*» - F. e Mg. Relativamente às ações praticadas pela mãe, apenas o Y. referiu algo lúdico «*vai ao parque com a mana. Vão ver as borboletas.*». No caso do JI, parece haver um maior equilíbrio na distribuição de tarefas, uma vez que apenas duas crianças referiram, unicamente, atividades prazerosas para o pai «*brinca comigo e com a mãe*» - Fms. e «*vê televisão comigo, faz jogos comigo*» - M.A. e uma para a mãe «*brinca comigo e também dorme comigo*» - M.C.

Ao analisar as respostas ao *Kahoot*, elaborei duas tabelas com os resultados (cf. Tabela 13 e 14 do Anexo R).

Após a análise dos resultados, concluímos que tanto o grupo de JI como a turma de 1.º ano demonstram alguns estereótipos de género, sobretudo no que concerne às questões “*a barbie é um brinquedo para...*”, “*a bola de futebol é um brinquedo para...*”, “*o cor de rosa é para...*” e “*o ballet é para...*”. No contexto de JI, o T.P. demonstrou não ter qualquer estigma em relação aos sexos, pois considerou que todas as atividades/funções podiam ser desempenhadas tanto por homens como por mulheres. O D.P. e o J.T. são as crianças que evidenciam maiores estereótipos porque consideram que todas as atividades/funções são exclusivas ou dos homens ou das mulheres. Um facto curioso é que a mãe do J.T. é bombeira, no entanto, quando questioneei a criança sobre o possível sexo dos bombeiros, este respondeu que eram homens e eu provoquei-o dizendo “*então mas a tua mãe é bombeira*”, ao que o

mesmo respondeu “*pois, mas não pode, os homens é que são bombeiros*”. Este pormenor, na altura, fez-me alguma confusão, mas, numa conversa *posteriori* com a professora cooperante, cheguei à conclusão que, provavelmente, esta opinião se devia aos comentários machistas que a criança ouvia aquando no quartel.

Na turma de 1.º ano, o P.V. é a criança que apresenta menos estereótipos de género pois escolheu sempre a opção “*meninos(as) e homens/mulheres*”, exceto na primeira questão que considerou que a *barbie* é exclusiva para o sexo feminino. A Md., o Cr., o D. e o P.A. são as crianças que demonstram mais conceções estereotipadas.

Ao longo das atividades, tentei percorrer todas as crianças e fazê-las questionar o porquê de só homens ou mulheres poderem fazer determinada atividade e se será que somos assim tão diferentes e que o género de cada um é impeditivo para gostar e utilizar algo ou para desempenhar certas profissões?! Infelizmente, devido à falta de tempo, não consegui promover uma conversa em grande grupo, em que mostrava exemplos reais de pessoas a realizar as atividades referidas ou nas profissões mencionadas. A meu ver, esta conversa teria sido uma mais valia para desconstruir alguns estereótipos presentes na sociedade, no entanto, falei com a educadora e com a professora e partilhei alguns dos resultados obtidos para que estas possam, se assim o entenderem, continuar a desenvolver trabalho no âmbito da desconstrução dos estereótipos dos seus grupos.

2.6. Reflexão final

Esta investigação permitiu-me efetuar uma reflexão crítica sobre os estágios e as informações recolhidas em cada contexto, de forma a melhorar a minha conduta enquanto profissional de educação. Na qualidade de docente desempenhamos um papel crucial na construção da definição de género de cada criança, uma vez que servimos de exemplo e que, ativamente, modelamos os comportamentos deles, quer através de reforço/punição ou das informações que lhes transmitimos. Deste modo, passei a compreender melhor as repercussões que as minhas ações podem ter no futuro das crianças. Silva et al. (2005) ressaltam que “o período pré-escolar é fundamental na construção da identidade de género” (p. 14), portanto, embora a problemática dos estereótipos de género seja relativamente complexa, é fundamental desenvolvê-la desde cedo, através de um discurso inclusivo.

Sendo os objetivos de pesquisa como promover a igualdade de género e como trabalhar o género numa perspetiva para a cidadania, procurei inquirir crianças e profissionais de educação sobre as suas noções de género e o papel do mesmo na sociedade através de entrevistas (a ambos) e de desenhos e respostas a um *Kahoot* (no caso dos discentes) e com isso concluí que existem ainda conceções padronizadas em termos de género, sobretudo nas crianças mais novas. Verifiquei também que os profissionais assumem um papel preponderante, por vezes até exclusivo, na desconstrução destes mesmos estereótipos,

muitas vezes construídos pelos media e/ou ambiente familiar. Assim, é fulcral que a escola e a família efetuem um trabalho colaborativo para alcançar os resultados visados mais eficientemente.

A meu ver, no que diz respeito aos estágios, foi bastante positivo formar pares pedagógicos, pois permitiu-me debater as situações do dia-a-dia e encontrar soluções juntamente com a minha colega.

Relativamente às relações que criei com os grupos de crianças e com as profissionais de educação com quem me cruzei, considero que estas foram sempre positivas, pois nunca me senti posta de parte, pelo contrário, senti sempre que fazia parte da equipa e que nos ajudávamos mutuamente.

No que concerne às atividades desenvolvidas, foi essencial ter o apoio dos docentes na construção das planificações, bem como, das educadoras e professoras cooperantes, uma vez que conhecem melhor os grupos e sabem o que resulta melhor em cada contexto específico. Por vezes, é difícil pensarmos em todos os pormenores quando implementamos uma sessão e nessas situações é essencial ter o apoio do corpo docente que é bastante mais experiente e nos leva a refletir sobre a intencionalidade educativa das atividades, a gestão do tempo, do espaço e do grupo e dos melhores métodos de avaliação. Assim, progressivamente, adquirimos mais confiança e conseguimos melhorar a nossa prática educativa.

Cardona et al (2015) refere que “o papel do/a professor/a, a sua intencionalidade educativa, a forma como organiza o ambiente educativo, torna-se preponderante para um desenvolvimento curricular que se traduza numa ação pedagógica que articule positiva e democraticamente as questões curriculares de género e cidadania” (p. 51). Deste modo e tendo por base os dados recolhidos, conseguimos consciencializar-nos da importância que o adulto tem na formação dos estereótipos de género, bem como, na promoção da igualdade.

CAPÍTULO III – CONSIDERAÇÕES FINAIS

Curiosamente, não esperava encontrar um tema para a investigação logo na creche, mas dada a situação anteriormente referida (em que a educadora criticou uma criança do sexo masculino por utilizar sempre o lápis cor de rosa), fez-me todo o sentido. Por vezes nem nos apercebemos, mas inconscientemente levamos as crianças a criar estereótipos que perpetuam durante toda a vida. Na minha opinião, enquanto educadores/professores devemos ter ainda mais cuidado, pois é nos incumbida a missão de desconstruir os estereótipos existentes e não de os propagar.

Julgo que os estágios curriculares foram uma mais-valia para a formação da minha identidade profissional, pois permitiram-me aproximar da realidade e interagir de uma forma diferenciada. Ao contactar com as diferentes realidades educativas, percebi que há dois

ingredientes essenciais: amor e dedicação. Amor pela profissão e por cada criança que cruza o nosso percurso e dedicação, pois nem sempre obtemos os resultados esperados com facilidade, portanto precisamos de nos esforçar ao máximo até alcançar os objetivos e aí sim, sentimos que valeu cada esforço.

A meu ver, procurei consolidar os meus saberes e tentei questionar-me e refletir sobre os diferentes grupos e quais as melhores estratégias para chegar a cada um. Martins (2018) afirma que “não há receitas na educação” e eu concordo porque, efetivamente, o que resulta com uma criança, pode não resultar com outra e, por isso, é tão importante estarmos atentos às necessidades individuais e não somente às do grupo. Cada criança é única, com necessidades próprias, como tal, a nossa forma de agir e de estar deve ser sempre adequada a cada uma.

Ao longo deste percurso procurei trazer atividades dinâmicas que utilizavam diferentes materiais e que se tornavam estimulantes, prazerosas e significativas, fazendo com que o grupo se envolvesse bastante, desenvolvesse as competências pretendidas e atingisse os objetivos estipulados.

Na minha opinião, a minha maior fragilidade prende-se com a gestão de conflitos, pois tenho alguma dificuldade em impor-me, já que não gosto de levantar a voz e prefiro descer ao nível da criança e falar calmamente. O presente relatório foi o maior desafio do meu percurso académico e representa também o culminar de um ciclo. Neste momento, sinto até um certo orgulho por ter chegado até aqui apesar de todas as adversidades.

Em suma, acredito que a realização desta investigação foi extremamente pertinente para a minha evolução pessoal e profissional, pois possibilitou-me deparar com alguns problemas, bem como, questionar e redefinir a minha prática pedagógica.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alvarez, T. & Vieira, C. (2014). O papel da educação no caminho que falta percorrer em Portugal na desconstrução dos estereótipos de género: breves reflexões. *Exedra: Sexualidade, género e educação*. Consultado a 20 de junho, em <https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/7128/1/sup14-8-17.pdf>
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Botelho, I. & Cardona, M. J. (2014). A influência das questões de género nos resultados escolares das crianças. In *Revista UIIPS*, n.º 6, v. 2. Consultado a 2 de julho de 2021, em https://www.ipsantarem.pt/wp-content/uploads/2014/03/Revista-da-UIIPS_N6_Vol2_ESES_2014.pdf
- Brazelton, T. (2007). *O grande livro da criança: o desenvolvimento emocional e do comportamento durante os primeiros anos*. Lisboa: Editorial Presença.
- Câmara Municipal de Torres Novas (2019). *Município de Torres Novas*. Consultado a 28 de maio de 2019, em <https://www.cm-torresnovas.pt/index.php/contactos/contactos-camara>
- Cardona, M. J. (Coord.). (2015a). *Guião de educação, género e cidadania: pré-escolar*. Lisboa: Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género.
- Cardona, M. J. (Coord.). (2015b). *Guião de educação, género e cidadania: 1.º ciclo do ensino básico*. Lisboa: Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género.
- Cardona, M. J. (2011). Concepções educativas e percursos escolares numa escola que procura promover a igualdade de oportunidades para todos/as. In M.J. Cardona & R. Marques (Org.) *Da autonomia da escola ao sucesso educativo - obstáculos soluções*, Chamusca: Ed. Cosmos (pp. 229 - 243).
- Cherry, K. (2020). *Gender Schema Theory and Roles in Culture*. Consultado a 12 de julho de 2021, em <https://www.verywellmind.com/what-is-gender-schema-theory-2795205>
- Cole, M. & Cole, S. (2004). *O Desenvolvimento da criança e do adolescente*. (M. Lopes, Trad.). Porto Alegre: Artmed (trabalho original publicado em 2001).
- Cordeiro, M. (2015). *O livro da criança – do 1 aos 5 anos*. Lisboa: A Esfera dos livros.
- Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J., & Vieira, S. (2009). Investigação-acção: metodologia preferencial nas práticas educativas. *Revista Psicologia, Educação e Cultura*, 13:2., (pp. 355- 379).
- Eurydice (Forsthuber, B., Horvath, A., & Motiejunaite, A., Coord.). (2009). *Diferenças de género nos resultados escolares: estudo sobre as medidas tomadas e a situação actual na Europa*. Consultado a 20 de abril de 2021, em [https://www.dgeec.mec.pt/np4/np4/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=192&fileName=diferencas_generos.pdf](https://www.dgeec.mec.pt/np4/np4/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=192&fileName=diferencas_generos.pdf)

- Folque, M. A. (1999). *A influência de Vigotsky no modelo curricular do Movimento da Escola Moderna para a educação pré-escolar*. *Escola Moderna* 5(5), 5-12. Consultado a 12 de maio de 2019, em http://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/dt/1_2_0_mod_pedag_mem/120_c_02_infl_vigostky_pre_afolque.pdf
- Garcês, B. P., Santos, K. O. & Oliveira, C. A. (2018). Aprendizagem baseada em projetos no ensino de bioquímica metabólica. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 13, 527-534.
- Goleman, D. (2010). *Inteligência emocional*. Lisboa: Temas e debates.
- Golse, B. (2005). *O desenvolvimento afectivo e intelectual da criança*. Lisboa: Climepsi.
- Hebblethwaite, C. (2011). Sweden's 'gender-neutral' pre-school. In *BBC News*. Consultado a 9 de janeiro de 2021, em https://www.bbc.com/news/world-europe-14038419?fbclid=IwAR2q9DnUHZu_thJMZKanqsH7VsCkII1Q56AZ03Hs99HQUWiQ0GNjKoacfrc
- Henriques, H. & Marchão, A. (2014). A Educação de Infância Portuguesa e o Modelo Pedagogia de Reggio Emilia: a promoção da igualdade de género a partir de investigação na ESE de Portalegre. In DIAZ, J. M. H. (coord.). (2004) *Influências Italianas en la Educacion espanola e iberoamericana*. Salamanca: FahrenHouse Ediciores. (pp. 527 - 539). Consultado a 2 de junho de 2021, em <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5960302>
- Katz, L. & Chard, S. (2009). *A abordagem por projectos na educação de infância* (2.ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Kishimoto, T. M. & Ono, A. T. (2008). Brinquedo, género e educação na brinquedoteca. In *Pro-Posições*, v. 19, n.3 (57) – set./dez.. Consultado a março de 2021, em <https://www.scielo.br/j/pp/a/XN7yv7jS8vTq99xLhRC7vtJ/?lang=pt&format=pdf>
- Leite, C. (2003). *Projetos Curriculares de Escola e de Turma*. Porto: Editora ASA.
- Lino, D. (2013). O modelo pedagógico em reggio emilia. In J. Formosinho (org.), *Modelos curriculares para a educação de infância* (4.ª ed.).(pp. 109 – 140). Porto: Porto Editora.
- Marchão, A. J. & Bento, A. I. (2012). *Promoção da igualdade de género – um estudo em contexto de educação pré-escolar*. Portalegre: III Seminário de I&DT, organizado pelo C3i – Centro Interdisciplinar de Investigação e Inovação do Instituto Politécnico de Portalegre. Consultado a 7 de fevereiro de 2021, em https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/4117/1/Amelia%20March%C3%A3o_Alexandra%20Bento.pdf
- Martins, G. O. (coord.). (2014.) *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Ministério da Educação/ Direção-Geral da Educação.

