

esec

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE COIMBRA

Departamento de Educação

Mestrado em Ensino do 1.º CEB e de Matemática e Ciências Naturais no 2.º CEB

Os Estereótipos de Género: um projeto no 1.º CEB e Reflexão sobre as Práticas Educativas no 1.º e 2.º CEB

Mariana Raquel Cravo de Moura

Coimbra, 2019

esec

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE COIMBRA

Mariana Raquel Cravo de Moura

Os Estereótipos de Género: um projeto no 1.º CEB e Reflexão sobre as Práticas Educativas no 1.º e 2.º CEB

Relatório Final de Mestrado em Ensino do 1.º CEB e de Matemática e Ciências
Naturais no 2.º CEB apresentado ao Departamento de Educação da Escola Superior
de Educação de Coimbra para obtenção do grau de Mestre

Constituição do júri

Presidente: Prof. Doutor Fernando Manuel Lourenço Martins

Arguente: Prof. Doutora Ana Alexandra Valente Rodrigues

Orientador: Prof. Doutora Maria Filomena Rodrigues Teixeira

Setembro de 2019

Dedicatória

À memória da minha Pipa linda

Acabar este percurso na tua ausência só foi possível graças ao exemplo de bondade e entrega às crianças com que nos presenteaste sempre, em todas as práticas. Foste excepcional!

E a ti, meu irmão, dedico este trabalho sabendo que onde quer que estejas, sorris a par comigo quando vês que me tornei igual a ti, em tantos aspetos da vida. Esta etapa concluo por mim, mas sobretudo por nós.

Por fim, mais do que agradecer, dedico também este resultado final a todas as pessoas que se dedicaram a mim ao longo deste percurso. Felizmente, tenho a sorte da vida ser generosa comigo e colocar as pessoas certas, nos momentos mais difíceis, para percorrer este caminho de forma mais suave. A todas elas o meu muito obrigada, com a confiança que sabem quem são, pois a gratidão é algo que sinto e transmito, nunca esquecendo o bem que me fizeram.

Relatório final: Os Estereótipos de Género: um projeto no 1.º CEB e Reflexão sobre as Práticas Educativas no 1.º e no 2.º CEB

Resumo: O Relatório Final que se apresenta insere-se no Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Matemática e Ciências Naturais no 2.º CEB. É constituído por 2 partes. A primeira, a componente investigativa, decorreu no ano letivo 2016/17, com uma turma de 2.º ano. A implementação do projeto sobre os estereótipos de género teve como finalidade desconstruir os preconceitos existentes e aproximar as crianças do conhecimento cientificamente aceite. Assim foi possível constatar que, inicialmente, as crianças possuíam estereótipos de género e, mesmo após às sessões realizadas, mantiveram alguns deles. A segunda, a componente reflexiva apresenta as reflexões sobre as Práticas Educativas, decorrentes do ano letivo 2016/17 no 1.º CEB e do ano letivo 2017/18 no 2.º CEB.

Palavras-chave: Sexo, Género, Identidade de género, Igualdade de género, Papel de género, Estereótipos de género

Title: Final Report

Abstract: This Final Report is the result of the Master's in Teaching in the 1st Cycle of Basic Education (CBE) and concerning the areas of Mathematics and Natural Sciences in the 2nd CBE. The first took place in the 2016/17 school year, with a 2nd grade class. The implementation of the project on gender stereotypes aimed at deconstructing existing prejudices and bringing children closer to scientifically accepted knowledge. Thus, it is possible to analyze that children linked gender stereotypes and, after the sessions, generally kept some of the stereotyped traits, with no noticeable positive evolution. The second component is formed by the reflection on the Educational Practices, resulting from the school year 2016/17 in the 1st CEB and the school year 2017/18 of the 2nd CEB.

Keywords: Sex; Gender; Gender Identity; Gender Stereotypes; Gender equality

Sumário

INTRODUÇÃO	1
PARTE I – COMPONENTE INVESTIGATIVA	5
Capítulo I - Contextualização do Projeto	7
1.1. Motivação para a temática	7
1.2. Finalidade do Projeto	8
1.3. Enquadramento legal e curricular	8
1.4. Enquadramento concetual	10
1.4.1. Sexo e género	11
1.4.2. Os papéis de género, a identidade e os seus estereótipos.....	12
Capítulo II - Percurso Metodológico	15
2.1. Descrição do projeto e do grupo	17
2.2. Objetivos e questões de partida.....	18
2.3. Recolha de dados.....	18
2.4. Sequência didática do projeto	19
2.5. Análise dos resultados.....	21
Capítulo III – Conclusões	27
3.1. Conclusões do projeto desenvolvido.....	29
3.2. Limitações e sugestões para futuras investigações	31
PARTE II – COMPONENTE REFLEXIVA	33
Capítulo IV – Reflexão	35
4.1 Reflexão sobre a prática educativa em 1º. Ciclo do Ensino Básico.....	35
4.2. Reflexão sobre a prática educativa em 2º. Ciclo do Ensino Básico.....	39
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	43
APÊNDICES.....	47
Apêndice 1 – Crianças que participaram no projeto	49
Apêndice 2 – Inquérito inicial às crianças	50
Apêndice 3 – Questionário inicial.....	53

Apêndice 4 – Sessão 1.....	57
Apêndice 5 – Sessão 2.....	61
Apêndice 6 – Sessão 3.....	66
Apêndice 7 – Sessão 4.....	74
Apêndice 9 – Questionário final.....	81
Apêndice 10 – Tabela de registo da evolução de cada criança no pós-teste	83
Apêndice 11 – Lenda de S. Martinho.....	84
Apêndice 12 – Sinais de Trânsito.....	85
Apêndice 13 – Jogo da Glória	86
Apêndice 14 – Jogo da Campainha	87

Abreviaturas

ESEC – Escola Superior de Educação de Coimbra

CEB – Ciclo do Ensino Básico

NEE – Necessidades Educativas Especiais

CR – Categoria de Resposta

ONU – Organização das Nações Unidas

INTRODUÇÃO

No âmbito do Mestrado em Ensino do 1.º CEB e de 2.º CEB em Matemática e Ciências Naturais foi realizado um projeto de intervenção, numa turma de 2.º ano do 1.º CEB. Após perceber que os estereótipos de género estavam continuamente presentes nos diálogos existentes surgiu a necessidade de desenvolver um projeto com o objetivo de fomentar o sentido crítico de cada criança através da desconstrução de preconceitos e juízos de valor.

Assim, foram concebidas quatro sessões inseridas na Educação para a Cidadania, tendo sido colocadas questões indutoras de reflexão, considerando sempre a opinião de cada criança. Ou seja, o intuito principal é que as crianças reflitam sobre a sua conduta em relação aos estereótipos de género para que, no futuro, sejam dotadas de ferramentas que as auxiliem no seu pensamento livre e não enviesado pela sociedade.

As quatro sessões constituem este relatório final que está organizado da seguinte forma: a “Parte I – Componente Investigativa” considera três capítulos, “Capítulo I – Contextualização do Projeto”, “Capítulo II – Percurso Metodológico” e, por fim, o “Capítulo III – Conclusões” abordando todo o processo referente à elaboração e desenvolvimento do projeto; já a “Parte II – Componente Reflexiva” contém as reflexões (como o nome indica) acerca das práticas ocorridas no 1.º CEB e no 2.º CEB em Matemática e Ciências Naturais.

PARTE I – COMPONENTE INVESTIGATIVA

Capítulo I - Contextualização do Projeto

1.1. Motivação para a temática

Desenvolver este projeto tendo como ponto de partida os estereótipos de género surgiu pela observação do contexto de estágio e pela minha experiência enquanto aluna. Frequentei o ensino secundário numa escola pequena onde quem “fugia à norma” não era bem visto/a e, como tal, ainda me recordo de colegas discriminarem um rapaz por vestir *leggings* e originar-se uma discussão entre o grupo se era aceitável uma pessoa do sexo masculino utilizar uma peça de roupa considerada feminina. Chocou-me que as minhas amigas estivessem a julgar uma pessoa pela sua forma de vestir pois sempre fui considerada *maria-rapaz* sem nunca ser ofensivo ou colocarem-me à parte. Foi aos cinco anos que cortei o cabelo curto, passava os dias a andar de bicicleta e a fazer corridas com as minhas vizinhas, as motos e a velocidade fascinavam-me e, inclusive, tinha uma *Playstation* e um *Gameboy*. Contudo, estava no secundário e um rapaz estava a ser vítima de preconceito quando, na verdade, já deveríamos ter informação suficiente para que estes episódios não ocorressem.

Assim, quando cheguei à turma do 2.º ano do 1.º CEB onde ia realizar o meu estágio e percebi que as crianças tinham diálogos baseados em estereótipos de género, decidi que este tema seria adequado e pertinente para que estas crianças pudessem crescer informadas e sem estereótipo. Também o professor da turma, inconscientemente, denotava possuir conceções estereotipadas através da linguagem que usava em sala de aula. Foi neste contexto que emergiu este projeto. O grupo espelha muito bem a nossa sociedade pois era formado por meninas que vestiam regularmente saias ou vestidos e adoravam quando o professor dizia serem “*umas princesas muito vaidosas*”; por uma menina que gostava de jogar futebol; por um menino que usava cabelo comprido e, outro que demonstrava ficar muito reticente quando ouvia alguém afirmar que “*os meninos também podem brincar com bonecas*”. À medida que fui crescendo percebi que a minha realidade não era a de todos/as e, havendo a oportunidade de (tentar) desconstruir estas ideias, não hesitei em debruçar-me sobre este tema. Percebi, então, que já era uma temática abordada, algo que ainda fomentou mais a minha vontade em desenvolvê-lo. É crucial que a sociedade se torne

cada vez mais respeitadora e igualitária, sendo que, se conseguir despoletar o pensamento crítico deste pequeno grupo juntamente com outros/as profissionais do ensino então estamos a caminhar na direção certa. Não sei se vou alcançar os meus objetivos mas, pelo menos, irei mostrar a estas crianças um outro lado da realidade que as envolve esperando, assim, que se tornem cidadãos e cidadãs informados/as.

Inicialmente, este projeto iria incidir apenas em estereótipos presentes nos desenhos animados. Contudo, decidi não focalizar somente este ponto mas sim abranger a realidade diária que as crianças presenciam através das brincadeiras que partilham, das tarefas que as pessoas adultas desempenham, a forma como se vestem e apresentam bem como desconstruir os estereótipos de género que as crianças manifestavam e observavam.