- Martins, G. O. (2018). Entrevista “Não há receitas na educação” in *Jornal de Leiria*. Consultado a 20 de junho de 2021, em www.jornaldeleiria.pt/entrevista/entrevista-guilherme-doliveira-martins-nao-ha-receitas-na-educacao-9194
- Marques, R. (2007). *Transversalidade curricular no ensino básico e novo regime jurídico de habilitação para a docência*. (Comunicação apresentada no Colóquio do CIDINE, na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Coimbra). Consultado a 17 de maio de 2021, em <http://www.eses.pt/usr/ramiro/docs/curriculo/Transversalidadescurriculares.pdf>
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.
- Milheiro, R. (2013). *Trabalho colaborativo entre docentes - um estudo de caso*. (Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação João de Deus, Lisboa). Consultado a 8 de maio de 2021, em <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/4605/1/Mestrado.pdf>
- Monteiro et al. (2017). *Estratégia Nacional da Educação para a Cidadania*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Neto, A., Cid, M., Peças, A., Chaleta, E. & Bastos, J. (2000). *Cadernos de Coeducação: Estereótipos de Género*. Lisboa: Comissão para a Igualdade e para os Direitos das Mulheres.
- Niza, S. (2012). *Sérgio Niza. Escritos sobre a Educação*. Lisboa: Movimento da Escola Moderna e Edições tinta-da-china.
- Oakley, A. (2016). Sexo e género. (C. Dias e L. Coelho, Trad.). *Revista Feminismos*, v. 4, n.º 1.
- Oliveira-Formosinho, J. & Araújo, S. B. (2018). *Modelos Pedagógicos para a Educação em Creche*. Lisboa: Porto Editora.
- Piaget, J. (1977). *Seis Estudos de Psicologia*. Lisboa: Moraes Editores. (pp.11-58)
- Pires, M. F. C. (1998). Multidisciplinaridade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade no ensino. *Interfaces*. 2. Consultado a 16 de junho de 2020, em https://www.researchgate.net/publication/250989270_Multidisciplinaridade_interdisciplinaridade_e_transdisciplinaridade_no_ensino
- Piscalho, I., Cardona, M. J., Uva, M., & Tavares, T. C. (2010). *To address gender equality since the preschool education: research and practices*. Consultado a 20 de abril de 2020, em <http://repositorio.ipsantarem.pt/handle/10400.15/444>
- Portugal, G. (2012). *Finalidades e práticas educativas em creche: das relações, actividades e organização dos espaços ao currículo na creche*. Universidade de Aveiro.
- Portugal, G. (2009). Desenvolvimento e aprendizagem na infância. In *A educação das crianças dos 0 aos 12 anos*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação, 33-67.
- Post, J. & Hohmann, M. (2011). *Educação de Bebés em Infantários – Cuidados e Primeiras Aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Reis, C. (2019). Portugal tem uma das maiores diferenças salariais entre homem e mulher no mundo. *Diário de Notícias*.
- Scott, J. (1995). Género: Uma categoria útil de análise histórica. In *Educação vs Realidade*, v. 20, n.º 2. Consultado a 23 de abril de 2021, em https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/71721/40667?fbclid=IwAR3W2gir3dKIOtnTLsGcz1iJ-iFnJr7b68jR7HcxYy5mjNW4y_lo1wAbo10
- Scott, K. (2018). These schools want to wipe away gender stereotypes from an early age. In *CNN health*. Consultado a 8 de janeiro de 2021, em https://edition.cnn.com/2017/09/28/health/sweden-gender-neutral-preschool/index.html?fbclid=IwAR19ye4n0PgZ2Q3_ZV16pisHhliTy4eFrBEW1pfAGzeOpZ-_6CcTGz6DpB8
- Silva, A., Araújo, D., Luís, H., Rodrigues, I., Alves, M. & Tavares, T. (2005). *Cadernos de Coeducação: A Narrativa na Promoção da Igualdade de Género. Contributos para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Comissão para Igualdade e Direitos das Mulheres.
- Silva, I. C., Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Silva, I. L. (2005). *Projectos e Aprendizagens*. In: Actas do 2.º Encontro de Educadores de Infância e Professores do 1º Ciclo. Porto: Areal Editores.
- Silva, I. & Tavares, O. (2005). Uma pedagogia multidisciplinar, interdisciplinar ou transdisciplinar para o ensino / aprendizagem da física. *Holos*, 1, 4-12. Consultado a 16 de junho de 2020, em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=481549263001>
- Silva, M. B. (2013). *As expressões artísticas no pré-escolar e 1.º ciclo do ensino básico e o desenvolvimento da autonomia e da cooperação*. Universidade dos Açores. Consultado a 10 de abril de 2021, em <https://repositorio.uac.pt/bitstream/10400.3/2887/1/DissertMestradoMonicaBorgesSilva2013.pdf>
- UNESCO (2007). *Philosophy, a school of freedom*. France: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization Social and Human Sciences Sector. Consultado a 16 de maio de 2021, em <https://www.filosofieonderwijs.be/files/070000-Unesco-Philosophy-A-school-of-freedom-2007.pdf>
- Souza, M. A. & Castro, R, E. F. (2008). *Agressividade infantil no ambiente escolar: concepções e atitudes do professor*. *Psicologia em Estudo*, 13(4), 837-845. Consultado a 20 de maio de 2021, em <https://dx.doi.org/10.1590/S1413-73722008000400022>

UNICEF (2019). *Convenção sobre os Direitos da Criança e Protocolos Facultativos*.

Assembleia Geral das Nações Unidas. Consultado a 23 de abril de 2021, em https://www.unicef.pt/media/2766/unicef_convenc-a-o_dos_direitos_da_crianca.pdf

Vasconcelos, T. (2010). Do discurso dos “Cantinhos” ao discurso da “Oficina”: um contributo para uma pedagogia da infância atenta às questões de género. *Cadernos de Educação de Infância (CEI)*, 92, 66.

Vieira, C. & Alvarez, T, (2016). Para quê usar as “lentes de género” na escolaridade obrigatória em Portugal?. In Gomes (Coord.), *Atas XIII Congresso SPCE: Fronteiras, diálogos e transições na educação*. (pp. 227 - 225 e pp. 322 - 330)

Legislação consultada:

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

Decreto-Lei n.º 176/2014. *Diário da República n.º 240/2014 – 1.ª série*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.

Outra documentação consultada:¹³

Projeto Curricular de Grupo (2018/2019). [instituição]

Projeto Educativo (2018/2019). [instituição]

Projeto Pedagógico (2018). [instituição]

¹³ Os nomes e *links* das instituições não foram revelados para assegurar o anonimato.

Anexo A. Espaço físico da sala 1 Ano A.



Figura 13. Espaço físico da sala 1 ano A.

Anexo B. Área de brincadeira/sesta da sala 1 Ano A.



Figura 14. Área da sala 1 ano A.

Anexo C. Área de higiene e cuidados pessoais da sala 1 Ano A.



Figura 15. Fraldário.

Anexo D. Dia tipo na sala 1 Ano A.

Tabela 4.

Momentos da rotina e atitudes expectáveis da educadora em cada momento.

Momentos da Rotina	Atitude expectável do educador
Acolhimento (8:00h-9:30h)	<p><u>Promover o bem-estar:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Receber a criança de forma calorosa; - Questionar a(s) pessoa(s) que traz(em) a criança, de modo a ter conhecimento de algum fator que possa interferir com o bem-estar da criança; - Respeitar a individualidade de cada criança; - Proporcionar momentos de interação e socialização com o adulto e com os pares.
Brincadeira livre/ refeição ligeira (9:30h-10:30h)	<ul style="list-style-type: none"> - Proporcionar momentos de interação com o adulto e com os pares; - Participar nas brincadeiras e explorações das crianças. - Desenvolver o sentido de autonomia da criança; - Desenvolver a motricidade global das crianças.
Atividade dirigida (10:30h-11:00h)	<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver a curiosidade; - Proporcionar atividades desafiadoras e estimulantes; - Utilizar materiais estimulantes.
Preparação da refeição (11:00h-11:15h)	<ul style="list-style-type: none"> - Proporcionar momentos de interação com o adulto e com os pares - Utilizar materiais estimulantes.
Refeição (11h15- 11h50) (15h30-16h00)	<p><u>Promover o bem-estar:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Dar tempo suficiente às crianças para comerem com prazer e com tranquilidade; - Estar atento às necessidades das crianças (se a criança se engasga, se quer mais, etc); - Proporcionar momentos de interação com o adulto e com os pares; - Promover momentos que permitam à criança, adquirir uma postura correta à mesa; - Proporcionar momentos que estimulem a autonomia da criança; - Desenvolver a motricidade fina (manipulação da colher)
Momento da Higiene (11h50-12h30) (15h00-15h30)	<p><u>Promover o bem-estar:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Promover um momento relaxante para a criança; - Proporcionar momentos de interação com o adulto (dialogar e brincar com a criança, explicar o que está a fazer).
Sesta (12h30 – 15h00)	<p><u>Promover o bem-estar:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Proporcionar um ambiente camo e tranquilo; - Colocar música ambiente até o grupo adormecer.
Momento de Saída (a partir das 17h00)	<p><u>Promover o bem-estar:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Proporcionar momentos de interação com os adultos; - Utilizar palavras calorosas e evidenciar os aspetos positivos do dia.

Anexo E. Refeitório da creche.



Figura 16. Refeitório da creche.

Anexo F. Canção Bom dia a toda a gente.

De manhã...quando acordei,
Esfreguei bem os olhinhos.
Olhei mas não vi ninguém,
Fui dormir mais um pouquinho.
De repente a mamã chama,
São horas de levantar.
A professora está na escola
E os meninos vai chamar.
Um bom dia para...(nome da criança).
Bom dia, bom dia!
Bom dia a toda a gente!
Eu hoje venho à escola
E, por isso, estou contente.
Bom diaaaaaa!

Anexo G. Registo fotográfico no JI.



Figura 17. Zona Exterior.



Figura 18. Zona do tanque.



Figura 19. Baloços.