1.2. Finalidade do Projeto

A finalidade deste projeto é, após fazer o levantamento de conceções acerca dos papéis de género, desconstruir estereótipos que as crianças evidenciam. Apresentar-lhes ferramentas para que o seu sentido crítico seja desenvolvido, aprendendo a não fazer juízos sem fundamento.

1.3. Enquadramento legal e curricular

A 14 de outubro de 1986 é estabelecida a Lei de Bases do Sistema Educativo onde se apresenta o quadro geral do sistema educativo referindo que a “educação promove o desenvolvimento do espírito democrático e pluralista, respeitador dos outros e das suas ideias, aberto ao diálogo e à livre troca de opiniões, formando cidadãos capazes de julgarem com espírito crítico e criativo o meio social em que se integram e de se empenharem na sua transformação progressiva” (*Decreto Lei n.º 46/86 de 14 de outubro de 1986*).

Posteriormente, este foi sofrendo alterações ao longo de tempo. Fazem parte destas alterações o enquadramento legal sobre Educação Sexual nas escolas: a Lei

60/2009 de 6 de agosto e a Portaria n.º 196-A/2010, de 9 de abril. No Ensino Básico a abordagem da educação sexual está prevista nas áreas curriculares não disciplinares (ponto 1, artigo 3.º Lei 60/2009). “A educação sexual é tida como uma das dimensões da educação para a saúde, reconhecendo um conjunto de princípios e regras, conferindo -lhe o estatuto e obrigatoriedade, com uma carga horária adaptada e repartida por cada nível de ensino” (Portaria n.º 196-A/2010). De acordo com os limites definidos no artigo 5.º da Lei n.º 60/2009, a carga horária não pode ser inferior a seis horas para os 1.º e 2.º ciclos do ensino básico, sendo que, os conteúdos da educação sexual referentes ao 1.º CEB são: “noção de corpo; o corpo em harmonia com a Natureza e o seu ambiente social e cultura; noção de família, diferenças entre rapazes e raparigas; e a proteção do corpo e noção dos limites, dizendo não às aproximações abusivas” (Anexo, do ponto 1, artigo 3.º, Portaria n.º 196-A/2010). Outra alteração sofrida surgiu com o Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de julho que visa, no artigo 15.º, a promoção da educação cívica e da educação para a saúde a fim de contribuir para a formação pessoal e social dos alunos, desenvolvida através de projetos e atividades (*Diário da República, 1.ª série — N.º 129 — 5 de julho de 2012*).

Mais tarde, a 10 de maio de 2016, no Diário da República é publicado o Despacho n.º 6172/2016 com “a intenção expressa de desenvolver a área da Cidadania, dos Direitos Humanos e da Igualdade de Género como uma prioridade para o país e em particular para as crianças e jovens”, através da criação de um Grupo de Trabalho (*Diário da República, 2.ª série — N.º 90 — 10 de maio de 2016*). Aos alunos e alunas fica disponível uma educação para a cidadania mais completa e profunda, onde irão fomentar os seus conhecimentos, estruturar valores e desenvolver as suas competências em diversos focos, nomeadamente na igualdade de género.

Relativamente ao currículo, a Igualdade de Género está inserida na área de Cidadania que, no 1.º CEB, é transdisciplinar e é de carácter obrigatório abordar o tema referido (entre outros). Espera-se, assim, que os alunos e as alunas cresçam desprovidos de estereótipos de género e usufruam do mesmo direito a iguais oportunidades quer a nível de educação, a nível profissional, a nível social, entre outros. Tal como está referido nas Linhas Orientadoras da Educação para a Cidadania redigidas pelo Direção-Geral da Educação (dezembro de 2012, atualizadas em novembro de 2013), “a cidadania traduz-se numa atitude e num comportamento, num

modo de estar em sociedade que tem como referência os direitos humanos, nomeadamente os valores da igualdade, da democracia e da justiça social” (Educação D.-G. d., 2012).

Torna-se, assim, espectável que através da Educação para a Cidadania os alunos e as alunas fomentem o seu pensamento crítico, analisando as diferentes situações e informações a que estão expostos/as para que a sua conduta seja baseada no respeito, na aceitação e empatia pelo próximo e não em práticas infundadas e discriminatórias. Se dotarmos as crianças com as ferramentas necessárias, ao invés de assumirem algo como uma verdade instituída, vão questionar primeiro se também partilham dessa verdade, ou não. A Igualdade de Género estar contemplada como ponto obrigatório é de uma mais-valia fulcral pois é o deslindar da condição básica da vivência em sociedade, a igualdade, tal como está presente no artigo 1.º da Declaração Universal dos Direitos Humanos: “Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e em direitos. Dotados de razão e de consciência, devem agir uns para com os outros em espírito de fraternidade” (ONU, 1948).

1.4. Enquadramento concetual

Foi no século XVIII que a distinção entre o sexo feminino e o sexo masculino foi elaborada, embora esta estivesse focada, para além da diferença nos órgãos sexuais, na capacidade reprodutiva da mulher (Aquino, 2006). Já o conceito de género surgiu na década de 70 do século XX no decorrer da égide do feminismo, sendo “emprestado da gramática, pelas feministas anglo-saxãs, referindo-se à organização social da relação entre os sexos” (Aquino, 2006).

Como tal, há um recente período histórico que é necessário compreender: se, outrora, a mulher era encarada como um ser que apenas servia a família e era escrava dos valores que enalteciam o homem, atualmente, não se deve correr o risco de almejar a igualdade entre homens e mulheres através da anulação das suas diferenças mas sim “questionarmo-nos sobre o que é ser homem e o que é ser mulher” (Neto *et. al.*, 2000, p. 5).

1.4.1. Sexo e género

Embora, tal como já foi mencionado, tenha sido na década de 70 que o conceito de género tenha surgido numa forma mais ampla, foi em 1950 que o psicólogo John Money indicou a diferença entre sexo e género, admitindo que o género está relacionado com padrões sociais e não é somente determinado pela Biologia (Carey, 2006). Como tal, os indivíduos são categorizados através dos seus órgãos sexuais externos como femininos ou masculinos – sexo, ou através dos atributos e comportamentos sociais que adotam indo ao encontro do que está padronizado para o que é ser-se homem ou ser-se mulher – género (Cardona *et al.*, 2015, p. 12). Ao passo que as características anatómicas validam a diferenciação entre os sexos, o género está inserido numa sociedade e diverge de cultura para cultura, sendo suscetível a alterações ao longo dos tempos, ou seja, “variam no espaço e no tempo, (...) de região para região e são ainda sujeitos a readaptações de acordo com outras variáveis, como a classe social, a idade, a etnia e a religião” (Cardona *et al.*, 2015, p. 12). Encerra em si condutas, traços psicológicos, expectativas, poder, responsabilidade, profissões mais apropriadas, entre outros, influenciando a vida de cada um/a.

Mas, esta relação não é estanque: não é condição inalterável que um indivíduo do sexo masculino ou feminino tenha de, obrigatoriamente, comportar-se como a sociedade espera que se comporte, através do papel a este associado. Contudo, a sociedade imprimiu determinadas expectativas para cada papel de género e, embora já haja um caminho percorrido no sentido de flexibilizar os papéis, ainda muitos indivíduos sofrem com estereótipos de género, como a seguir se ilustra.

1.4.2. Os papéis de género, a identidade e os seus estereótipos

“Quando uma mulher está grávida e alguém pergunta se é menino ou menina, isso já vem com toda uma tese dentro, uma construção social para o que é ser menino ou menina” (Gonçalves, 2018).

O conceito de género, como já foi mencionado, determina qualidades, competências, tarefas e necessidades, dependendo se se é homem ou mulher. Esta desigualdade começa, desde logo, com a descoberta do sexo aquando da formação de um novo ser. Prepara-se um “mundo rosa” ou um “mundo azul” para a/o bebé, respetivamente, compram-se brinquedos nas lojas que, maioritariamente, estão divididas em duas secções (menina e menino) e sonha-se com um futuro enviesado consoante o sexo: como será a sua personalidade, uma menina calma ou um menino enérgico, se será uma amável educadora de infância ou um excelente jogador de futebol, entre outros (Brasil, 2016, p.11). Como tal, é fulcral promover a igualdade de género para dizimar os seus estereótipos, sendo que, primeiramente, é necessário compreender como é que este processo se desenvolve.

Todos/as nós, num dado momento da nossa vida, sofremos algum tipo de julgamento consoante o nosso desempenho no papel de género que nos corresponde: seja dentro da família, na escola, no emprego ou até mesmo no círculo de amigos e amigas. Este padrão de episódios ocorre devido à socialização de género, ou seja, à aprendizagem da adoção de atitudes adequadas à mulher e ao homem que vão influenciar o crescimento de cada um e o processo de formação de personalidade, limitando ou ampliando os traços inerentes à individualidade de cada ser - o facto de haver diferenciação entre género já é, por si só, sinónimo que é algo construído, neste caso socialmente, e não natural (Brasil, 2016, pp.12-13).

Portanto, se recuarmos na história iremos perceber que o que é atualmente aceite, outrora era o oposto (e vice-versa) e a categoria sexual mantém-se a mesma:

“Ninguém nasce sabendo ser mulher ou ser homem conforme a nossa sociedade espera (...) Nascer com pênis ou uma vagina não vai influenciar nossa escolha pelo azul ou rosa, nem fazer com que a gente queira brincar de casinha ou bola de gude(...) a gente vai aprendendo o que as pessoas esperam

que a gente seja ou faça como menina ou menino, como mulher ou homem”.
(Brasil, 2016, p. 12)

Como tal, existe um padrão pré-estabelecido do que uma mulher e um homem devem ser e fazer, traços de género e papéis de género, respetivamente.

Outro aspeto importante é a formação da identidade de género – “primeira etapa do processo de desenvolvimento das diferentes dimensões do género”, sendo que, de acordo com Kohlberg (1966) citado por Cardona *et al.*, (2015, p.25), a criança é detentora deste processo e desenvolve-o em consonância com o seu progresso intelectual (Cardona *et al.*, 2015, p.25). Este é resultado da necessidade que a criança tem em sentir-se pertença de um dos grupos, consequência da observação que faz no dia-a-dia, tendo em conta o aspeto exterior que contempla como, por exemplo, o cabelo curto ou comprido, as calças ou os vestidos e, com a evolução do seu desenvolvimento, o que entende como modelo de masculinidade e feminilidade (Cardona *et al.*, 2015, p.25).

No entanto, este cenário abre “caminho à apropriação de normas comportamentais rígidas, ou de estereótipias, as quais poderão ter uma influência perversa na autenticidade da trajetória de desenvolvimento individual” (Cardona *et al.*, 2015, p.25) tornando-se, assim, essencial que este processo tenha um acompanhamento pedagógico (tanto na vertente familiar como escolar) para que os estereótipos sejam desconstruídos e este processo seja livre de avaliações erróneas por parte de cada indivíduo, sobre si mesmo e sobre o outro.

As diferenças assinaladas entre o que é expectável para o homem e o que é expectável para a mulher transportam consigo estereótipos de género pois reúnem-se os indivíduos num dado grupo, de forma homogénea, não contemplando as diferenças existentes na individualidade de cada ser. Segundo Amâncio (1994), citada por Neto *et al.*, (2000, p. 9) o estereótipo usufrui de um “carácter subjetivo e pessoal (...) considerado uma generalização falsa, perigosa e reveladora de falta de conhecimento, apenas modificável por uma educação que consciencialize a pessoa da ausência de fundamento dos seus juízos”.

Importa referir que as desigualdades sociais têm, também, expressão nos conteúdos dos estereótipos no sentido em que os estereótipos masculinos se pautam, por exemplo, pela assertividade, vitalidade e equilíbrio psíquico e os estereótipos

femininos pautam-se pelo oposto: inércia, subordinação e dependência de terceiros. Mas estes não têm o seu término nos traços psicológicos, também a orientação sexual, a conduta e as atividades desempenhadas estão contempladas no processo de estereotipia. Esta dualidade acarreta, também, outra diferença: a sociedade é mais benevolente e compreensiva com as pessoas do sexo feminino que transgridam os valores e comportamentos associados ao seu papel do que com as pessoas do sexo masculino que beneficiam de menos margem pois sofrem uma maior pressão para desempenharem o seu papel de género cumprindo o expectável (Neto *et al.*, 2000, p.23).

Não obstante, ocorrem situações onde os estereótipos poderão desempenhar um “papel positivo no modo como o indivíduo lida com a multiplicidade de estímulos com que é confrontado no dia-a-dia (...) assumem uma função adaptativa, na medida em que lhe permitem a organização da complexidade do comportamento em categorias operacionais, facilmente manejáveis” (Cardona *et al.*, 2015, p. 26). Contudo, os estereótipos devem ser sempre desconstruídos quando possível pois estes perpetuam no tempo e opõem-se à mudança; este processo é tido de forma inconsciente por parte dos indivíduos o que torna a sua erradicação mais difícil (Neto *et al.*, 2000, p. 12).

Capítulo II - Percurso Metodológico

2.1. Descrição do projeto e do grupo

Este projeto teve início após a observação de quatro semanas numa turma de 2.º ano de escolaridade, inserida num Centro Escolar de Coimbra. O edifício é moderno, tendo sido construído no ano de 2011 e está localizado numa área da cidade onde o nível socioeconómico é elevado, constituída por serviços, comércio e classificada como zona residencial.

A turma é constituída por 26 crianças, sendo 9 meninas e 17 meninos, com idades compreendidas entre os 6 e os 7 anos. Contudo, neste projeto foram contempladas somente 17 crianças (quatro meninas e treze meninos) pois as restantes apresentavam uma ou mais faltas nas atividades propostas não tendo, por isso, sido contabilizadas para efeitos deste estudo. Sendo uma turma, no geral, com um nível bom de aprendizagem (apresentando quatro alunos referenciados com NEE), importa referir a existência de algumas lacunas nas regras de comportamento pois o 1.º ano foi perturbado pelo facto de ter havido a necessidade de mudarem 3 vezes de docente titular. Ainda assim, todos os elementos demonstraram sempre curiosidade e vontade de participar nas atividades propostas ao longo do ano.

Este projeto, como já foi mencionado inicialmente, surgiu após a observação de conversas baseadas em estereótipos de género. Teve o seu começo com um questionário visando conhecer quais os desenhos animados que as crianças mais vêem. A partir dele desenrolaram-se todas as restantes atividades onde a palavra foi de todos/as e de cada um/a, respeitando sempre a capacidade evolutiva de cada criança, dando primazia à desconstrução de preconceitos pelos próprios alunos e alunas. Entendeu-se intervir de forma breve mas com aprendizagens significativas, abrindo as portas do sentido crítico de cada criança. As sessões foram ajustadas ao tempo cedido pelo professor titular encurtando algumas atividades inicialmente previstas.

2.2. Objetivos e questões de partida

Este projeto tem como objetivos:

- Identificar as conceções que as crianças apresentavam relativamente a estereótipos de género;
- Desconstruir estereótipos existentes planeando e desenvolvendo um projeto que promova aprendizagens significativas;
- Avaliar o projeto através da mudança e/ou evolução das conceções das crianças.

Quanto às questões de partida, estas prendem-se com:

- Que conceções possuem as crianças a respeito de estereótipos de género?
- Qual o resultado de um projeto na identificação e desconstrução de estereótipos de género?
- As aprendizagens revelam-se consolidadas após a implementação do projeto?

2.3. Recolha de dados

Na recolha de dados foram utilizados:

- I. Inquérito
- II. Questionário inicial
- III. Compilação de documentos
- IV. Diário de bordo
- V. Questionário final

O inquérito (apêndice 2) realizou-se para perceber qual a importância que os desenhos animados tinham no grupo de crianças da turma mas, principalmente, qual o desenho animado que preferiam. Assim, no dia 7 de fevereiro de 2017, foi aplicado o inquérito à turma tentando minimizar em absoluto a conversa entre pares (o que, devido à faixa etária e à falta de algumas regras básicas no grupo, nem sempre se tornou fácil). Após avaliar qual o desenho animado que demonstra mais interesse para

as crianças – de 26 alunos/as, dezanove indicaram *Miraculous, as Aventuras de Ladybug* (da autoria de Thomas Astruc) como seu preferido; foi elaborado um questionário inicial (apêndice 3) com base em perguntas de carácter aberto para que cada criança pudesse manifestar o seu ponto de vista de forma livre (Sousa & Baptista, 2014). Este reuniu oito questões, todas elas suportadas por uma imagem correspondente e teve a duração de 40 minutos após a sua leitura prévia.

Relativamente ao questionário final (apêndice 9) os instrumentos utilizados basearam-se, igualmente, em questões de resposta aberta mas foram utilizadas, também, questões de resposta fechada – “o inquirido apenas seleciona a opção (de entre as apresentadas) que mais se adequa à sua opinião” (Sousa & Baptista, 2014). Realizou-se no dia 22 de junho de 2017.

2.4. Sequência didática do projeto

Como já foi referido, o projeto foi desenvolvido em quatro sessões que decorreram no tempo letivo correspondente à área para a Educação em Cidadania. Teve como premissa a comunicação livre entre os elementos da turma e a professora estagiária não havendo julgamento perante as opiniões expressas, mas sim oportunidade para fomentar o sentido crítico de cada um/a, com questões indutoras de reflexão.

Sessão 1 - “Como podemos distinguir um menino de uma menina?”

A primeira sessão, ocorrida no dia 26 de abril de 2017, consistiu, inicialmente, na anotação das diferenças existentes entre meninos e meninas por cada um/a, individualmente. Ou seja, as crianças mencionaram o que consideravam ser características diferenciadoras entre meninos e meninas, sendo que, referi que só o fariam caso pensassem que havia, efetivamente, algo que distinguisse os dois sexos. De seguida, foram colocados em exposição no quadro as cópias dos 12 rostos em formato de desenho presentes nos livros “As raparigas põem-me doido” e “Os rapazes põem-me doida” de Vittoria Facchini para procederem à sua distribuição no Diagrama de Venn, de forma autónoma, com as opções a- menino, b-menina, ou a interseção

adaptada à tarefa que indica- “não sei”. No final, houve um diálogo acerca das opções consideradas pelos/as alunos/as, onde as crianças expuseram as suas opiniões (apêndice 4).

Sessão 2 - “Rapazes e raparigas”

A segunda sessão, ocorrida no dia 16 de maio de 2017, iniciou-se com a leitura e interpretação do excerto do livro “Mais do que amigos - tudo o que queres saber sobre amor e sexo” de Sanderijin van der Doef. De seguida, procedeu-se à análise das figuras do livro com a seguinte questão: “Será uma menina ou será um menino?”. Esta análise realizou-se com base num diálogo entre o grupo e a professora estagiária, ocorrendo o registo no quadro das diferentes opiniões dadas, havendo questões indutoras de reflexão, como referido anteriormente. Para finalizar, efetuou-se o registo numa tabela com várias tarefas assinalando a categoria a que pertencem: às mulheres/meninas, aos homens/meninos, ou ambos (apêndice 5).

Sessão 3 - “Teatro da realidade – mudou alguma coisa em ti?”

A terceira sessão, ocorrida no dia 22 de maio de 2017, consistiu no registo escrito individual de cada criança de três características físicas e três características psicológicas. De seguida, no pátio da escola, construiu-se um circuito de brincadeiras com as seguintes estações: Quarto da Laybug, Mala de Penteados, Pista de Carros, Pistolas de Água e, por fim, Bola de Futebol. As crianças, divididas em grupos de quatro e cinco elementos, permaneceram cerca de três minutos em cada estação e brincaram com os objetos característicos de cada uma em questão. Por fim, compararam as características mencionadas anteriormente e verificaram se existiram alterações no seu corpo físico ou na sua personalidade após lidarem com os diferentes objectos, com a finalidade de perceberem que não são objetos, cores ou outro tipo de elementos que irão definir o seu sexo.

A segunda parte desta sessão teve como base a seguinte questão-chave: “Será que existe um mundo só de meninas e um mundo só de meninos?”. Decorreu com uma

apresentação em formato *PowerPoint* onde, inicialmente, as crianças leram frases proferidas com base em estereótipos de género, incluindo algumas mencionadas no questionário inicial. De seguida, essas imagens foram refutadas com outras significativas para as crianças como artistas preferidos, pessoas conhecidas, etc. Após este momento seguiu-se um debate com a turma acerca do sexo, do género e dos seus estereótipos, tendo por base definições expostas no quadro, referidas por Santos (2012) presentes no apêndice 6.

Sessão 4 - “Será que a Joaquina tem uma pilinha?”