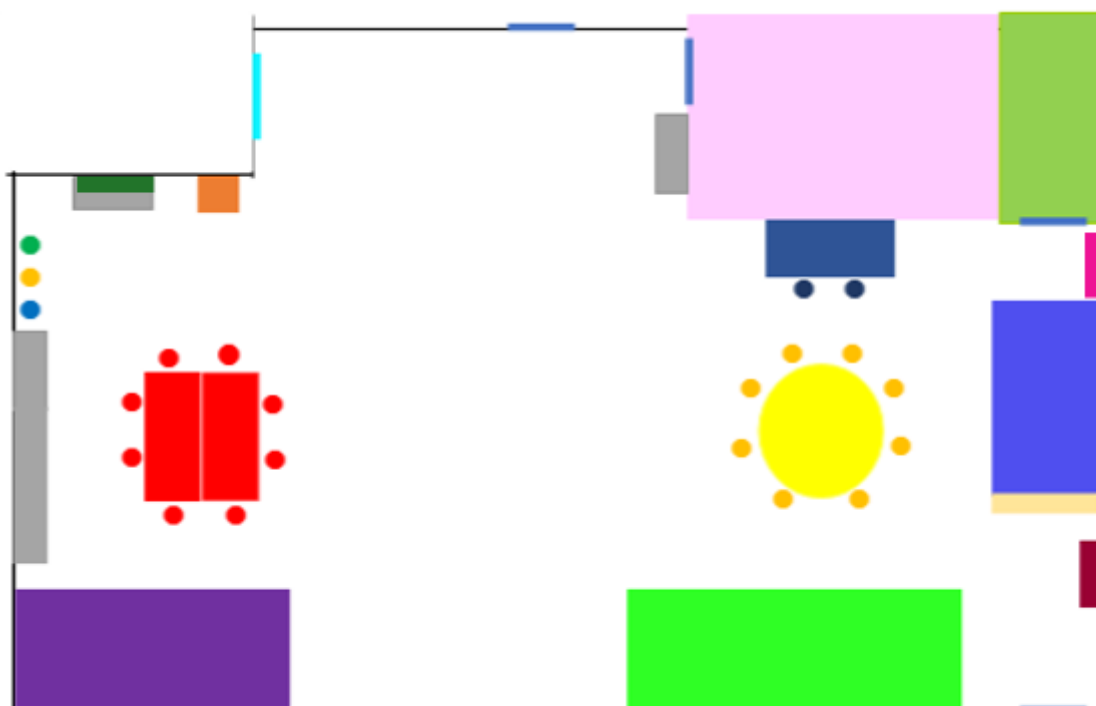






















Figura 20. Escorrega.



Figura 21. Interior da sala 1.

Anexo H. Planta da sala 1.



	Porta		Área da biblioteca
	Quadro das presenças		Área do computador
	Armários		Área da garagem
	Área da pintura		Área do faz de conta
	Área da oficina da escrita e do número		Mesa vermelha
	Cadeira azul		Mesa amarela
	Casa de banho		Cadeira amarela
	Área do tapete		Cadeira vermelha
	Dispensa		Ecopontos
	Área do quadro magnético		Área da modelagem

Anexo I. Dia tipo da sala 1 - JI.

Tabela 5.

Rotina diária da sala 1 - JI.

Tempo	Atividades
7:30/8:00h	Acolhimento no refeitório
9:00h	As crianças vão para a Sala 1
9:15h	Reforço alimentar
9:30h	Reunião de Grande Grupo / Canção do bom dia
10:00h	Trabalho autónomo nas áreas / Desenvolvimento de projetos / Atividades orientadas (em pequenos grupos)
11:45h	Higiene
12:00h	Almoço
12:50h	Higiene
13:00h	Sesta (exceto o bibe vermelho)
15:00h	Higiene
15:15h	Reunião em grande grupo / Hora da história
16h	Lanche
16:15h	Trabalho autónomo nas áreas / Desenvolvimento de projetos / Atividades orientadas (em pequenos grupos) / Recreio

Anexo J. Atividades semanais da sala 1 – JI.

Tabela 6.

Horário das atividades semanais, de acordo com a faixa etária.

Segunda-feira	Judo (16:45/17:15h) – Todas as faixas etárias
Terça-feira	Natação (10:15/11:15h) – Bibe amarelo
Quarta-feira	Consciência fonológica (10:00/11:00) – Bibe vermelho Natação (10:15/11:15h) – Bibe azul Movimento (15:00/16:00h) – Bibe azul Movimento (16:30/17:00h) – Bibe amarelo
Quinta-feira	Natação (12:00/13:00h) – Bibe vermelho Música (15:45/16:30h) – Bibe amarelo Música (16:30/17:15h) – Bibe azul
Sexta-feira	Dança (14:15/15:00h) – Bibe azul Dança (15:00/15:45h) – Bibe amarelo

Anexo K. Horário da turma de 1.º ano.

Tabela 7.

Horário semanal.

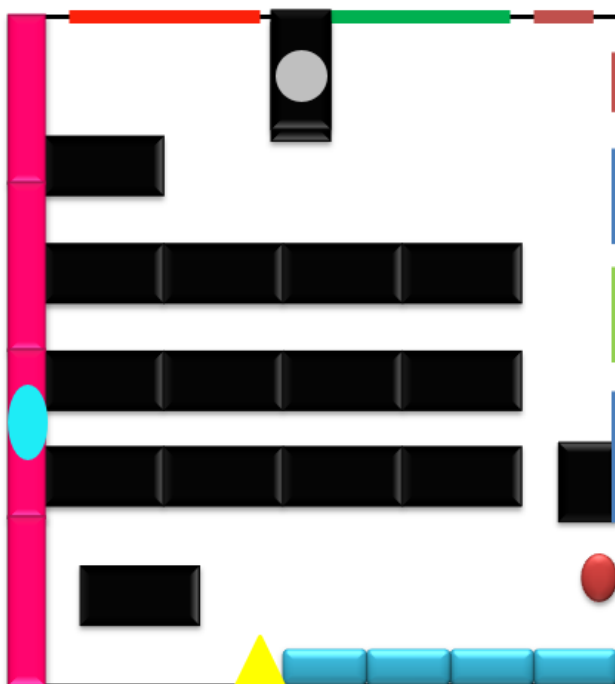
Horas	2.º feira	3.º feira	4.º feira	5.º feira	6.º feira
9h00m/10h30m	Português	Matemática	Português	Português	Matemática
10h30/11h00m	Intervalo				
11h00m/12h30m	Matemática	Português	Português	Matemática	Matemática
			Estudo do Meio		Apoio ao Estudo
13h00m/14h15m	Almoço				
14h15m/15h15m	Educação Artística – Artes Visuais	Educação Artística – Música/ Dança	Estudo do Meio	Oficina do Conhecimento	Educação Artística – Expressão Dramática/ Música
15h15m/ 15h45m		Educação Física			
15h15m/16h15m					

Anexo L. Registo fotográfico da sala 1.º ano A.

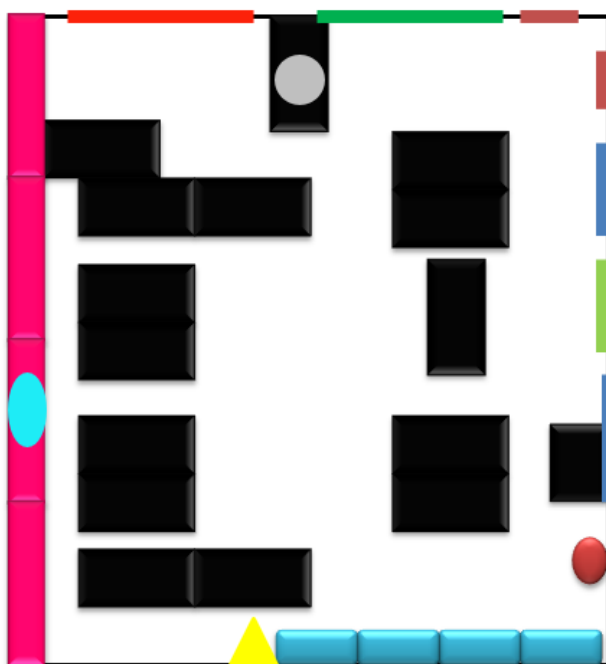


Figura 22. Organização da sala.

Anexo M. Planta da sala 1.º ano A (Antes vs depois).



	Porta
	Painel
	Cabides
	Estante (com material)
	Armários
	Estante de livros
	Bancadas (com material)
	Lavatórios
	Computador
	Quadro Branco
	Quadro interativo
	Mesas



Anexo N. Quadro *Abaporu* (original).



Anexo O. Exemplos de recriações partindo da obra *Abaporu*.

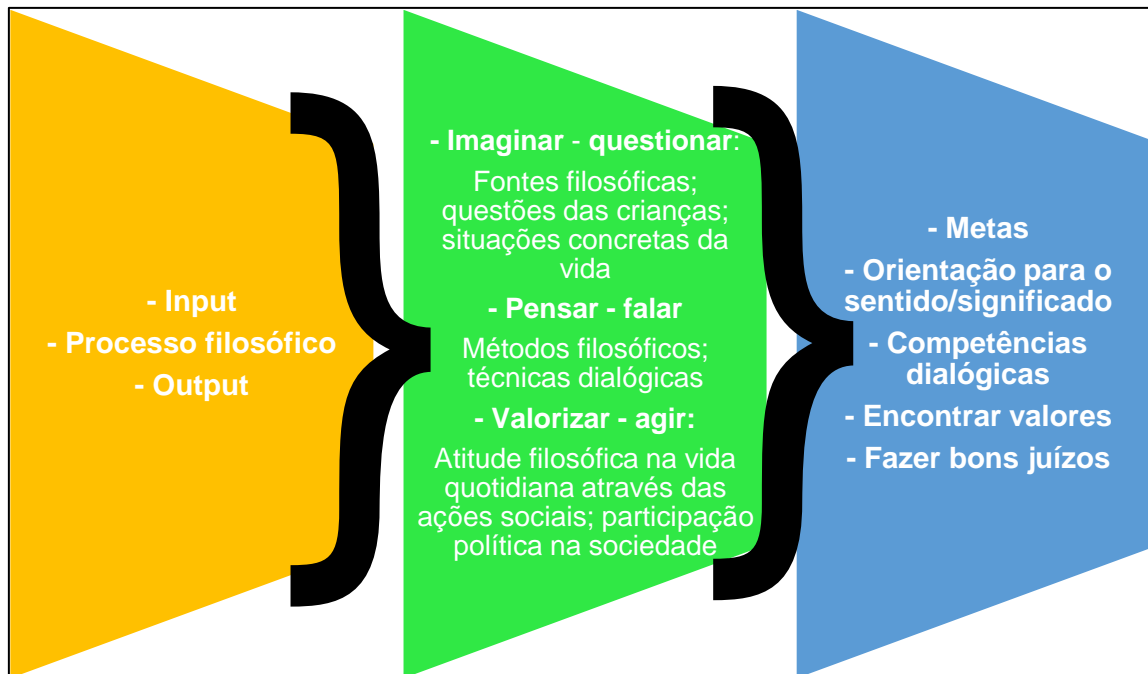


Anexo P. Children philosophize.

(Retirado de Cardona et al., 2015b, p. 63, adaptado de UNESCO, 2007:31)

Tabela 8.

O filosofar da criança.



Anexo Q. Entrevistas semiestruturadas às Profissionais de Educação.

1. Educadora

Vimos por este meio solicitar que responda às seguintes questões no âmbito da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada (PES) – 1.º Ciclo pertencente ao currículo do 1.º semestre do 2.º ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Esta entrevista tem como objetivo recolher informação para o Projeto de Intervenção.

No âmbito deste pedido, garantimos a total confidencialidade dos dados:

I - Caracterização pessoal:

1. Formação académica:

Educadora de Infância, grau licenciada.

2. Escola em que se formou:

Instituto Ciências Educativas, Odivelas- Bacharelato

Escola Superior de Educação de Almeida Garrett- curso de Complemento de formação Científica para Educadores de Infância

3. Outras formações:

Ao longo do meu percurso profissional diversas foram as formações creditadas ou não em que participei. As quais permitiram-me a partilha de experiências e aquisição de novas pedagogias sobre os assuntos referidos, o que o enriqueceu os meus conhecimentos científicos e pedagógicos. Embora não seja considerada uma ação de formação, considero pertinente referir também que já desempenhei a função de orientadora cooperante onde tive a oportunidade de partilhar experiências e saberes.

4. Tempo de serviço: 22 anos

5. Outras instituições onde já tenha exercido a sua profissão (se aplicável):

Creche /jardim de infância da Santa Casa da Misericórdia de Pedrogão grande -Sertã.

II – Sala e Ambiente educativo:

6. Sendo o Projeto Educativo da Instituição “Crescer para e com os Afetos...”, de que forma o adequa às atividades que realiza com as crianças?