Esta última sessão, ocorrida no dia 29 de maio de 2017, teve como base a leitura e interpretação do livro “Será que a Joaquina tem uma pilinha?” de Thierry Lenain. Considerou-se pertinente a introdução deste livro no projeto pois aborda a sexualidade numa forma simples. Após a sessão de esclarecimentos anteriormente realizada, concluem-se as sessões com esta história como base para o resultado final: construção de uma banda desenhada acerca dos estereótipos de género. Alia-se o gosto que as crianças sentem ao desenhar e pintar com a sistematização das aprendizagens efetuadas (apêndice 7)

2.5. Análise dos resultados

Segundo Stone, citado por Carmo e Ferreira (1998, p. 269), a análise de conteúdo consiste numa “técnica que permite fazer inferências, identificando objectiva e sistematicamente as características específicas da mensagem”. Como tal, analisaram-se todos os dados escritos que as crianças registaram tendo como ponto basilar os estereótipos de género, ou seja, verificou-se se a mensagem de cada criança veiculava, ou não, estereotípias. Para sua apresentação procedeu-se à “codificação das unidades em categorias de análise. Para identificar categorias procuram-se semelhanças, agrupamentos e aspetos de significado particular” (Sousa & Baptista, 2014, p.111). Portanto, em cada questão selecionada afim de obter a evolução de cada elemento, procedeu-se ao seu agrupamento em categorias de resposta (CR).

Da informação total recolhida, optou-se por agregar no questionário final as questões 1.1. e 3.1. do questionário inicial, a resposta à questão “Como podemos distinguir uma menina de um menino?” presente na sessão 1, o retrato n.º 6 com a pergunta “É uma menina, um menino ou não sabes? Porquê?” (presente na sessão 1) e, por fim, a análise à tabela com as tarefas aplicada na sessão 2, considerando-se mais relevante e enriquecedor incluir as várias respostas ao longo das sessões e não somente as questões presentes no pré-teste. Os resultados apresentados estão contidos numa tabela para que, assim, seja facilitada a visualização da evolução de cada criança (apêndice 10).

Questão 1.1. – Será que este quarto é de menina, de menino ou pode ser de ambos? Porquê?

Nesta questão considerou-se da mesma CR todas as referências a “coisas de menina”, como a cadeira com flores e os acessórios, mencionado pelas crianças.

Surgiram três Categorias de Resposta antes das sessões:

CR1 – *Quarto de menina porque é cor-de-rosa.*

CR2 – *Quarto de menina porque tem coisas de meninas.*

CR3 – *Quarto de menina porque está ao gosto duma menina.*

A CR1 encerra em si a referência à cor predominante no quarto (n=8), sendo que, o aluno C13M reforçou a sua escolha escrevendo: “*Isto pode ser só de menina porque as meninas gostam mais de rosa*”. Também a aluna C5F referiu que o quarto seria de menina pois “*tem várias coisas cor-de-rosa*” denotando que, para si, a cor dita a quem pertencem os objetos. Importa referir que os alunos C8M e C12M, com NEE, referiram que o quarto é de menina mas não justificaram a sua opção, não estando inseridos em nenhuma categoria.

Após as sessões surgiram três Categorias de Resposta:

CR1 – *O quarto é de menina porque é cor-de-rosa.*

CR2 – *O quarto pode ser de ambos porque todos podem gostar.*

CR3 – *O quarto pode ser de ambos porque os meninos também gostam de algumas coisas do quarto.*

Como podemos verificar, a CR1 evidencia que alguns elementos da turma ainda concebem que determinadas cores estão destinadas ao sexo feminino, não

podendo, por isso, o quarto ser de um menino pois é cor-de-rosa (n=7). Também a CR3 transparece que só é possível ser de ambos porque “*os meninos também gostam de algumas coisas do quarto*” mas não considera que possam gostar de tudo o que está presente (n=1). Já na CR2 pode concluir-se que houve evolução por parte das crianças pois reconhecem que o quarto em causa pode pertencer tanto a meninas como a meninos (n=9), tendo o aluno C17M referido “*O quarto pode ser de ambos porque a única diferença entre os meninos e as meninas ou entre as coisas de meninos e meninas é o órgão sexual por isso pode ser de ambos*”.

Questão 3.1. – Na figura 3 estão presentes acessórios e ferramentas. Na tua opinião, a quem pensas que pertencem estes materiais? A uma menina, a um menino ou a ambos? Porquê?

Surgiram três Categorias de Resposta antes das sessões:

CR1 – *Pertencem a uma menina porque é um diário e as ferramentas pertencem a um menino.*

CR2 – *Pertencem a uma menina porque são cor-de-rosa e o diário é às bolinhas.*

CR3 – *Pertencem a ambos porque são ferramentas normais.*

Na CR1 estão inseridos os elementos que fizeram distinção nos objetos presentes na imagem. São eles um diário, um bloco de notas, uma chave-de-estrelas e uma chave-combinada. Assim, direcionaram cada objeto para a categoria que consideraram correta: menina ou menino (n=5). Já a CR2 referiu que pertencem a uma menina, mencionando somente o diário e o bloco de notas, não fazendo alusão às restantes peças (n=7). Por último, houve quatro crianças (n=4) que consideraram que podem pertencer a ambos porque “*um menino como uma menina usam esses materiais*” (C4M). O aluno com NEE, C12M, respondeu que poderia ser de menina mas não justificou.

Após as sessões surgiram três Categorias de Respostas:

CR1 – *Podem pertencer a ambos.*

CR2 – *Têm um toque de menina.*

CR3 – *Podem pertencer a ambos porque umas coisas são de menina e outras de menino.*

A CR1 (n=11) revela que as crianças não fazem distinção entre objetos nem distinção entre as suas cores. Contudo, na CR2 (n=3) e na CR3 (n=2) ainda existe a diferenciação entre meninas e meninos, como é exemplo o aluno C15M: “*Na minha opinião os materiais representados é ambos porque as ferramentas é de rapaz e a caixa e o diário de menina*”.

“Como podemos distinguir uma menina de um menino?”

A esta questão colocada, presente na sessão 1, durante o decorrer do projeto surgiram 26 características que as crianças enumeraram relativamente às meninas. Assim, as categorias de resposta estão criadas com base nas indicações mais referidas.

CR1 – *As meninas usam bandolete e ganchos.*

CR2 – *As meninas usam saias, vestidos e soutiens.*

CR3 – *As meninas têm pipi/bibi e os meninos não.*

CR4 – *As meninas têm vagina.*

A CR1 foi a que contou com mais consenso por parte das crianças pois obteve o total de doze enumerações (n=12) seguindo-se a CR2 com oito elementos a partilhar desta consideração (n=8). Em relação ao órgão sexual externo feminino, seis das dezassete crianças fizeram referência ao *pipi/bibi* (n=6) e duas crianças à *vagina* (n=2). Contudo, para além de não utilizarem o termo correto, *vulva*, também enumeram outras características. Ou seja, não reconhecem que se diferencia as meninas e os meninos somente pelo seu órgão sexual externo.

No que diz respeito aos meninos foram enumeradas 32 características mas quase todas elas sem expressão, ou seja, na sua maioria foram mencionadas apenas uma vez. Como tal, as categorias de resposta estão criadas com base nas indicações mais referidas.

CR1 – *Os meninos são fortes.*

CR2 – *Os meninos têm pilinha/pila.*

CR3 – *Os meninos andam de skate.*

CR4 – *Os meninos têm pénis.*

A CR1 insere-se nos traços físicos e foi a mais enumerada (n=7). Posteriormente, segue-se a referência ao órgão externo masculino mas, tal como

anteriormente mencionado, não utilizam o termo correto e referem *pilinha* ou *pila* (n=6) havendo somente duas crianças que referem a palavra *pénis* (n=2). As crianças consideram, também, que andar de *skate* é um passatempo para meninos (n=5).

No que concerne às categorias de resposta presentes no pós-teste, referentes à questão “Como podemos distinguir uma menina de um menino?”, seis crianças mantiveram as suas CR iniciais (n=6). Os restantes alunos e alunas da turma referiram que se distinguem através dos órgãos sexuais externos (n=4) e mencionaram quais são: *o pénis e a vulva* (n=7).

“O retrato n.º 6 é uma menina, um menino ou não sabes? Porquê?”

Para a resposta a esta questão, presente na sessão 1, surgiram três categorias de resposta.

CR1 – *É uma menina por causa do seu aspeto físico (cabelo comprido, está maquilhada e tem cara de menina).*

CR2 – *É uma menina porque tem um coração e está apaixonada.*

CR3 – *É uma menina porque tem uma rosa na mão.*

Podemos verificar que o aspeto físico é a justificação que prevalece com o total de 13 crianças a referir os cabelos longos, a maquilhagem ou a utilização da expressão “*cara de menina*” (n=13). Já duas alunas e um aluno fazem alusão ao coração apresentado e à paixão que sente devido às suas bochechas coradas (n=3), sendo que, somente um aluno refere que *é uma menina porque tem uma rosa na mão* (n=1).

Após as sessões decorridas, surgiram as seguintes categorias de resposta:

CR1 – *É uma menina por causa do seu aspeto físico (cabelo comprido, está maquilhada e tem cara de menina).*

CR2 – *Não sei porque tanto as meninas como os meninos podem ter o cabelo grande.*

CR3 – *Não sei porque a única coisa que distingue uma menina dum menino é a vulva e o pénis/ Não sei porque não tem nada a distinguir.*

CR4 – *É uma menina por causa da sua postura.*

CR5 – *É uma menina porque tem os mamilos à mostra.*

Após as sessões podemos verificar que surgiram novas categorias, sendo que cada uma foi categorizada somente com um elemento: CR2 (n=1), CR4(n=1) e CR5

(n=1). Outra nova categoria existente, mas com mais expressividade pois contém 6 respostas, é a CR3 (n=6), igualando o seu total à CR1 (n=6).

“Será que existem tarefas só para meninas e tarefas só para meninos?”

A esta questão colocada na sessão 2 só a aluna C1F referiu que todas as tarefas podem ser efetuadas por ambos os sexos. Assim, a análise desta tabela encontra-se dividida da seguinte forma:

CR1 – Consideram para ambos os sexos até quatro tarefas.

CR2 – Consideram para ambos os sexos entre cinco a oito tarefas.

CR3 – Consideram para ambos os sexos entre seis a doze tarefas.

CR4 – Consideram para ambos os sexos mais de doze tarefas.

Apenas uma criança está contemplada na CR1, sendo que, doze distribuem-se de forma igualitária na CR2 (n=6) e na CR3 (n=6). As restantes quatro encaixam-se na CR4 (n=4). De referir que na CR4, curiosamente, o aluno C17M considerou todas as tarefas para ambos os sexos, excepto cortar a relva.