Um dos pilares que baseia um desenvolvimento equilibrado e saudável nas crianças é uma educação para os afetos e para as emoções. A educação emocional estimula o desenvolvimento de uma consciência mais afetiva que permite à própria criança saber descrever as emoções sentidas através da expressão por palavras ou por desenhos. Através da identificação das próprias emoções é possível entendê-las em si próprio e também nos outros. Só depois de perceber o que os outros sentem é que é possível desenvolver a solidariedade e outros valores relacionados com a entreatajuda e cooperação com o outro. Dentro desta temática foram variadíssimas as estratégias às quais recorremos, onde através de atividades diversificadas pretendemos principiar / estimular esta forma de inteligência tão importante para o desenvolvimento de uma autoestima positiva, base de uma personalidade equilibrada.

7. Como está organizada a sua sala em termos de áreas/ cantinhos e materiais?

A organização do espaço é feita e previamente refletida de forma a fomentar a autonomia do grupo, promovendo a exploração de materiais, atendendo às necessidades e interesses do grupo.

A sala está organizada por áreas de atividade sendo elas:

- Área do faz de conta (casinha)
- Garagem
- Jogos do tapete/construções
- Jogos de mesa
- Modelagem (manipulação de plasticina, barro, massa de cor)
- Pintura
- Oficina de escrita e números
- Quadro magnético
- Biblioteca
- Computador

As paredes são um espaço muito útil para suporte de vários trabalhos e mapas (mapa do tempo, mapa de presenças, mapa de atividades, mapa das tarefas e pares, painel dos aniversários e registos). Todo o equipamento pedagógico é escolhido em função das necessidades e interesses do grupo.

7.1. De que forma essa organização contribui para as aprendizagens das crianças?

Esta organização está diretamente ligada à rotina diária da sala de atividades/grupo. É uma rotina flexível e securizante, onde as crianças podem prever o momento seguinte, em que paralelamente não a condiciona na prática em que estão envolvidas. Esta rotina promove novas aprendizagens, momentos de partilha, competências sociais (respeito pelo outro,

cooperação) e é facilitadora no processo de adaptação, transmitindo segurança e sentimentos de responsabilidade. A rotina diária divide-se em dois momentos distintos:

❖ O período da manhã

Começa com o momento de acolhimento, seguido de atividades livres e/ou orientadas que são cuidadosamente planeadas de acordo com cada faixa etária, tendo em conta as necessidades e interesses do grupo. É neste período do dia em que é feito um investimento para o grupo dos 5 anos, incidindo atividades diversificadas de acordo com as áreas de conteúdo. Atividades essas que apelam à concentração, raciocínio lógico matemático, atenção, postura, para uma melhor transição para o 1º ciclo. É no período da manhã que se privilegiam o preenchimento de quadros de apoio à prática pedagógica.

❖ O período da tarde

Está estruturado de forma a dar continuidade às propostas pedagógicas, para atividades livres (áreas de atividade) e/ou sub-projetos que possam surgir.

Nesta rotina diária surgiu a necessidade de criar instrumentos de apoio à prática pedagógica tais como:

- Mapa/quadro de Presenças

Este instrumento foi preparado como um quadro semanal em que para além de ser um registo de presenças e de ausências, assinala os dias da semana e fim-de-semana, que permite à criança situar-se e fazer diversas leituras. É preenchido diariamente, de acordo com o código combinado previamente por todos: Os 3 anos/bolinha verde e vermelha; 4 anos mão verde e vermelha (fixe); 5 anos letras (P e F).

- Quadro do Tempo

Este instrumento é composto por imagens que marcam as quatro estações do ano, dando á criança a noção de tempo de acordo com as transformações que vão ocorrendo na Natureza; um calendário incorporado com o dia, o mês e o ano em que estamos (elementos móveis que podem sair para posteriores reproduções de datas em trabalhos), os dias da semana com um espaço para registo das condições meteorológicas e ainda uma coluna para contabilização semanal da meteorologia (quantos dias esteve sol, chuva, vento) e ainda um espaço reservado ao grupo dos 5 anos que se baseia no registo mensal do tempo, a partir do qual, cada criança vai fazer contagens e transpor esses resultados para uma folha individual arquivada na sua capa.

- Quadro de Tarefas e dos Pares

Este quadro mostra os pares que foram formados no início do ano pelas próprias crianças atendendo a dois critérios sugeridos pela educadora: uma criança mais velha com uma criança mais nova. É também um instrumento que pretende registar as tarefas que existem na sala mostrando, portanto, o dinamismo do grupo e a adequação das tarefas às

necessidades e características do mesmo. Será alterado semanalmente, à segunda-feira, de forma a que todas as crianças experienciem e se apropriem do compromisso que todas as tarefas envolvem.

- Mapa de Atividades

Este instrumento baseia-se numa mão, a qual tem levantado só o no de dedos que corresponde à quantidade de crianças para essa área. Neste quadro está presente a noção de número e quantidade, de forma a criança poder visualizar o número possível em cada uma das áreas.

- Quadro de aniversários

Este instrumento permite às crianças visualizarem os meses ao longo do ano e estações do ano, em que para além de identificar o dia e mês que a criança faz anos, assinala outros acontecimentos/vivências. assinala os fins-de-semana e feriados, tal como os aniversários das crianças e adultos e outros acontecimentos. Permitindo assim à criança situar-se e fazer diversas leituras.

- Todos estes instrumentos vêm facilitar a organização e a consciencialização de pertença a um grupo, sendo suportes da aprendizagem nas diferentes áreas de conteúdo. O projeto Pedagógico/Curricular surge em articulação com o Projeto Educativo da Instituição, na medida em que proporciona situações que fomentem a consciência de valores, investimento num trabalho paralelo com a Família e incluindo a nossa contribuição ativa na preservação do ambiente enquanto Eco Escola.

Enquanto amigos do ambiente vamos:

- ✓ Semanalmente (2ª feira), ao Ecoponto o lixo separar;
- ✓ Ser “Vigilantes do Rio”;
- ✓ Ser “Vigilantes do Ambiente”;
- ✓ Serem responsáveis pelo Compostor;
- ✓ Ser responsáveis das tarefas: Caça tampinhas e oleões de serviço; os detetives das fugas de água e a Patrulha da energia ao longo do ano
- ✓ ser “autores” de uma das páginas do nosso jornalinho escolar.

III – Informação sobre o grupo:

8.Como caracteriza o grupo de crianças da sua sala?

O grupo da sala 1 é constituído por 20 crianças, sendo 8 meninas e 12 meninos, tratando-se de um grupo heterogéneo com idades compreendidas dos 3 aos 5/6 anos.

8.1. Quais as principais potencialidades do grupo?

Uma das características que se destacou neste grupo foi a capacidade de entreatajuda entre os pares, onde os mais velhos demonstram preocupação e cuidado pelos mais novos. É um

grupo que revelam curiosidade ao que os rodeia, questionando o que vai surgindo, revelando interesse e aderindo nas atividades que lhe são propostas. Em relação ao grupo dos 3 anos, este revela já bastante autonomia quer na alimentação quer na higiene, recorrendo cada vez menos à ajuda dos adultos da sala.

8.2. E as maiores fragilidades?

O grupo revela algumas dificuldades ao nível de interiorização/cumprimento de regras de sala mostrando por vezes alguma dificuldade em saber esperar pela sua vez, respeitar o outro enquanto fala. Este grupo tem alguns elementos que ao nível da expressão verbal (exposição de ideias), necessitam ainda algumas vezes de reforço positivo para “não desistir” e ser capaz de enfrentar as dificuldades. Nas escolhas das áreas de atividades é notável uma “separação” de género, sendo recorrente as escolhas das mesmas, tendo o educador um papel mediador mais ativo neste tipo de contexto. Em linhas gerais, a capacidade de concentração/atenção nas crianças mais novas ainda é reduzida, sendo por vezes difícil levar uma tarefa até ao fim sem que se dispersem, havendo a necessidade de algum acompanhamento/estímulo por parte do adulto.

8.3. Há crianças com NE integradas na sala? Têm algum tipo de apoio?

Sim existem duas crianças com NE integradas no grupo, com acompanhamento especializado, dentro e fora da instituição.

9. Orienta a sua prática pedagógica a partir de algum modelo ou método?

A minha prática pedagógica regesse sempre por privilegiar o desenvolvimento da criança e a construção articulada do saber, numa abordagem integrada e globalizante das diferentes áreas de conteúdo. Criando oportunidades, tendo em conta as características e as idades das crianças que fazem parte do grupo. Toda esta prática pedagógica assenta numa aprendizagem ativa, participativa, diferenciada, onde a criança sinta confiança e segurança para poder agir e intervir.

10. Que tipos de atividades de aprendizagem proporciona às crianças?

As atividades propostas vão sempre ao encontro dos interesses /necessidades das crianças, a partir do que a criança já sabe, valorizar os seus saberes, como fundamento, de novas aprendizagens. Promovendo, um número alargado de experiências adequadas, junto das crianças, deixando-as vivenciá-las em pleno e proporcionar-lhes diferentes tipos de experiências relacionais, quer com os outros, quer com o meio, criando assim situações de desafio e conforto consigo, com os outros e com o mundo físico. Onde é adotada uma pedagogia onde todas as crianças estejam incluídas, aceitando as diferenças, apoiando a

aprendizagem global e respondendo às necessidades individuais, onde as características de cada criança são valorizadas sendo objeto de estimulação específica.

11. Como estimula e apoia o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças?

A minha ação, enquanto educadora, é a de respeitar sempre a individualidade de cada criança, numa base de grandes afetos e de muita cumplicidade. Pois compete ao educador conhecer o seu grupo de crianças, as suas necessidades, as suas dificuldades e a partir aqui elaborar o projeto curricular de sala, sempre em colaboração com todos os parceiros educativos, (pais, famílias, comunidade e outros parceiros educativos), num constante, processo reflexivo, de observação, planeamento, ação e avaliação.

12. Quais as áreas de conteúdo e as atividades preferidas do grupo?

ÁREA DE FORMAÇÃO PESSOAL E SOCIAL

É um grupo que apresenta autonomia em diversos contextos (higiene, alimentação, gestão de conflitos, rotinas e tarefas. Gostam de colaborar com os adultos nas tarefas da vida quotidiana, participando na vida escolar com atitudes de disponibilidade, colaboração e alegria; revelando prazer em fazer tarefas e assumir pequenas responsabilidades, gostando também de ajudar os mais pequenos. gostam de partilhar com os seus pares jogos e objetos, verificando-se maior cumplicidade e gestão de conflitos, possibilitando interações saudáveis em grupo. É grupo que maioritariamente revelam grande cumplicidade estabelecendo relações de grande afinidade no ambiente escolar e fora dele.

ÁREA DE EXPRESSÃO E COMUNICAÇÃO

Revelam grande interesse nas atividades de motricidade global revelando agilidade/coordenação nos seus movimentos, nos quais impliquem diversidade de movimentos. Utilizando assim as possibilidades do próprio corpo para se expressar, mover. Nas atividades de expressão plástica onde já manifestam intenção de expressar e comunicar sensações, imagens e emoções. Gostam de utilizar o jogo simbólico para dar asas à sua imaginação e criatividade, representado os variados papéis sociais (modelos). Mostram também interesse/gosto por histórias e livros e gosto por vê-los e ouvi-las.

ÁREA DE CONHECIMENTO DO MUNDO

Respeitam e gostam de cuidar os elementos do meio natural e mostrar atitude de interesse e gosto por atividades ao ar livre. Começam a estar mais despertas a tudo o que as rodeia, atribuindo significados às suas questões “quando/como/porquê”

IV - Relações da cooperante no contexto educativo:

13. Enquanto educadora de infância nesta instituição, que relações estabelece com a equipa educativa?

Considero que contribuo ativamente nas atividades do jardim de Infância a nível de planificações, dinamização e participação, revelando um papel ativo na conceção e desenvolvimento das várias atividades. Através da partilha de conhecimentos, ampliando experiências com os colegas, fomento/ contribuo para um ambiente de trabalho cooperativo entre todos que possibilite a definição de estratégias conjuntas para apoiar da melhor forma as aprendizagens/bem-estar das crianças e o bom funcionamento do Jardim de Infância.

13.1. E com a família das crianças?

Considero o jardim-de-infância um espaço aberto à família e ao diálogo, e como tal, a opinião dos pais é fundamental para o bom funcionamento do mesmo. Assim todas as sextas-feiras, semanalmente, existe o dia de atendimento aos pais, sendo importante referir que sempre que haja necessidade este dia pode ser alterado. No início/final do ano letivo é realizado uma reunião de pais e no segundo trimestre, reuniões individuais, informando assim os encarregados de educação do trabalho realizado, da evolução das crianças e outros assuntos que se consideraram pertinentes. Procuro sempre estabelecer uma relação de proximidade com as famílias das crianças, envolvendo-as na vida do JI, estratégia que muito contribuiu para a resolução de pequenos problemas emergentes ou existentes e melhoria das aprendizagens das crianças.