Após as sessões concluídas modificam-se as categorias de resposta, passando a ser as seguintes:

CR1 – Consideram para ambos os sexos nenhuma tarefa.

CR2 – Consideram para ambos os sexos entre seis a doze tarefas.

CR3 – Consideram-se para ambos os sexos mais de doze tarefas.

Surpreendentemente, após as sessões a CR1 está presente com o aluno C8M que regrediu em relação ao seu parecer anterior. Outro fator interessante é a aluna C1F também ter alterado as suas respostas e, no pós-teste, considerar que afinal existem tarefas que são desempenhadas por meninas/mulheres e outras por meninos/homens. Positivamente, a CR2 baixou o seu número total de respostas passando a ser somente três (n=3) para a transferência de 13 crianças na CR3 (n=13).

Capítulo III – Conclusões

3.1. Conclusões do projeto desenvolvido

Recuperando os objetivos enumerados anteriormente, a saber: identificar as concepções que as crianças apresentavam relativamente a estereótipos de género; desconstruir estereótipos existentes planeando e desenvolvendo um projeto que promova aprendizagens significativas; avaliar o projeto através da mudança e/ou evolução das concepções das crianças, pode concluir-se:

1. Através das respostas presentes no questionário referente ao questionário inicial foi possível perceber que todas as crianças do grupo basearam as suas respostas em estereótipos de género referindo o aluno E9M, por exemplo, que se o Gato Noir vestisse o fato da Ladybug “*ficava ridicolo*” (sic) ou, que “*as meninas nunca seguram os meninos*” (sic) como escreveu o aluno E10M à pergunta se poderia ser a Ladybug a segurar o Gato Noir para irem passear. Outro aspeto a salientar prende-se com o facto de as oito crianças que fizeram referência ao órgão sexual externo feminino, seis designarem-no como *bibi/pipi* e duas por *vagina*, fazendo confusão com o termo *vulva*.
2. Durante as sessões foi importante observar como é que as crianças encaravam as atividades e quais os argumentos que apresentavam para corroborar as suas opiniões. Durante os diálogos registaram-se intervenções como estas:
 - “*Há um sítio debaixo da roupa que dá para distinguir.*” (E7F)
 - “*É o bibi.*” (E14M)
 - “*Não, não é, É a virgina*” (sic) (E5F)
 - “*Não é vagia?*”(sic)

Inicialmente, as raparigas mostravam-se muito mais à vontade, sendo que, posteriormente os rapazes desinibiram-se e também participavam ativamente nos diálogos propostos.

3. Após a implementação do projeto na turma verifica-se que em todas as respostas do questionário final existem meninos e meninas que ainda baseiam as suas respostas em estereótipos de género. É possível constatar que houve evolução em quase todas as crianças aquando da pergunta: “Como podemos distinguir uma menina de um menino?” tendo 11 em 17 crianças respondido adequadamente (n=11), mas em questões indiretas como, por exemplo, “Este

quarto [rosa] pertence a uma menina, a um menino, ou a ambos?” utilizaram a cor como justificação para ser de menina.

4. Conclui-se, ainda, que os esterótipos de género se encontram tão enraizados que se revela difícil somente com quatro sessões de curta duração as crianças modificarem as suas conceções. No discurso final oral, propositadamente, inseri a seguinte frase para analisar as reações: “ Fui almoçar e vi um menino com uma camisola cor-de-rosa e uma menina com o cabelo rapado. Acham bem?”. A aluna E5F, que apresenta uma exímia evolução nas respostas escritas, ficou muito indignada e, quase em unísono, a turma ripostou a descrição ouvida e respondeu “*Nããõ!*” à minha questão. Sabemos que diversas vezes as crianças respondem consoante as respostas dos/as colegas e, como tal, voltei a perguntar se tinham a certeza da resposta dada e mudaram a sua apreciação. Porém, se tivessem a confiança absoluta na resposta não teriam ido pela reação inicial da colega, por melhor exemplo que esta represente para as restantes crianças.

A obtenção dos resultados vai ao encontro do que Neto *et al.* (2000, p. 28) referem: é necessário que os/as professores/as tomem consciência da estrutura que engloba os estereótipos de género para que, de forma célere, se derrube a ideia de que a desconstrução é difícil de alcançar devido à “sua profunda marca social e cultural, e consequente natureza tácita e implícita”. Assim, compreende-se que nem todos os estereótipos inicialmente apresentados por cada criança tenham sido desconstruídos após a intervenção tal como refere Ferreira (2016): “a proposta pedagógica não foi muito significativa para a aluna 2, visto que grande parte das suas ideias não se modificaram”. Tal como menciona Cardona *et al.* (2015, p. 3), “Não é fácil o desenvolvimento de um trabalho educativo sustentado em torno destas questões, nomeadamente em contexto sala de aula”, sendo que, “os/as professores/as são – ou deverão ser – profissionais críticos e reflexivos, capazes de criar, produzir ideias e reproduzir práticas assentes em estratégias devidamente contextualizadas e adequadas à sua sala de aula”. Ou seja, por mais entraves que os/as docentes sintam, é necessário investir na Igualdade de Género mesmo que, inicialmente, os resultados obtidos não sejam todos positivos, pois este processo é gradual e, muitas vezes, lento.

3.2. Limitações e sugestões para futuras investigações

As limitações deste projeto advém, primeiramente, do tempo disponível para a implementação do projeto pois este foi dividido pelas três professoras-estagiárias desta turma durante o mesmo ano letivo, tendo todas implementado as suas investigações durante o decorrente ano. A notória falta de Educação Sexual que as crianças apresentavam é, também ela, uma clara limitação. Conforme o previsto na legislação, a Educação Sexual pode ser iniciada logo no 1.º ano de escolaridade e tal não aconteceu. Assim, toda a confusão que se instalou aquando dos diálogos ou da exposição das figuras revelou-se um entrave pois foi necessário conversar com as crianças e informar que faz parte de quem somos, sem dilema algum. É completamente legítimo que as crianças precisem deste tempo para aprenderem estas noções, mas, caso já viessem familiarizadas do 1.º ano (e até mesmo do Jardim de Infância), provavelmente tal situação não ocorreria.

Como tal, a sugestão proposta é a de encarar a Educação para a Cidadania como uma área tão válida como as restantes e usufruir das horas estipuladas em currículo para propor e implementar projetos com as crianças que originem aprendizagens significativas, formando crianças informadas e livres, a todos os níveis. Ou seja, adaptar este projeto a fim de o colocar em prática atempadamente, promovendo o ensino da cidadania e da sexualidade e, igualmente, desenvolvendo-o de forma a adequar-se a anos posteriores.

Para terminar, não podemos esquecer que somos seres humanos que usufruíram duma socialização também ela baseada em estereótipos e, como tal, por vezes o nosso discurso ou a nossa conduta veicula estereótipos de género inconscientemente. É fulcral que os consigamos assinalar para eliminar e promover, efetivamente, a igualdade de género antes, durante e após as intervenções em Educação para a Cidadania.

PARTE II – COMPONENTE REFLEXIVA

Capítulo IV – Reflexão

4.1 Reflexão sobre a prática educativa em 1º. Ciclo do Ensino Básico

O estágio no 1.º CEB revelou-se uma multiplicidade de emoções e aprendizagens. Pela primeira vez tivemos contacto com uma turma por três períodos consecutivos e fomos calorosamente recebidas por todos/as, o que nos ajudou a integrar facilmente no grupo. Tivemos oportunidade de observar a turma nas quatro primeiras semanas o que se tornou fundamental para identificar as dinâmicas e perceber quais as lacunas que poderíamos colmatar, sendo que, o professor cooperante sempre nos incentivou a procurar o nosso caminho enquanto professoras, dizendo que só nos podíamos construir se fôssemos livres no nosso exercício de ensinar e errar, para nos reconstruirmos novamente. Foi o único professor cooperante que, ao longo do meu percurso académico, tomou esta posição, tendo sido essencial para me conhecer enquanto professora.

Contudo, aquando da aplicação do meu projeto, embora tivesse aceite nem sempre contribuiu positivamente nas sessões pois não acreditava que a igualdade de género fosse algo relevante para despender tempo de lecionação. Porém, este cenário foi importante para lembrar a dimensão que um docente atinge no nosso desenvolvimento. Todos/as nós mantemos na memória os /as professores que nos marcaram mas, talvez, já tenhamos perdido a noção como foram decisivos para a nossa formação pessoal e como a opinião de um/a professor /a se revela, por vezes, um dogma para nós. No decorrer das sessões, ocasionalmente, o professor cooperante corrigia o meu discurso e bastava esse pormenor para as crianças retrocederem no seu sentido crítico. Assim, este foi um dos aspetos que ficou vincado em mim após este estágio: a lecionação terá sempre de ser exímia tanto a nível das aprendizagens formais como na interação pessoal que promovemos com as crianças. Somos um exemplo e devemos sê-lo em integridade e aceitação pelas diversas realidades, pensado sempre primeiro se a nossa intervenção vai criar algo de positivo e favorável ou, somente, vai resultar numa crítica vazia contendo só a nossa opinião pessoal e não a formação cívica que devemos proporcionar.

Também este estágio me trouxe a consciência gradual mas angustiante que, talvez, não seja a lecionação formal a minha futura profissão. Se, inicialmente, recebi críticas bastantes positivas à minha prática, estas foram desvanecendo-se até ao momento em que o professor me questiona: “Mariana, tem a certeza que quer ser professora? É que eu não tenho!”. Este momento está claro na minha memória até hoje pois foi a partir deste dia que tomei consciência que estava quase na reta final do meu percurso e, afinal, não vou exercer. Claro que no momento presente considero que foi uma mais-valia pois o meu futuro será sempre edificado na comunhão com as crianças, mas não no ensino formal. Tal como José Azcue afirma: “Tem de ficar claro que é fundamental ter vocação, mas não é a vocação que faz um bom professor” (Azcue, 2012).