13.2. E com a comunidade educativa no geral?

Penso estabelecer uma relação positiva, estabelecendo a partilha/respeito e fomentando o diálogo com todos os membros da comunidade educativa.

V – Outras questões:

14. Qual a sua opinião sobre o *Mindfulness* em contexto educativo?

Penso que praticar *Mindfulness* no contexto educativo pode ser uma ferramenta importante para o autocontrolo das emoções, contribuindo para o desenvolvimento da inteligência emocional, ajudando assim as crianças na prevenção do stress e fomentando o bem-estar e melhorando do comportamento.

14.1. Que benefícios considera que esta prática proporciona?

Para as crianças, o *Mindfulness* poderá fomentar a confiança, a alegria, o bem-estar, a estabilidade emocional. Ajudando muito a conseguir recursos que lhes permitam a aumentar/melhorar a confiança e a sua autoestima.

14.2. Considera que esta prática pode ser uma mais valia para o grupo?

Sim sem dúvida, penso que dando continuidade a esta prática o grupo poderá beneficiar de suas técnicas para melhorar o comportamento e o rendimento dos alunos.

15. Qual a sua opinião sobre estereótipos de género?

Estereótipo de género é uma ideia que criamos a respeito de um indivíduo partindo da diferenciação do feminino e masculino. Uma das problemáticas desta questão consiste na necessidade de padronizar certos comportamentos pré-estabelecidos, sem questionarmos se esses modelos de comportamento traduzem e respeitam as especificidades de cada pessoa.

15.1. Na sua prática pedagógica, como aborda estas questões?

Na minha prática pedagógica dou grande importância à individualidade de cada criança, possibilitando à criança ir além dos padrões de estereótipos, onde cada criança pode ir ao encontro daquilo que faz sentido para ela.

15.2. Que conceções acha que o grupo tem perante este tema? (Há predominância em algum dos sexos?)

Eu acho que o que se verifica com o meu grupo, acontece ainda infelizmente de uma forma geral com as crianças da nossa sociedade, onde a educação ainda se rege maioritariamente por padrões que a sociedade construiu de à longa data e que fazem parte do inconsciente coletivo. Logo esses estereótipos de género estão presentes em várias situações. Os padrões de comportamento feminino e masculino são socialmente construídos desde a mais tenra idade, quando estipulamos que a criança deverá usar uma determinada cor, brincar com um determinado brinquedo e até comportar-se de uma determinada forma. Infelizmente, essas questões ainda são pouco debatidos/trabalhados nos ambientes familiares e educacionais e as consequências são o reforço desse paradigma e a reprodução dessas referências de papéis sociais recomendados para meninas e meninos.

Gratas pela sua colaboração!

2. Entrevista (oral) – Auxiliar de Ação Educativa

Estagiária: Então qual é que é sua formação académica?

Auxiliar de Ação Educativa: 12.º

Estagiária: 12.º num curso de quê?

Auxiliar de Ação Educativa: Na escola profissional em animação sociocultural

Estagiária: Qual é que foi a escola?

Auxiliar de Ação Educativa: Gustavo Eiffel – Entroncamento. Fiz estágio curricular cá e continuei até agora. Estou cá há dez anos. Um ano de estágio curricular e outro de estágio profissional

Estagiária: Outras formações que tirou?

Auxiliar de Ação Educativa: Tive primeiros socorros e tive...foi só os primeiros socorros. E dos incêndios.

Estagiária: De prevenção?

Auxiliar de Ação Educativa: Sim, foi qualquer coisa assim.

Estagiária: Como é que considera que é a sua relação com a equipa educativa? Neste caso a educadora?

Auxiliar de Ação Educativa: É boa, trabalhamos muito em equipa as duas.

Estagiária: E com a família das crianças?

Auxiliar de Ação Educativa: É boa, é boa, passa ali um bocadinho mais pela educadora do que por mim mas...

Estagiária: Os pais são acessíveis?

Auxiliar de Ação Educativa: Sim.

Estagiária: E com a comunidade educativa no geral?

Auxiliar de Ação Educativa: Damo-nos todas bem, razoavelmente, que somos muitas mulheres. Tem aquelas coisas, mas sim.

Estagiária: Qual é que é a sua opinião sobre o *mindfulness* em contexto educativo?

Auxiliar de Ação Educativa: Eu acho que...agora é que me estou a aperceber... é importante porque nós não temos noção das coisas, da respiração e que ...e agora eles são muito ativos, tem muita energia.

Estagiária: Também é importante pararem um bocadinho?

Auxiliar de Ação Educativa: Pararem um bocadinho...e tem muita dificuldade...até nós...às vezes um bocadinho.

Estagiária: E que benefícios é que considera que esta prática traz para o grupo?

Auxiliar de Ação Educativa: Pode o ajudar, se calhar, em alturas em conflito... eles conseguem...

Estagiária: Na gestão de conflitos?

Auxiliar de Ação Educativa: Na gestão de conflitos...aquela a respiração ...eles ficam muito nervosos... acho que se fosse mais praticado, se calhar, acabava por os ajudar nessa parte de conseguirem autocontrolarem-se um bocadinho...

Estagiária: E de concentrarem-se?

Auxiliar de Ação Educativa: Sim, de concentrarem-se...ali a concentração também ajuda um bocadinho.

Estagiária: Então considera que esta prática é uma mais valia para este grupo?

Auxiliar de Ação Educativa: Sim, sim. Acho que ajuda ali mais a uns de que a outros, mas ajuda.

Estagiária: Qual a sua opinião sobre estereótipos de género? Se os tenta desconstruir, pronto, quando sente que as crianças os têm?

Auxiliar de Ação Educativa: É assim, eu tento, mas ...perante o grupo que temos...temos um grupo específico de uma certa idade que é mais...tem mais essa noção e faz mais comparação.. eu posso fazer aquilo porque sou menino e tu não porque és menina... pronto tem mais isso. Mas é só um grupo, é os quatro anos, por exemplo...é, os quatro anos é que têm mais essa noção do que os outros. A minha opinião e tento sempre é eles perceberem que não, que as meninas também podem fazer...o jogar futebol é uma do bibe azul, porque eles são praticamente todos meninos e fazem muito isso...Ahh, as meninas não podem jogar futebol...podem, há meninas que jogam futebol... é essas pequenas coisas, sim há muito.

Estagiária: Como disse, na sua prática pedagógica tenta desconstruir esses estereótipos. Tenta abordá-los com as crianças?

Auxiliar de Ação Educativa: Sim e dou exemplos, tento ali dar alguns exemplos. Para ver se eles conseguem chegar lá.

Estagiária: Então e que conceções é que acha que esse grupo tem perante estes temas...além da questão do futebol ser só uma coisa de meninos?

Auxiliar de Ação Educativa: Eu acho que também vem um bocadinho de casa, esta situação vem um bocadinho mais de casa do que eles. É mais o que ouvem dos adultos e depois passa para eles e eles pronto...acho que é um bocadinho por ai mais...é mais o bibe azul que faz isso agora ...

Estagiária: Se se lembra de mais algum exemplo, além do futebol...

Auxiliar de Ação Educativa: Deixa-me cá ver...a dança...é uma atividade que é a dança...por acaso nós acabamos por.. eu explique... mas então o Eduardo é um menino e vai à dança... também há dançarinos, também há meninos que dançam... não é só as meninas que dançam...

Estagiária: Eles associam a dança ao sexo feminino?

Auxiliar de Ação Educativa: Pronto... a dança ao sexo feminino. Por exemplo tive uma situação com um menino, foi com o João, agora vou lhe contar... que se virou e disse que a

mãe..que ele e o pai ficavam no sofá e que a mãe é que ia fazer as coisas. Então, a mãe tá de bebé tens que ajudar... também tens que ajudar a ir buscar...acho que era para ir buscar uma guloseima ou era buscar o comer... Também tens que ajudar a mãe., também podes... Ahh Não..isso é a mãe... Eu não... Eu e o pai não. Tentei ali puxar ali de outra maneira e não dizer que era menina... a mãe tem um bebé, tens que ajudar. Tentei ali.. ele ficou assim a olhar para mim... mas em casa... Pois... Segue o exemplo... Por isso acho que isso tem haver um bocadinho mais.. um exemplo que vem de trás, de casa...agente aqui é um bocadinho é, às vezes, complicado.

Estagiária: E por exemplo, então falou muito que o sexo masculino tem alguns estereótipos criados, por parte do sexo feminino acha que elas aceitam bem ou que também têm alguns..

Auxiliar de Ação Educativa: Eu..que me tenha apercebido, eu acho que elas não são tanto como eles. São mais eles do que elas. Que elas consideram que tanto meninas como meninos...Apesar de eles terem grupos..eles..as meninas dão-se muito e os meninos dão-se muito. Não é um grupo que agente veja que é meninos e meninas a darem-se bem.. ou é ali um grupo de meninas, um grupo de meninos. Uns mais novos, que é o bibe amarelo, ali é que acho que há ali uma diferença, pronto, eles são capazes de darem-se os cinco.

Estagiária: Talvez também por serem um grupo de meninas e meninos.

Auxiliar de Ação Educativa: Sim...Não é tanto.

Estagiária: Não são tantos meninos juntos.

Auxiliar de Ação Educativa: Pois, Pois...Se calhar pode ser isso. Porque são três meninos e duas meninas, também pode ajudar. É um grupo mais equilibrado. Mais equilibrado, mas não há tanto essa situação. Mas já o grupo em sala, eles dividem-se em grupos, se agente os deixar, é meninas para um lado e meninos para o outro.

Estagiária: E sente que por exemplo se algum menino quisesse entrar nesse grupo das meninas que elas deixavam ou também faziam algum...

Auxiliar de Ação Educativa: Consoante as meninas. Porque há meninas que tem ali uma personalidade, tão ali muito vincadas, ali muito, muito, ali, elas. Os meninos no início sim, agora não. Até entre idades, de serem mais novos e mais novas, o bibe azul não deixava, por exemplo, o bibe amarelo. Agora já deixa, agora já conseguimos que o bibe amarelo interaja com o bibe azul mas aconteceu muito no início do ano. Pronto, o bibe vermelho já não é tanto, é ali o bibe azul é que tem ali um género bem vincado.

Estagiária: Por exemplo, sente que os rapazes aqui também procuram brincar com as bonecas ou eles podem mas não ligam, não se interessam?

Auxiliar de Ação Educativa: Há meninos que gostam de ir para a casinha, porque a casinha também...

Estagiária: E quando vão à casinha fazem as tarefas domésticas?

Auxiliar de Ação Educativa: Fazem, fazem. Gostam, gostam.

Estagiária: Não tem aquele papel eu sou menino, não faço.

Auxiliar de Ação Educativa: Não, não. Há ali mais uns que gostam mais de ir para a casinha e tem essa coisa, outros não, se não poderem ir não, não fazem questão de ir. Mas...

Estagiária: Então há crianças que nunca lá vão?

Auxiliar de Ação Educativa: Nós tentamos.

Estagiária: Tentam inculcar que eles vão a todas as áreas.

Auxiliar de Ação Educativa: Nós tentamos que vão. Tem de ser, senão.

Gratas pela sua colaboração!

3. Professora de 1.º Ciclo

Vimos por este meio solicitar que responda às seguintes questões no âmbito da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada (PES) – 1.º Ciclo pertencente ao currículo do 1.º semestre do 2.º ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Esta entrevista tem como objetivo recolher informação para o Projeto de Intervenção.

No âmbito deste pedido, garantimos a total confidencialidade dos dados:

I - Caracterização pessoal:

1. Formação académica: Licenciatura

Formação Inicial: Professores do Primeiro Ciclo do Ensino Básico

Complemento de Formação: Diploma de Estudos Especializados: Ensino Precoce da Língua Estrangeira - Inglês

2. Escola em que se formou: Escola Superior de Educação de Santarém

3. Outras formações: Formação Contínua de Professores

4. Tempo de serviço: 27

5. Outras instituições onde já tenha exercido a sua profissão (se aplicável):

II – Informação sobre o grupo:

6. Como caracteriza a turma?

6.1. Quais as principais potencialidades do grupo?

Crianças providas do mesmo concelho, com vivências semelhantes.

6.2. E as maiores fragilidades?

Fraco espírito de equipa e poucas noções das regras em sala de aula.