Ainda assim retiro grandes aprendizagens deste ano de prática educativa no 1.º ciclo. O sentido de organização que tive de desenvolver para conciliar o estágio com as aulas do 1.º ano de mestrado pois ocorreram em simultâneo, o tempo para a vida pessoal que abdiquei para conseguir lecionar os conteúdos de forma apelativa e dinâmica bem como aprender a dosear as medidas corretas de disciplina e carinho dado às crianças, dependendo das situações e do momento. Esta foi talvez a maior transformação ocorrida durante este ano letivo: a minha visão de educação e das normas a adotar. A minha infância ficou, na maior parte do tempo, a cargo da minha irmã mais velha que me educou entre diálogos ríspidos e muitos puxões de orelha! Quando entrei no 1.º ciclo a minha turma acompanhou os últimos anos de lecionação de dois professores da *velha guarda* que nos batiam com uma régua bastante dura e, caso errássemos em algum conteúdo que considerassem básico, subíamos ao estrado e ouvíamos a turma a cantar-nos a canção “O/A Burro/a” criada pelos/as docentes. Assim, este foi o cenário de educação que estava, inconscientemente, intrínseco em mim. Ao momento em que começo a refletir que, por vezes, reproduzia este comportamento em sala de aula de uma “forma notável” (leia-se com ironia), percebo como realmente somos marcados na nossa infância pelos/as professores/as e, também, como se pode perder o carinho que a turma sente por nós, dando lugar a um sentimento de respeito mascarado pois, na verdade, é um sentimento de receio. Felizmente a situação foi facilmente revertível e consegui criar laços com a turma, excetuando com um menino. Este foi o aspeto menos positivo que retiro deste ano de estágio pois,

mesmo com todos os esforços e tentando entender como se lidava com a situação apresentada, sinto que não consegui alcançar as aprendizagens necessárias. Este aluno viveu numa instituição até ser adotado com 6 anos de idade, tendo sofrido violentas agressões físicas e psicológicas por parte dos colegas mais velhos. Como tal, sempre que tentávamos chamá-lo a atenção porque não agiu corretamente, era extremamente rude e, por vezes, violento. Criava desordem na sala de aula, era inteligente e, quando não se sentia motivado, não se mantinha em silêncio. Este menino chegou a agredir-me com pontapés. Ficou por perceber como eu resolveria esta situação tendo em conta que o professor titular encaminhava sempre o aluno para o exterior e não presenciávamos como se acalmava. Outra aprendizagem que ficou por desenvolver mais aprofundadamente foi como acompanhar um aluno que está muito mais avançado que a restante turma. Aconselhadas pelo professor, sempre que houvesse alguma atividade em que, à partida, o aluno iria concluir antecipadamente, tínhamos fichas extra para ele resolver. Infelizmente, não me debrucei sobre este tipo de casos e fiquei aquém do que este aluno merecia, fazendo somente algo tão básico como entretê-lo com exercícios e não o estimulando de forma significativa.

Quanto à lecionação dos conteúdos programáticos tentei, sempre que possível, diversificar as aulas para além do manual. O professor titular era defensor dos manuais pois, se os pais ou encarregados/as de educação tinham investido nestes, seriam para usar alegando que só assim poderiam perceber o desenvolvimento dos seus educandos. Deste modo, o início dos conteúdos começava com base no manual para, de seguida, culminar numa atividade que se pretendia apelativa e enriquecedora. São exemplos deste percurso o teatro de figuras que surgiu com a lenda de S. Martinho (apêndice 11) bem como o quadro manipulativo dos sinais de trânsito (apêndice 12) e o Jogo da Glória adaptado à gramática (apêndice 13), entre outros. Na lenda de S. Martinho criei as figuras e o cenário para, aquando da leitura da lenda presente no manual, as crianças pudessem observar a história a decorrer em simultâneo, tornando-a mais cativante. Para conseguir condensar os pormenores no cenário este foi criado de forma contínua, ou seja, havia um rolo de cada lado onde se desenrolava e enrolava o cenário para que o tempo fosse mudando criando mais realismo às cenas. O quadro manipulativo foi algo básico mas revelou-se um exercício apelativo para a turma pois foi possível brincar com os sinais e construir cenários entre o grupo onde as crianças representavam

peões, outros/as os automóveis e, por fim, os sinais. Como tal, estava criado um cenário para que a aprendizagem fosse feita de forma significativa pois ensinavam e corrigiam os/as colegas durante a atividade. Quanto ao Jogo da Glória adaptado à gramática foi bastante importante realizá-lo pois percebi o grau de maturidade que a turma revelava em trabalhos de grupo e a forma como se sentiam motivados ao verem algo novo exposto no quadro da sala de aula. Mais à frente, cruzei esta informação com o Jogo da Campanha (apêndice 14) que realizei e consegui retirar uma aprendizagem que só ocorreu porque apliquei o jogo e errei na sua conceção. A meu ver estava mais dinâmico que o Jogo da Glória mas correu, em termos de comportamento, de forma menos positiva pois, inicialmente, as questões colocadas eram demasiado fáceis. A minha intenção era a dificuldade do jogo apresentado ser gradual mas só percebi, na prática, que tinha “infantilizado” a turma. Esta também foi uma grande aprendizagem pois não tive em perspectiva todos os cenários possíveis como aquele que ocorreu: ficaram em alvoroço com perguntas tão fáceis sem haver a necessidade de ponderarem e raciocinar.

Outro aspeto que retive da Prática Educativa I foi toda a burocracia a que o/a professor/a está sujeito/a desde a caracterização global da turma até aos extensos relatórios sobre cada criança. Não se coloca em causa a necessidade desta realidade mas foi algo com que ainda não tinha tomado contato. Também presenciei a partilha de práticas entre professores e professoras e percebi como é uma mais-valia haver abertura para grupos de alunos/as visitarem e dinamizarem as outras salas. Por exemplo, recordo-me que outra turma do 2º ano foi mostrar à nossa turma o resultado final de bonecos de neve que tinham construído. A turma ficou orgulhosa por gostarem dos seus trabalhos e a nossa turma ficou empolgada para dar asas à sua criatividade.

Este estágio trouxe-me muitas aprendizagens sobre como ser professora e, principalmente, trouxe-me aprendizagens a nível pessoal. Cresci muito com as críticas construtivas ao longo do ano e também com as divergências com o professor cooperante pois, por mais que certas situações nos pareçam descabidas, temos sempre de tentar perceber a perspectiva do outro. A aprendizagem vem depois quando, por mais que tentemos, não conseguimos compreender e, ainda assim, temos de aceitar que a mudança nem sempre está nas nossas mãos. Por fim, retenho deste estágio que devemos conhecer muito bem a individualidade de quem compõe a turma pois, numa

dificuldade, é essa a estratégia que podemos usar: criar vínculos com cada criança ajuda-nos a dissipar certos bloqueios na aprendizagem. Recordo-me que os/as alunos/as estavam a sentir dificuldade relativamente à interpretação na relação espacial e, usando os desenhos animados que ouvia a turma falar, consegui apelar à concentração das crianças criando um cenário com as personagens em causa.

Concluo assim que, com a Prática Educativa I, evoluí tanto a nível pessoal como profissional, quer através da relação com turma e o professor cooperante bem como as minhas colegas de estágio (onde senti um grande espírito de entreajuda) mas também com o pessoal não docente que foi incansável com a sua amabilidade e simpatia ao longo do ano.

4.2. Reflexão sobre a prática educativa em 2º. Ciclo do Ensino Básico

O estágio no 2.º CEB representa o culminar de um percurso que já se apresentava longo. Ainda assim, tinha-me comprometido a terminar este último ano académico e fi-lo da melhor forma que consegui. Fiquei aquém do que era expectável, não atingi níveis que já tinha alcançado anteriormente mas, ainda assim, retiro aprendizagens que, sem dúvida, me ajudarão no meu futuro profissional e pessoal.

Refletindo sobre a Matemática...

A área da matemática, com prática numa turma de 6.º ano, revelou-se difícil de gerir pois percebi que muitas crianças são deixadas para trás a nível das aprendizagens pois os/as docentes têm de concluir a lecionação do programa. A professora cooperante conseguiu abordar todos os conteúdos programáticos mas, nem sempre conseguiu “chegar” a todos os/as alunos/as. Desdobrava-se entre a exposição em grande grupo, explicações individuais às crianças com dificuldades que, ainda usufruíam de apoio duas vezes por semana, por parte das professoras coadjuvantes. Ainda assim, numa turma de nível suficiente com vinte e seis elementos, este esforço nem sempre foi suficiente; este quadro foi o que mais me marcou.

Percebi também algo que ainda não tinha presenciado pois a faixa etária “mais baixa” ainda não apresenta tantos “filtros” nem receios, como a turma do 2.º ano referenciado neste projeto. O silêncio e o gesticular com a cabeça em forma de sinal

positivo de aprendizagem é, na maioria das vezes, uma bóia de salvação para que o/a docente não coloque questões ao/à aluno/a em causa. Há alunos/as que, por mais que nos esforcemos para ajudar a superar as suas dificuldades ou bloqueios, se não estiverem preparados/a para alterar o seu próprio cenário, quase nada poderemos fazer. E essa é a parte mais difícil: ver crianças que podiam ter uma postura diferente perante o ensino mas resignam-se à inércia ou às dificuldades que, por vezes, sentem e são legítimas. Contudo, se de seguida recusam o apoio apresentado por parte de quem só quer que vençam os obstáculos, torna-se quase impossível alcançar patamares positivos. Esta turma é o exemplo de que os resultados vão mais além do que a parte cognitiva: é preciso apoiar as crianças nos seus conflitos pessoais (consigo ou com outros/as colegas), ouvir o que as palavras não dizem, perceber que às vezes um comportamento diferente é só um pedido de ajuda, uma falta de carinho. Estavam incluídos neste grupo três elementos institucionalizados e outros que, embora tivessem um lar, demonstravam nem sempre ter um acompanhamento escolar adequado às suas necessidades.

É a vertente humana que levo como maior aprendizagem desta docente que exercia também funções como diretora de turma. Nunca esquecia que, para além de alunos e alunas que tinha à sua frente, também havia crianças em fase de crescimento, que se estavam a conhecer e a construir, com todas as implicações existentes neste processo.

No que concerne à leção esta desenvolveu-se apenas em seis semanas, de forma diferente do que tinha ocorrido no 1.º ano de mestrado. Assim, consigo determinar que maioritariamente utilizei o método expositivo com recurso a apresentações em formato *PowerPoint*, dando continuidade ao trabalho desenvolvido pela professora cooperante. Contudo, recorro a quatro baralhos de cartas para introduzir de forma dinâmica os números positivos e os números negativos. Percebi, assim, que a turma estava tão habituada ao manual que não me deu oportunidade para apresentar os conteúdos sem primeiro irem ver do que se tratava. Por um lado poderia representar o espírito curioso existente mas, infelizmente, senti que era a necessidade de ter um apoio prévio não se entregando a algo tão simples como um baralho de cartas. Assim, para contornar esta situação, aquando do conteúdo referente às reflexões, não mencionei do que se tratava e entreguei lentes reflectoras

de cores vibrantes que desempenharam um excelente papel para cativar os/as alunos/as e estimularam o raciocínio.