6.3. Há crianças com NE integradas na sala? Beneficiam de que tipo de apoio?

Sim, três crianças. Uma está a tempo inteiro na Unidade de Ensino Estruturado – Autismo Severo- e duas usufruem de Apoio de Terapia da Fala e Psicologia.

7. Orienta a sua prática pedagógica a partir de algum modelo ou método?

Maioritariamente, o Método Global, mas sempre com adaptações, tendo em conta a Turma que leciono.

8. Como estimula e apoia o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças?

Com atividades que levem ao desafio e deixem margem para a criatividade.

9. Quais as áreas e as atividades preferidas da turma?

Expressão Plástica e Estudo do Meio.

III - Relações da cooperante no contexto educativo:

10. Enquanto professora nesta instituição, que relações estabelece com a equipa educativa?

Participo em todas as atividades promovidas pela Escola em todas as reuniões de grupo/nível de ensino.

10.1. E com a família das crianças?

Sempre que oportuno, contribuo em atividades em conjunto com a comunidade/família.

10.2. E com a comunidade educativa no geral?

Participo em todas as atividades para as quais sou solicitada.

IV – Outras questões:

11. Qual a sua opinião sobre estereótipos de género?

Os estereótipos de género não fazem parte do que considero significativo para o bom desenvolvimento do processo Ensino/ Aprendizagem.

11.1. Na sua prática pedagógica, como aborda estas questões?

Sem estereótipos, deixando que cada um exprima as suas preferências e conviva com todas as diferenças.

11.2. Que conceções acha que o grupo tem perante este tema? (Há predominância em algum dos sexos?)

A turma tem número equiparado de rapazes e raparigas.

O grupo aceita-se bem no que diz respeito à diferença de sexo.

Gratas pela sua colaboração!

Anexo R. Recolha de dados.

Tabela 9.

Respostas dos profissionais de educação.

Categorias de análise	Profissionais de Educação		
	Educadora – JI	Auxiliar de ação educativa – JI	Professora 1.º ano
Definição de estereótipo de género	Estereótipo de género é uma ideia que criamos a respeito de um indivíduo partindo da diferenciação do feminino e masculino. Uma das problemáticas desta questão consiste na necessidade de padronizar certos comportamentos pré-estabelecidos, sem questionarmos se esses modelos de comportamento traduzem e respeitam as especificidades de cada pessoa.	A minha opinião e tento sempre é eles perceberem que não, que as meninas também podem fazer...o jogar futebol é uma do bibe azul, porque eles são praticamente todos meninos e fazem muito isso...Ahh, as meninas não podem jogar futebol...podem, há meninas que jogam futebol... é essas pequenas coisas, sim há muito.	Os estereótipos de género não fazem parte do que considero significativo para o bom desenvolvimento do processo Ensino/ Aprendizagem.
Como os estereótipos de género são trabalhados na prática pedagógica	Na minha prática pedagógica dou grande importância à individualidade de cada criança, possibilitando à criança ir além dos padrões de estereótipos, onde cada criança pode ir ao encontro daquilo que faz sentido para ela.	[Na casinha] Não têm aquele papel eu sou menino, não faço [tarefas domésticas]. Há ali mais uns que gostam mais de ir para a casinha e tem essa coisa, outros não, se não poderem ir não, não fazem questão de ir, mas nós tentamos.	Sem estereótipos, deixando que cada um exprima as suas preferências e conviva com todas as diferenças.
As crianças e os estereótipos de género	Eu acho que o que se verifica com o meu grupo, acontece ainda infelizmente de uma forma geral com as crianças da nossa sociedade, onde a educação ainda se rege maioritariamente por padrões que a sociedade construiu de à longa data e que fazem parte do inconsciente coletivo. Logo esses estereótipos de género estão presentes em várias situações. Os padrões de comportamento feminino e masculino são socialmente construídos desde a mais tenra idade, quando estipulamos que a criança deverá usar uma determinada cor, brincar com um determinado brinquedo e até comportar-se de uma determinada forma. Infelizmente, essas questões ainda são pouco debatidos/trabalhados nos ambientes familiares e educacionais e as consequências são o reforço desse paradigma e a reprodução dessas referências de papéis sociais recomendados para meninas e meninos.	Por exemplo tive uma situação com um menino, agora vou lhe contar... que se virou e disse que a mãe..que ele e o pai ficavam no sofá e que a mãe é que ia fazer as coisas. Então, a mãe tá de bebé tens que ajudar... também tens que ajudar a ir buscar...acho que era para ir buscar uma guloseima ou era buscar o comer... Também tens que ajudar a mãe., também podes... Ahh Não..isso é a mãe... Eu não... Eu e o pai não. Tentei ali puxar ali de outra maneira e não dizer que era menina... a mãe tem um bebé, tens que ajudar. Tentei ali.. ele ficou assim a olhar para mim... mas em casa... Seguem o exemplo.. Eu..que me tenha apercebido, eu acho que elas não são tanto como eles. São mais eles do que elas.	O grupo aceita-se bem no que diz respeito à diferença de sexo.

Tabela 10.

Entrevistas às crianças no JI.

<u>Entrevistas</u>
FSM
<p>Estagiária: <i>O que se oferece a uma menina que faz anos?</i></p> <p>F.S.M.: <i>Uma Minnie.</i></p> <p>Estagiária: <i>Então e a um menino?</i></p> <p>F.S.M.: <i>Um carro.</i></p> <p>Estagiária: <i>Então a menina não ia gostar de receber o carro?</i></p> <p>F.S.M.: <i>A menina não ia gostar do carro porque é feio.</i></p> <p>Estagiária: <i>Então e o menino não ia gostar de receber a Minnie?</i></p> <p>F.S.M.: <i>Não, porque a Minnie é feia.</i></p> <p>Estagiária: <i>De que gostam os meninos e as meninas?</i></p> <p>F.S.M.: <i>Os meninos gostam de pistolas e de carros e as meninas gostam de Minnies.</i></p> <p>Estagiária: <i>Quais as diferenças entre os homens e as mulheres?</i></p> <p>F.S.M.: <i>Os homens veem tablet, comem gelatina, veem televisão, dão beijos e abraços. As mulheres fazem a comida, dão comida aos bebês, veem televisão e dão saltos.</i></p> <p>Estagiária: <i>As mulheres podem fazer tudo o que os homens fazem?</i></p> <p>F.S.M.: <i>Não, porque eles não têm cabelo. Os homens não podem ter cabelo.</i></p> <p>Estagiária: <i>Os homens podem fazer tudo o que as mulheres fazem?</i></p> <p>F.S.M.: <i>Os homens podem cozinhar e aspirar a casa.</i></p> <p>Estagiária: <i>Seria bom um mundo só de mulheres?</i></p> <p>F.S.M.: <i>Não.</i></p> <p>Estagiária: <i>E um mundo só de homens?</i></p> <p>F.S.M.: <i>Não.</i></p> <p>Estagiária: <i>Porquê?</i></p> <p>F.S.M.: <i>Porque não havia cabelo.</i></p> <p>Estagiária: <i>Há profissões só para homem? Sabes algum exemplo?</i></p> <p>F.S.M.: <i>Não. Também são para meninas.</i></p> <p>Estagiária: <i>Há profissões só para mulher? Sabes algum exemplo?</i></p> <p>F.S.M.: <i>Não.</i></p> <p>Estagiária: <i>Sendo menina, como gostarias de ser quando cresceres?</i></p> <p>F.S.M.: <i>Mandar nas pessoas.</i></p>

DC

Estagiária: *O que se oferece a uma menina que faz anos?*

D.C.: *Um unicórnio.*

Estagiária: *E a um menino?*

D.C.: *Um homem aranha.*

Estagiária: *E porque é que achas que meninos e meninas não podem receber a mesma prenda?*

D.C.: *A menina não gostava porque as meninas não gostam do homem aranha. O menino não gostava porque não gostas de unicórnios.*

Estagiária: *De que gostam os meninos e as meninas?*

D.C.: *Os meninos gostam do homem aranha, do homem de ferro, de super-heróis. As meninas gostam de unicórnios e borboletas.*

Estagiária: *Quais as diferenças entre os homens e as mulheres?*

D.C.: *As mulheres cozinham, fazem o lanche e fazem cafés. Os homens arrumam as coisas.*

Estagiária: *As mulheres podem fazer tudo o que os homens fazem?*

D.C.: *Não porque não são meninos.*

Estagiária: *Os homens podem fazer tudo o que as mulheres fazem?*

D.C.: *Homens não podem fazer o que as mulheres fazem porque são meninos e não sabem fazer.*

Estagiária: *Achas que seria bom um mundo só de mulheres?*

D.C.: *Não era bom.*

Estagiária: *E só de homens?*

D.C.: *Não*

Estagiária: *Achas que há profissões só para homem?*

D.C.: *Só os homens podem ser polícias.*

Estagiária: *Há profissões só para mulher?*

D.C.: *Sim. Os homens não podem ser professores, nem bailarinos.*

Estagiária: *Sendo menino, como gostarias de ser quando cresceres?*

D.C.: *Quero ser médico.*

DP

Estagiária: *O que se oferece a uma menina que faz anos?*

D.P.: *Um lago.*

Estagiária: *E a um menino?*

D.P.: *Comer bolo.*

Estagiária: *Então e as meninas não gostam de bolo?*

D.P.: *Sim, o menino vai gostar. A menina vai gostar.*

Estagiária: *De que gostam os meninos e as meninas?*

D.P.: *As meninas gostam de bolo e pera. Os meninos gostam de papagaios. O papagaio estava a voar.*

Estagiária: *Quais as diferenças entre os homens e as mulheres?*

D.P.: *Os homens jogam à bola, brincar com papagaios e avião.*

Estagiária: *E as mulheres?*

D.P.: *Brincam com os filhos.*

Estagiária: *As mulheres podem fazer tudo o que os homens fazem?*

D.P.: *Sim.*

Estagiária: *Os homens podem fazer tudo o que as mulheres fazem?*

D.P.: *Não porque ficam de castigo.*

Estagiária: *Seria bom um mundo só de mulheres?*

D.P.: *Não porque não gosto de fantasmas.*

Estagiária: *E só de homens? Porquê?*

D.P.: *Não porque não gosto.*

Estagiária: *Há profissões só para homem? Ou só para mulher?*

D.P.: *As mulheres podem ser polícias. Os homens podem ser professores. Bailarinos não.*

Estagiária: *Sendo menino, como gostarias de ser quando cresceres?*

D.P.: *Quero levantar pesos.*

EB

Estagiária: *O que se oferece a uma menina que faz anos?*

E.B.: *Uma trotinete, uma espada a sério, um peixinho, um coelhinho e um porco.*

Estagiária: *E a um menino?*

E.B.: *Trator.*

Estagiária: *Achas que é preciso prendas diferentes? As meninas não iam gostar de receber um trator e os meninos uma trotinete ou uma espada?*

E.B.: *Sim.*

Estagiária: *De que gostam os meninos e as meninas?*

E.B.: *As meninas gostam de beber um bocadinho de suminho.*

Estagiária: *Quais as diferenças entre os homens e as mulheres?*

E.B.: *Os homens fazem o jantar. As mulheres limpam.*

Estagiária: *As mulheres podem fazer tudo o que os homens fazem?*

E.B.: Podem.

Estagiária: E os homens?

E.B.: Não.

Estagiária: Seria bom um mundo só de mulheres? E só de homens? Porquê?

E.B.: Era bom se só homens. Mulheres não.

Estagiária: Há profissões só para homem?

E.B.: Sim. Só os homens podem ser polícias e conduzir autocarros.

Estagiária: Há profissões só para mulher?

E.B.: Não. Os homens podem ser professores e bailarinos.

Estagiária: Sendo menino, o que gostarias de ser quando cresceres?

E.B.: Construtor de ferramentas.

MC

Estagiária: O que se oferece a uma menina que faz anos?

M.C.: Uma bandolete, um vestido, sapatos, camas para bebés e brinquedos. Bonequinhas.

Estagiária: E a um menino?

M.C.: Pistolas de água, bonecos para dormir.

Estagiárias: Achas que não podia ser ao contrário:

M.C.: Os sapatos, o vestido e a bandolete é só para meninas. Os meninos não iam gostar de bonequinhas porque não gostam de bonecas.

Estagiária: E as meninas iam gostar de pistolas de água?

M.C.: Não, só os meninos.

Estagiária: Quais as diferenças entre os homens e as mulheres?

M.C.: A menina tem cabelo comprido e a cor do cabelo é preto. Os meninos têm cabelo curto e a cor do cabelo é castanho.

Estagiária: E mais diferenças entre os homens e as mulheres?

M.C.: Os homens veem televisão. As mulheres arrumam a casa, aspiram, fazem o jantar. O pai não arruma, só vê tv, mas às vezes faz o jantar.

Estagiária: As mulheres podem fazer tudo o que os homens fazem?

M.C.: Não. Se o pai se mandar para um poço ou lago, a mãe não se pode mandar.

Estagiária: Os homens podem fazer tudo o que as mulheres fazem?

M.C.: Sim.

Estagiária: Seria bom um mundo só de homens? Porquê?

M.C.: Não porque as meninas ficavam sem pais e começavam a chorar.

Estagiária: e só de mulheres?

M.C.: Não porque as meninas também choravam.

Estagiária: Há profissões só para homem? Exemplos.

M.C.: Os homens podem ser professores na sala dos bebês e no 1.º ciclo, aqui [jardim de infância] não. Os homens podem ser policiais, bombeiros e doutores.

Estagiária: E as mulheres?

M.C.: As meninas podem ser bombeiras, cozinheiras e professoras de escola.

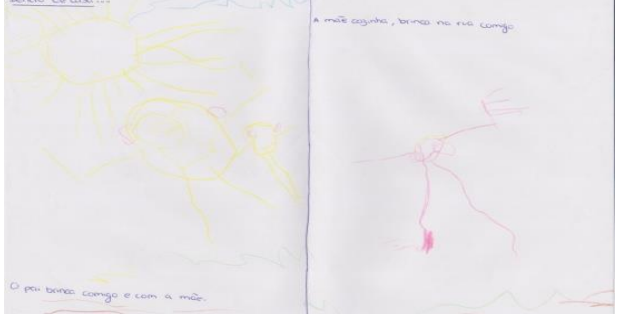
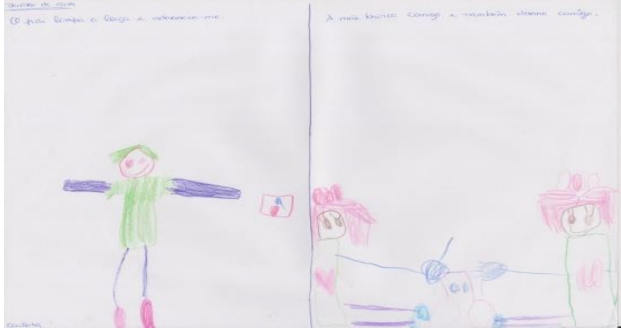
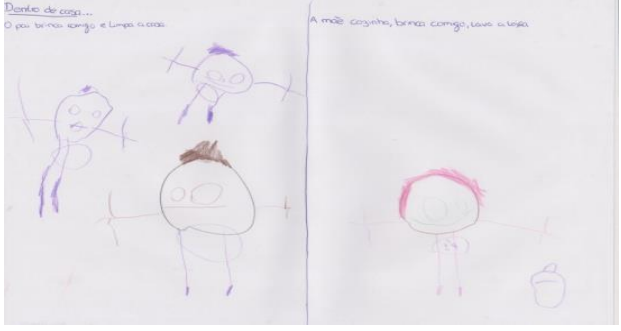
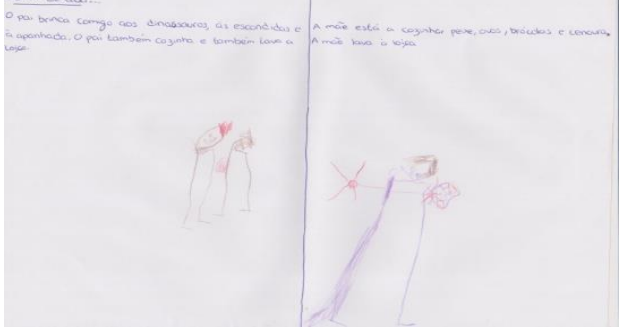

Estagiária: Sendo menina, como gostarias de ser quando cresceres?

M.C.: Gostava de ser uma princesa, uma rainha, uma mãe.





Tabela 11.

Desenhos das crianças do JI.

Nomes das crianças	Dentro de casa...		
	O pai...	A mãe...	Desenhos
D.P.	Faz o jantar e brinca comigo.	Faz o jantar e faz o iogurte e o sumo de morangos.	
D.C.	Cozinha, brinca comigo e trabalha comigo.	Vai comigo aos patos. Ao shopping, lava a loiça e limpa.	
E.B.	Ralha sempre ao telefone e depois vai-me pôr na cama do pai e fica lá comigo. O pai cozinha.	Dorme só um bocadinho comigo na cama, estende a roupa.	

<p>FMS.</p>	<p>Brinca comigo e com a mãe.</p>	<p>Cozinha, brinca na rua comigo.</p>	<p>Dentro de casa... O pai brinca comigo e com a mãe.</p> <p>A mãe cozinha, brinca na rua comigo.</p> 
<p>M.C.</p>	<p>Limpa a loiça e adormece-me.</p>	<p>Brinca comigo e também dorme comigo.</p>	<p>Dentro de casa... O pai brinca e limpa a loiça e adormece-me.</p> <p>A mãe brinca comigo e também dorme comigo.</p> 
<p>A.L.</p>	<p>Brinca comigo e limpa a casa.</p>	<p>Cozinha, brinca comigo, lava a loiça.</p>	<p>Dentro de casa... O pai brinca comigo e limpa a casa.</p> <p>A mãe cozinha, brinca comigo, lava a loiça.</p> 
<p>A.N.</p>	<p>Brinca comigo aos dinossauros, às escondidas e à apanhada. O pai também cozinha e também lava a loiça.</p>	<p>Está a cozinhar peixe, ovos, brócolos e cenoura. A mãe lava a loiça.</p>	<p>Dentro de casa... O pai brinca comigo nos dinossauros, às escondidas e à apanhada. O pai também cozinha e também lava a loiça.</p> <p>A mãe está a cozinhar peixe, ovos, brócolos e cenoura. A mãe lava a loiça.</p> 
<p>C.S.</p>	<p>Está sempre a ver televisão e ao computador.</p>	<p>Faz as coisas todas.</p>	<p>Dentro de casa... O pai está sempre a ver televisão e ao computador.</p> <p>A mãe faz as coisas todas.</p> 




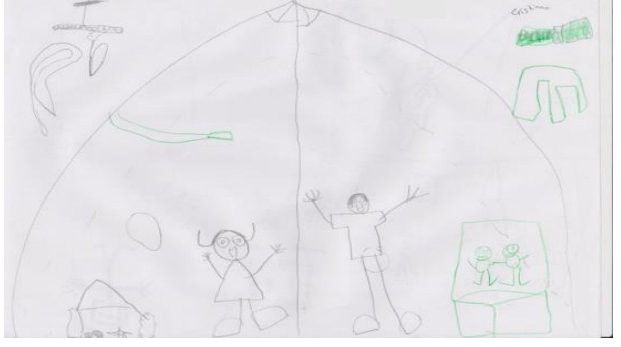
<p>F.S.</p>	<p>Está a cozinhar no restaurante novo. Em casa brinca às escondidas comigo.</p>	<p>Faz o jantar e brinca comigo.</p>	
<p>G.A.</p>	<p>Também cozinha e lava a loiça todos os dias.</p>	<p>Cozinha, brinca comigo e vai ao jardim dos patos.</p>	
<p>M.K..</p>	<p>Cozinha e brinca comigo.</p>	<p>Brinca comigo e quando o pai não está em casa, ela cozinha ou vamos comprar frango.</p>	
<p>A.C.</p>	<p>Cozinha, limpa e trabalha.</p>	<p>Lava a loiça. Pendura a roupa, trabalha comigo e brinca comigo.</p>	
<p>C.C.</p>	<p>Lava a loiça e também me ajuda a lavar a loiça.</p>	<p>Cozinha e também limpa a casa com o pai.</p>	


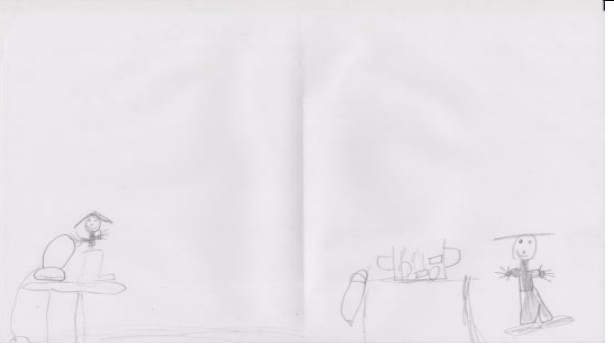



<p>G.G.</p>	<p>Limpa e brinca comigo às escondidas.</p>	<p>Cozinha, lava a loiça.</p>	<p>Depois de casa... - pai limpa e brinca comigo às escondidas.</p> <p>A mãe cozinha, lava a loiça.</p> 
<p>L.M.</p>	<p>Faz o jantar e o almoço.</p>	<p>Brinca comigo, lava a loiça com o pai e limpa a casa comigo.</p>	<p>Depois de casa... - mãe brinca comigo, lava a loiça com o pai e limpa a casa comigo.</p> <p>O pai faz o jantar e o almoço...</p> 
<p>M.A.</p>	<p>Vê televisão comigo, faz jogos comigo.</p>	<p>Joga futebol comigo às vezes, cozinha, lava a loiça.</p>	<p>Depois de casa... - o pai vê televisão comigo, joga comigo.</p> <p>A mãe joga futebol comigo às vezes, cozinha, lava a loiça.</p> 
<p>R.G.</p>	<p>O avô está a cozinhar. 14</p>	<p>Está a lavar a loiça. A mãe é que limpa.</p>	<p>Depois de casa... - mãe está a lavar a loiça. A mãe é que limpa.</p> <p>O avô está a cozinhar.</p> <p>MAE</p> 
<p>T.P.</p>	<p>Está a correr na passadeira.</p>	<p>Está a telefonar aos idosos. É a mãe que cozinha e que lava a loiça.</p>	<p>Depois de casa... - o pai está a correr na passadeira.</p> <p>A mãe está a telefonar aos idosos. É a mãe que cozinha e que lava a loiça.</p> <p>I AM</p> 






¹⁴ No caso de uma criança que não tem o pai, esta utilizou o avô como figura de referência masculina.

Tabela 12.

Desenhos das crianças do 1.º CEB.

Nomes das crianças	Dentro de casa...		
	O pai...	A mãe...	Desenhos
A.	Leva-me a passear de carro.	Cuida da casa e faz o jantar.	
B.	Joga playstation comigo.	Arruma a cozinha e dá comida ao gato.	
Cl.	Trabalha na garagem.	Limpa a casa.	
Cr.	Brinca comigo.	Limpa a casa e brinca comigo.	

<p>D.</p>	<p>Põe a roupa na máquina.</p>	<p>Põe a comida na mesa.</p>	
<p>F.</p>	<p>Está ao computador ou a ver televisão.</p>	<p>Aspira e trata da roupa.</p>	
<p>G.</p>	<p>Brinca comigo.</p>	<p>Faz a comida.</p>	
<p>I.</p>	<p>Brinca comigo e vai comigo ver os peixinhos.</p>	<p>Limpa a casa e cozinha.</p>	
<p>J.</p>	<p>Trabalha no computador.</p>	<p>Cozinha e põe a mesa.</p>	

<p>Md.</p>	<p>Ajuda-me nos trabalhos.</p>	<p>Põe a mesa e cozinha.</p>	
<p>Mg.</p>	<p>Está deitado no sofá a ver televisão.</p>	<p>Faz a comida comigo.</p>	
<p>P.V.</p>	<p>Trabalha no computador.</p>	<p>Faz a comida.</p>	
<p>P.A.</p>	<p>Brinca comigo.</p>	<p>Cozinha.</p>	
<p>R.</p>	<p>Limpa a casa comigo.</p>	<p>Faz o jantar e também limpa a casa comigo.</p>	

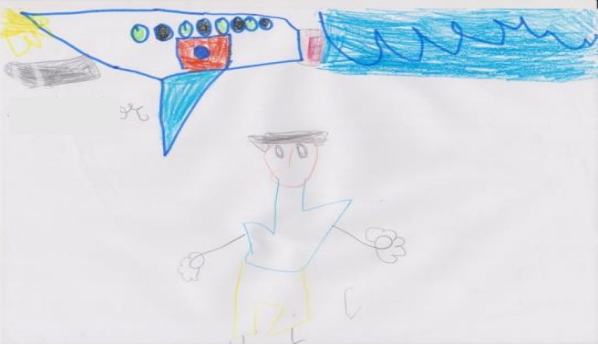
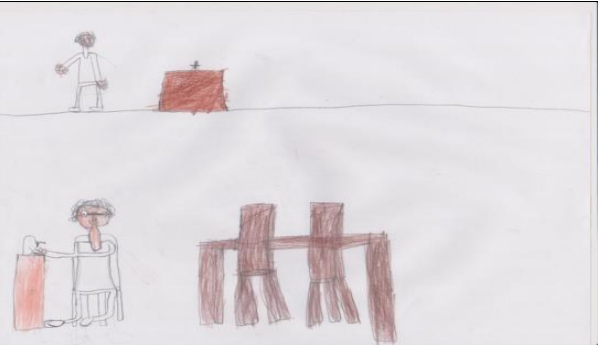


<p>Sl.</p>	<p>Vai passear comigo. Vemos os aviões.</p>	<p>Fica em casa. (A criança não a desenhou).</p>	
<p>St.</p>	<p>Arranja as coisas.</p>	<p>Lava a loiça e cozinha.</p>	
<p>Y.</p>	<p>Brinca comigo e vê televisão comigo.</p>	<p>Vai ao parque com a mana. Vão ver as borboletas.</p>	
<p>V.</p>	<p>Brinca comigo e com os manos.</p>	<p>Cuida dos manos. Faz o jantar.</p>	

Tabela 13.