Outro ponto que desenvolvi na Prática Educativa II referente à disciplina de Matemática foi a construção de uma ficha de trabalho onde conseguisse atingir o grau de dificuldade adequado, onde o tempo estimado de realização fosse o correto e, por fim, atingisse a diversificação necessária para conseguir compreender as dificuldades de cada aluno/a mas, sobretudo, percebesse também quais as crianças que já se encontravam num grau de aprendizagem mais elevado. Esta foi uma tarefa que a professora cooperante pediu para eu desenvolver e, embora a primeira versão contivesse alguns erros, foi bastante útil para a minha aprendizagem no contexto de ensino.

Como tal, o estágio nesta turma de 6.º ano foi muito enriquecedor a nível da conduta que um/a professor/a deve adotar para que haja harmonia entre a turma, embora tenha ficado aquém do que deveria ter alcançado a nível da diversificação de métodos de ensino e de aprendizagem.

Refletindo sobre as Ciências Naturais

No que respeita à área das Ciências Naturais, a prática foi realizada numa turma de 5.º ano com nível bom de aproveitamento. Embora, por vezes, houvesse momentos com alguma instabilidade comportamental (aceitável nesta faixa etária), a turma apresentava muita vontade de aprender e era extremamente curiosa e cooperante. Esta conjuntura favorável proporcionou-me, simultaneamente, lecionar e usufruir do gosto que tenho em ver uma criança a fazer as suas descobertas e a aprender, com os seus olhos pensativos e com o sorriso de quem conquistou mais um pedacinho do seu caminho. Contudo, também tomei consciência que as crianças não são todas seres puros e inocentes. São fruto da realidade diária com que convivem e, como tal, nem sempre é possível pautar-nos pela entrega desmedida a todos/as os/as alunos/as pois, por vezes, o que necessitam é de alguém que imponha regras e limites, veiculando-lhes valores.

Aprendi muito sobre a relação com os/as outros/as, nas formas existentes tão díspares em lidar com o mesmo assunto/problema e, também, percebi que não há uma fórmula infalível para conquistarmos o sucesso no ensino. Dedicção e tempo para a

turma é o fundamental.

Realizei um *quizz* com perguntas relacionadas com o conteúdo “O Ar” suportado numa apresentação em formato PowerPoint. Algo tão simples mas que cativou imenso a turma de forma a conseguir alcançar resultados bastante favoráveis. Recordo também que levei uma notícia de jornal acerca das consequências geradas pela libertação do dióxido de carbono de um vulcão e a turma mostrou-se logo empenhada em dialogar acerca do ambiente e das medidas que devemos promover para cuidar deste, não se cingindo somente ao conteúdo em causa. Infelizmente o tempo de aula estava a terminar mas ainda foi possível criar uma base para o domínio que se apresentava mais à frente - o meio ambiente - através da motivação da turma. Outro ponto diferente que este estágio me trouxe foi a prática de meditação que a professora cooperante tinha implementado na turma. No início de cada aula guiávamos uma meditação pelos conteúdos que íamos lecionar. Ou seja, se o conteúdo fosse referente aos animais selvagens iríamos visitar os diversos animais e mencionávamos, por exemplo, a forma como se deslocavam ou a sua alimentação. No final, a prática de meditação consistia na memorização de palavras-chave referentes aos conteúdos desenvolvidos, com uma música adequado caso fosse possível. Por exemplo, se o conteúdo fosse relativo à água a meditação tinha o som de um rio a correr ou das ondas do mar. Se, inicialmente, estranhei esta prática pois as crianças pareciam mais adormecidas do que em aprendizagem, percebi que realmente fazia diferença na sistematização dos conteúdos em alguns elementos da turma. Já com outras crianças não consegui analisar se efetivamente usufruíam deste momento.

Assim, espero não me esquecer que, na maioria das vezes, a fórmula infalível é a entrega e dedicação com que lecionamos, quer seja formalmente ou não, aplicando-se a tantos outros aspetos da nossa vida.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aquino, E. M. (julho de 2006). *Revista de Saúde Pública - Gênero e saúde: perfil e tendências da produção científica no Brasil*. Obtido em março de 2019, de SciELO - Scientific Electronic Library Online: https://www.scielosp.org/scielo.php?pid=S0034-89102006000400017&script=sci_abstract
- Azcue, J. (2012). *A escola onde se aprende*. Cascais: PRINCIPIA.
- Brasil, P. I. (2016). *Educação sobre Género na Infância Caderno de Apoio do Desafio da Igualdade*. Obtido de Desafio da Igualdade: http://desafiodaigualdade.org/DOWNLOADS/PLAN_DesafioDaIgualdade_CADERNO-ATIVIDADES.pdf
- Cardona, M. J., Nogueira, C., Vieira, C., Piscalho, I., Uva, M., & Tavares, T.-C. (2015). *Guiões de Educação Género e Cidadania*. Obtido de Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género: https://www.cig.gov.pt/wp-content/uploads/2018/07/400-15_Guiaio_1Ciclo_VERSAO_DIGITAL_NOVA.pdf
- Carey, B. (11 de julho de 2006). *John William Money, 84, Sexual Identity Researcher, Dies*. Obtido em 05 de 2019, de New York Times: <https://www.nytimes.com/2006/07/11/us/11money.html>
- Carmo, H., & Ferreira, M. (1998). *Metodologia da Investigação - guia para auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Ciência, M. d. (5 de julho de 2012). *Decreto-Lei n.º 139/2012*. Obtido em fevereiro de 2018, de Diário da República Eletrónico: <https://dre.pt/web/guest/pesquisa/-/search/178548/details/maximized?dreId=133753>
- Educação, D.-G. d. (dezembro de 2012). *Educação para a Cidadania - Linhas Orientadoras*. Obtido em fevereiro de 2019, de Direção-Geral da Educação : <http://www.dge.mec.pt/educacao-para-cidadania-linhas-orientadoras-0>
- Educação, M. d. (09 de 04 de 2010). *Portaria n.º 196-A/2010*. Obtido em 2017, de Diário da República Eletrónico: <https://dre.pt/pesquisa/-/search/388625/details/maximized>
- Educação, P. d.-G. (16 de maio de 2016). *Despacho n.º 6173/2016*. Obtido em fevereiro de 2018, de Diário da República Eletrónico: https://dre.pt/web/guest/home/-/dre/74377024/details/maximized?serie=II&jp=true&parte_filter=31&day=2016-05-10&date=2016-05-01%2Fen%2Fen%2Fen&dreId=74377020%2Fen

- Ferreira, I. F. (2016). *Refletindo sobre a prática pedagógica do 1.º e 2.º CEB e Investigando sobre Estereótipos de Género Evidenciados por Alunas e Alunos do 3.º ano de escolaridade*. Leiria.
- Gonçalves, M. (25 de 02 de 2018). *Moda sem género. E se um dia usarmos todos a mesma roupa?* Obtido em 03 de 2019, de OBSERVADOR: <https://observador.pt/especiais/moda-sem-genero-e-se-um-dia-usarmos-todos-a-mesma-roupa/>
- Neto, A., Cid, M., Pomar, C., Peças, A., Chaleta, E., & Folque, A. (2000). *Estereótipos de Género*. Lisboa: Comissão para a Igualdade e para os Direitos das Mulheres.
- República, A. d. (14 de outubro de 1986). *Lei n.º 46/86*. Obtido em fevereiro de 2019, de Diário da República Eletrónico: https://dre.pt/web/guest/pesquisa/-/search/222418/details/normal?p_p_auth=D688OvBC
- Santos, C. S. (2012). *Sexualidade e Género no 1.º CEB: o poder encantatório dos desenhos animados*. Coimbra.
- Sousa, M. J., & Baptista, C. (2014). *Como fazer investigação, dissertações, teses e relatórios*. Lisboa: PACTOR.
- Unidas, O. d. (s.d.). *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. Obtido de Diário da República Eletrónico: <https://dre.pt/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>

APÊNDICES

Apêndice 1 – Crianças que participaram no projeto

A seguinte tabela contempla a listagem dos elementos, referindo o sexo e quais as crianças que estão assinaladas com NEE, e a sua designação ao longo da análise presente neste relatório.

Crianças	Sexo	NEE	Código usado
1	F		C1F
2	M	X	C2M
3	F		C3F
4	M		C4M
5	F		C5F
6	M		C6M
7	F	X	C7F
8	M	X	C8M
9	M		C9M
10	M		C10M
11	M	X	C11M
12	M	X	C12M
13	M		C13M
14	M		C14M
15	M		C15M
16	M		C16M
17	M		C17M

Apêndice 2 – Inquérito inicial às crianças

QUESTIONÁRIO A ALUNOS E ALUNAS DO 1ºCEB ¹

Preciso da tua colaboração. Gostaria que respondesses a perguntas sobre desenhos animados. Posso contar contigo?

Seleciona com uma cruz (x) e/ou preenche o(s) espaço(s) em branco

1. Sou menino Sou menina
2. Tenho _____ anos.
3. Gostas de ver televisão?
Sim Não

Se respondeste **Não** à questão anterior, o teu questionário termina aqui.
Obrigada pela tua colaboração.

4. Quando vês mais televisão?
De manhã, antes de ires para a escola
Quando chegas a casa, após a escola
Ao fim-de-semana
5. Gostas de ver desenhos animados?
Sim Não

¹ Questionário adaptado de Santos, Carla S. D. (2012) “Sexualidade e género no 1º CEB: o poder encantatório dos desenhos animados” [Trabalho de Projeto não publicado]. Mestrado em Educação para a Saúde. Coimbra: Escola Superior de Educação e Escola Superior de Tecnologia da Saúde.

Se respondeste **Não** à questão anterior, o teu questionário termina aqui.
Obrigada pela tua colaboração.

6. Quais os teus desenhos animados preferidos?

Elena de Avalor

Miraclous, as aventuras de Ladybug

A Magia de Miss Moon

Ranger Rob

Noddy, o Detetive no País dos Brinquedos

Geronimo Stilton

Era uma vez os Irmãos Grimm

Missão: o resgate da selva

Little People

Patrulha Pata

Blaze e as Monster Machines

O Rancho

Os cinco: em acção

Jewel Pets

Lolirock

Sissi, a jovem imperatriz

Zazie & Max

Matt Hatter Chronicles

Os Drakers

Robots Invasores

O clube dos Engenhocas

O Armário da Clara

Mike, o cavaleiro
Angelina Bailarina
Sid Ciência
Nutri Ventures: em busca dos 7 reinos
Outro
Qual? _____.