Respostas das crianças do JI ao Kahoot.

Contexto JI																						
Questões	Nomes de crianças																				TOTAL	
	D.P.	D.C.	E.B.	Fsm	M.C	A.L.	A.N.	C.S.	F.S.	G.A.	J.T.	M.K.	A.C.	C.C.	G.G	L.M.	M.M	M.A.	R.G.	T.P.		
1. A barbie é para...	♀	♀	♀	♀	♀	♀	♀	♀	♀	♀	♀	♂	♀	♀	♀	♀	♀	♀	♀	♀	♂	♀=18 ♂=0 x=2
2. A bola de futebol é para...	♂	♂	♂	♂	♂	♀	♂	♂	♂	♂	♂	♂	♀	♂	♂	♂	♂	♂	♂	♂	♂	♀=2 ♂=13 x=5
3. Os livros são para...	♀	♀	♂	♂	♀	♂	♀	♂	♂	♂	♀	♂	♂	♂	♀	♂	♀	♀	♂	♂	♂	♀=8 ♂=1 x=11
4. O cor de rosa é para...	♀	♀	♂	♀	♀	♀	♀	♀	♀	♀	♀	♀	♀	♂	♀	♀	♀	♀	♀	♀	♂	♀=17 ♂=0 x=3
5. O ballet é para...	♀	♀	♂	♂	♀	♀	♀	♂	♀	♀	♀	♀	♀	♂	♀	♀	♂	♀	♀	♀	♂	♀=14 ♂=0 x=6
6. As pessoas que cortam o cabelo são...	♀	♀	♂	♀	♀	♀	♂	♂	♂	♀	♀	♂	♂	♂	♂	♂	♂	♀	♂	♂	♂	♀=8 ♂=3 x=9
7. As pessoas que ensinam são...	♀	♂	♂	♂	♀	♀	♂	♂	♂	♀	♀	♂	♂	♂	♀	♂	♂	♀	♀	♂	♂	♀=8 ♂=1 x=11

8. Os polícias são...	♂	♂	♂	✘	♂	♂	✘	✘	♂	♂	♂	✘	✘	✘	♂	✘	♂	♂	♂	✘	♀=0 ♂=12 ✘=8
9. Os bombeiros são...	♂	✘	✘	✘	✘	♂	✘	✘	✘	♂	♂	✘	✘	✘	♂	✘	♂	✘	♂	✘	♀=0 ♂=7 ✘=13
10. Os enfermeiros são...	♀	♀	✘	✘	✘	♀	✘	✘	✘	✘	♀	✘	✘	✘	♀	✘	♀	✘	✘	✘	♀=6 ♂=0 ✘=14
TOTAL	♀=7 ♂=3 ✘=0	♀=6 ♂=2 ✘=2	♀=1 ♂=2 ✘=7	♀=3 ♂=0 ✘=7	♀=6 ♂=2 ✘=2	♀=7 ♂=2 ✘=1	♀=4 ♂=1 ✘=5	♀=2 ♂=0 ✘=8	♀=3 ♂=2 ✘=5	♀=5 ♂=3 ✘=2	♀=7 ♂=3 ✘=0	♀=2 ♂=0 ✘=8	♀=4 ♂=0 ✘=6	♀=1 ♂=0 ✘=9	♀=6 ♂=4 ✘=0	♀=3 ♂=1 ✘=6	♀=4 ♂=5 ✘=1	♀=4 ♂=4 ✘=2	♀=4 ♂=5 ✘=1	♀=0 ♂=0 ✘=10	200 Resp.

Tabela 14.

Respostas das crianças de 1.º ano ao Kahoot.

Contexto 1.º CEB																					
Questões	Nomes de crianças																			TOTAL	
	A.	B.	Cl.	Cr.	D.	F.	G.	I.	J.	Md.	Mg.	M.M	Mr.	P.V.	P.A.	R.	Sl.	Sn.	Y.		V.
1. A barbie é para...	♀	♀	♀	♀	♀	♀	♂	♀	♀	♀	✘	✘	♀	♀	♀	♀	♀	♀	✘	♀	♀=16 ♂=1 ✘=3
2. A bola de futebol é para...	✘	♂	♂	♂	♂	✘	♂	✘	♂	♂	♀	♂	♀	✘	♂	♂	♂	♂	♂	♂	♀=2 ♂=14 ✘=4

3. Os livros são para...	x	x	x	♀	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	♀	♀	x	♀	♀=4 ♂=0 x=16	
4. O cor de rosa é para...	♀	♀	♀	♀	♀	x	♀	x	♀	♂	♀	♀	♀	x	♀	♀	♀	♀	♀	x	♀=15 ♂=1 x=4	
5. O ballet é para...	♀	x	♂	♀	♀	x	♀	♀	x	♀	♀	♀	♀	x	♀	x	x	♀	♀	♀	♀=13 ♂=1 x=6	
6. As pessoas que cortam o cabelo são...	x	♂	x	♂	♂	x	♂	x	x	♀	x	x	x	x	x	x	♂	♂	♂	♂	♀=1 ♂=8 x=11	
7. As pessoas que ensinam são...	x	x	x	♂	x	x	x	x	x	♂	♂	x	♀	x	♂	x	♂	♂	♂	♂	♀=1 ♂=8 x=11	
8. Os policiais são...	♂	♂	x	x	♂	x	♂	x	♂	x	♂	x	♂	x	♂	x	♂	♂	♂	♂	♀=0 ♂=12 x=8	
9. Os bombeiros são...	x	x	♀	x	x	x	x	x	x	♀	x	x	x	x	x	x	♂	x	x	x	♀=2 ♂=1 x=17	
10. Os enfermeiros são...	x	x	x	x	x	♂	x	x	x	x	x	x	x	x	♀	x	♀	x	x	x	♀=2 ♂=1 x=17	
TOTAL	♀=3 ♂=1 x=6	♀=2 ♂=3 x=5	♀=3 ♂=2 x=5	♀=4 ♂=3 x=3	♀=3 ♂=3 x=4	♀=1 ♂=2 x=8	♀=2 ♂=4 x=4	♀=2 ♂=0 x=8	♀=2 ♂=2 x=6	♀=2 ♂=4 x=6	♀=4 ♂=3 x=3	♀=3 ♂=2 x=5	♀=2 ♂=1 x=7	♀=5 ♂=1 x=4	♀=1 ♂=0 x=9	♀=4 ♂=3 x=3	♀=2 ♂=1 x=7	♀=4 ♂=5 x=1	♀=4 ♂=4 x=2	♀=2 ♂=4 x=4	♀=3 ♂=4 x=3	200 resp.

Anexo S. Planificação das atividades no âmbito da investigação.

Tabela 15.

Planificação das atividades.

Dia da semana: sexta-feira - manhã		
Disciplinas / áreas: Cidadania e desenvolvimento e Tecnologia da Informação e Comunicação		
Hora	Conteúdos de aprendizagem	Descritores de desempenho / Objetivos
9:00h/ 10:30h	<p>Cidadania e desenvolvimento</p> <p><u>- Convivência democrática:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Respeito pela opinião do outro; - Espírito crítico. <p><u>- Consciência de si como aprendiz:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Igualdade de género. <p>Tecnologia da Informação e Comunicação</p> <p><u>- Comunicação e Colaboração;</u></p> <p><u>- Cidadania digital.</u></p>	<p>Cidadania e desenvolvimento</p> <p><u>Convivência democrática:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver o respeito pelo outro e pelas suas opiniões, numa atitude de partilha; - Selecionar, de acordo com as imagens, o que elas ilustram: brincar ou trabalhar. -- Aceitar que meninos e meninas, homens e mulheres podem fazer as mesmas coisas em casa e fora de casa. <p><u>Consciência de si como aprendiz:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Expressar as suas opiniões sobre o género masculino e feminino, justificando as suas respostas; <p>Tecnologia da Informação e Comunicação</p> <p><u>Comunicação e Colaboração:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Comunicar, utilizando ferramentas digitais (Kahoot), para expressar a sua opinião; <p><u>Cidadania digital:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Expressar-se enquanto cidadão digital, manifestando as suas opiniões e emoções, enquadrado com o nível de utilização das tecnologias digitais.
	Atividades / Estratégias / Metodologias	
	<p><i>Globalmente</i></p> <p><u>1.ª tarefa:</u> Quizz no Kahoot!</p> <p><u>2.ª tarefa:</u> Entrevista sobre estereótipos de géneros e desenhos sobre as atividades desempenhadas pelos progenitores.</p> <p><u>3.ª tarefa:</u> Conversa em grande grupo.</p> <p><i>Especificamente</i></p> <p><u>1.ª tarefa:</u> As estagiárias dividem o grupo em dois, com cerca de 10 alunos cada, para que cada grupo se dirija ao centro de recursos. Seguidamente, as estagiárias projetam o código do Kahoot e auxiliam as crianças a entrar no jogo. Assim que</p>	

todas as crianças tiverem entrado, as estagiárias dão início ao jogo. Durante a sua realização, devem circular pela sala, ajudando as crianças que necessitem de apoio, porém nunca devem interferir na sua opinião. (O outro grupo de 10 elementos realiza primeiramente a 2.^a e depois trocam. Posteriormente, à realização desta tarefa pelos dois grupos, a turma efetua a 3.^a atividade.)

2.^a tarefa: A estagiária chama uma criança de cada vez e faz questões (inspiradas no Guião de Género e Cidadania: Pré-escolar de Maria João Cardona (coord.)) com o intuito de averiguar as suas conceções sobre os estereótipos de género, sendo estas: 1. O que se oferece a uma menina que faz anos? E a um menino? 2. De que gostam os meninos e as meninas? 3. Quais as diferenças entre os homens e as mulheres? 4. As mulheres podem fazer tudo o que os homens fazem? 5. Os homens podem fazer tudo o que as mulheres fazem? 6. Seria bom um mundo só de mulheres? E só de homens? Porquê? 7. Há profissões só para homem? Exemplos. 8. Há profissões só para mulher? Exemplos. 9. Sendo menina(o), como gostarias de ser quando cresceres? À medida que a criança responde, a estagiária regista as respostas no caderno. De seguida, pede às crianças que desenhem e descrevam separadamente o que fazem os progenitores (dentro de casa), ex: cozinhar, lavar a loiça, brincar com as crianças, etc.

3.^a tarefa: Após ambos os grupos responderem ao quizz, a turma regressa à sala e as estagiárias dão início a uma conversa sobre os estereótipos demonstrados. As estagiárias dirigem a conversa/ reflexão das crianças acerca das conceções relativamente ao género feminino e masculino.

Recursos	Avaliação (instrumentos/registos e momentos)
<ul style="list-style-type: none"> – 5 computadores; – 5 <i>tablets</i>; – Projetor. – Livro Guião de Género e Cidadania: Pré-escolar de Maria João Cardona (coord.); – Caderno; – Caneta; – 20 folhas brancas; – Lápis de cor. 	<ul style="list-style-type: none"> – Observação direta; – Resultados do <i>Kahoot</i>; – Desenhos.