7. Costumas ver os desenhos animados acompanhado/a?

Sim Não

Se respondeste **Sim** à questão anterior quem te costuma acompanhar?

Mãe Pai Irmã Irmão Avó Avô

Outra pessoa Quem? _____.

Se alguém que te acompanha não for adulto, escreve, por favor,
quem não é _____.

8. Costumas falar sobre o que vês nos desenhos animados?

Sim Não

Se sim, com quem?

_____.

Obrigada pela tua colaboração

Apêndice 3 – Questionário inicial

Nome:

Ano/Turma: _____

Data: _____

1. A seguinte imagem representa um quarto. Será que este quarto é de menina, de menino ou pode ser de ambos? Justifica a tua resposta.



2. Esta personagem está mascarada. Achas que poderá ser uma menina ou menino? Ou podem ser ambos? Justifica a tua resposta?



3. Na figura seguinte estão presentes acessórios e ferramentas. Achas que pertencem a uma menina ou a um menino? Será que podem pertencer a ambos? Justifica a tua resposta.



4. Na tua opinião achas correto o Cat Noir vestir um fato igual ao da Ladybug em vez do fato que tem vestido? E a Ladybug será que pode vestir um fato como o do Cat Noir? Justifica a tua resposta.



5. Ladybug é uma heroína. Será que se fosse um pouco mais pesada podia continuar a sê-lo?



6. Faz uma pequena reflexão acerca da imagem seguinte. Achas que as meninas têm o mesmo comportamento que os meninos? E os professores? O que achas que demonstram?



7. Achas que poderia ser a mãe da Ladybug alta e forte e o seu pai mais pequeno e frágil? Justifica a tua resposta.



8. Poderia ser a Ladybug a segurar o Cat Noir ao colo para irem passear? Justifica a tua resposta.



Apêndice 4 – Sessão 1

Sessão 1 - “Como podemos distinguir um menino de uma menina?”	
Data	26 de abril de 2017
Atividades/Estratégias	<p>Registo das diferenças existentes entre meninos e meninas consideradas por cada um/a, individualmente, fazendo referência que só realizam este exercício caso considerem que existem, efetivamente, diferenças.</p> <p>De seguida, colocação em exposição no quadro doze rostos em formato de desenho (retirados do livro “As raparigas põem-me doido” e “Os rapazes põem-me doida” de Vittoria Facchini) para procederem à sua distribuição no Diagrama de Venn, de forma autónoma, com as opções a- menino, b-menina, ou a interseção adaptada à tarefa que indica- “não sei”.</p> <p>Para concluir, diálogo acerca das opções consideradas pelos/as alunos/as.</p>
Material necessário	Quadro; folhas; lápis; 12 desenhos
Duração	1h30min



Imagens retiradas do livro “As raparigas põem-me doido” e “Os rapazes põem-me doida” de Vittoria Facchini



Observações

Durante a sessão foi possível registar o seguinte diálogo:

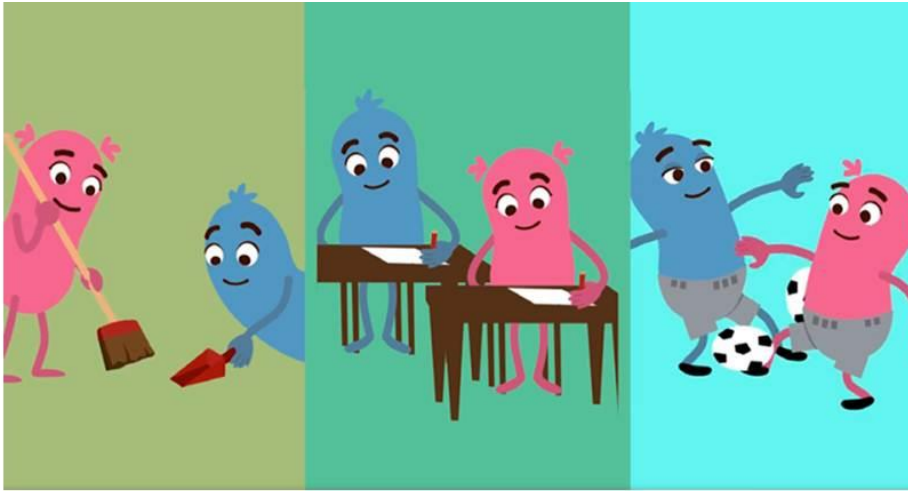
C15M – “A figura 2 pode ser uma menina porque tem o cabelo loiro.”

C3F – “E as figuras 4 e 5 podem ser meninas também por causa do laço.”

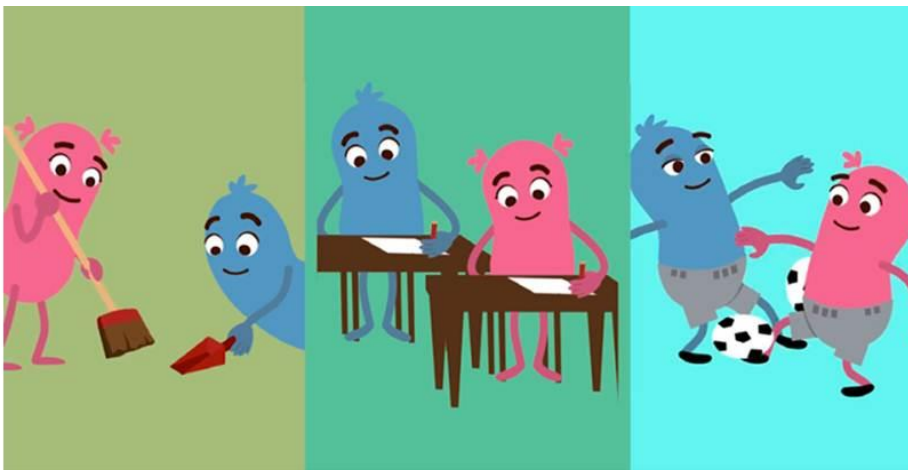
C5F – “Oh, os meninos também podem gostar...”

Apêndice 5 – Sessão 2

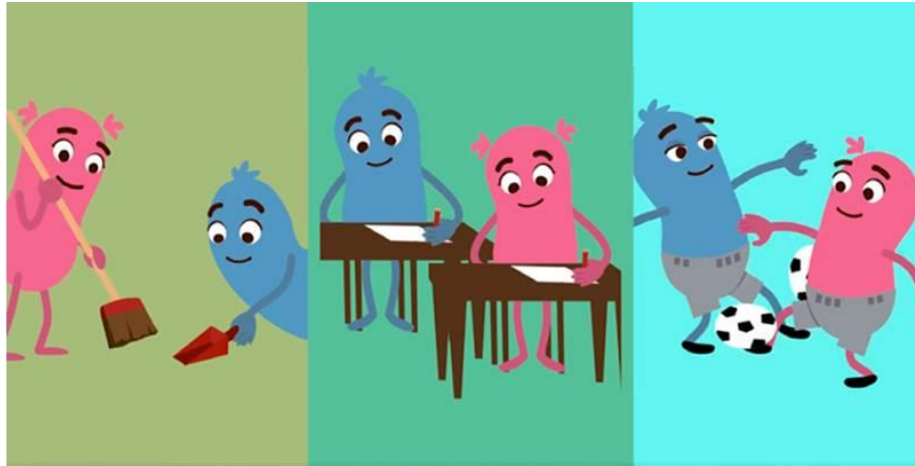
Sessão 2 - “Rapazes e raparigas”	
Data	16 de maio de 2017
Atividades/Estratégias	<p>Leitura e interpretação do excerto do livro “Mais do que amigos - tudo o que queres saber sobre amor e sexo” de Sanderijin van der Doef.</p> <p>Análise das figuras do livro com a seguinte questão: “Será uma menina ou será um menino?”, com base num diálogo entre o grupo e a professora estagiária, ocorrendo o registo no quadro das diferentes opiniões dadas, havendo questões indutoras de reflexão. Para finalizar, preenchimento duma tabela com várias tarefas assinalando a categoria a que pertencem: às mulheres/meninas, aos homens/meninos, ou ambos.</p>
Material necessário	Apresentação em formato PowerPoint do excerto do livro para que todos possam acompanhar
Duração	1h 30min



Qual a diferença entre um rapaz e uma rapariga? Eles têm aspetos diferente e fazem coisas diferentes, é o que podes estar a pensar. O que é que eles fazem de tão diferente? Há quem diga que os rapazes são fortes e as raparigas fracas. Ou que os rapazes são duros e as raparigas frágeis. Que os rapazes andam sempre à luta e que as raparigas estão sempre a dar risadinhas umas com as outras.



Há muitas raparigas fortes, duras e capazes de andar à luta. Nem todos os rapazes agem da mesma forma e têm o mesmo aspeto; o mesmo acontece com as raparigas. Porque dois ou três rapazes da tua turma são altos e fortes, não quer dizer que são melhores que as raparigas. Pode haver duas ou três raparigas na tua turma que têm as melhores notas, mas isso não faz delas melhores do que os rapazes. Toda a gente tem um lado bom e um lado menos bom.



Algumas pessoas dizem que se é capaz de distinguir os rapazes das raparigas pela forma como vestem. Os rapazes, sempre de “jeans”, sapatilhas e cabelo curto. As raparigas, sempre de saias, com brincos e cabelo comprido. Isto é verdade? De forma nenhuma. Olha à tua volta e vê por ti próprio. Há rapazes com cabelo comprido e brinco na orelha. Há imensas raparigas com cabelo curto e de “jeans”. Por isso nem sempre podes ver a diferença entre rapazes e raparigas pela forma como andam vestidos.

A maior diferença entre o rapaz e a rapariga é o que se pode ver quando não estão vestidos.

(1995). In S. v. Doef, *Mais do que amigos - tudo o que queres saber sobre amor e sexo* (pp. 14, 15). Edinter.



(1995). In S. v. Doef, *Mais do que amigos - tudo o que queres saber sobre amor e sexo* (pp. 14, 15). Edinter.

16/05/2017

16 de maio de 2017

1 2 3 4 5 6 7 8 9

10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20

Rapaz

[] - nunca pode ser uma menina pela posição



[] (...) não tem bibi

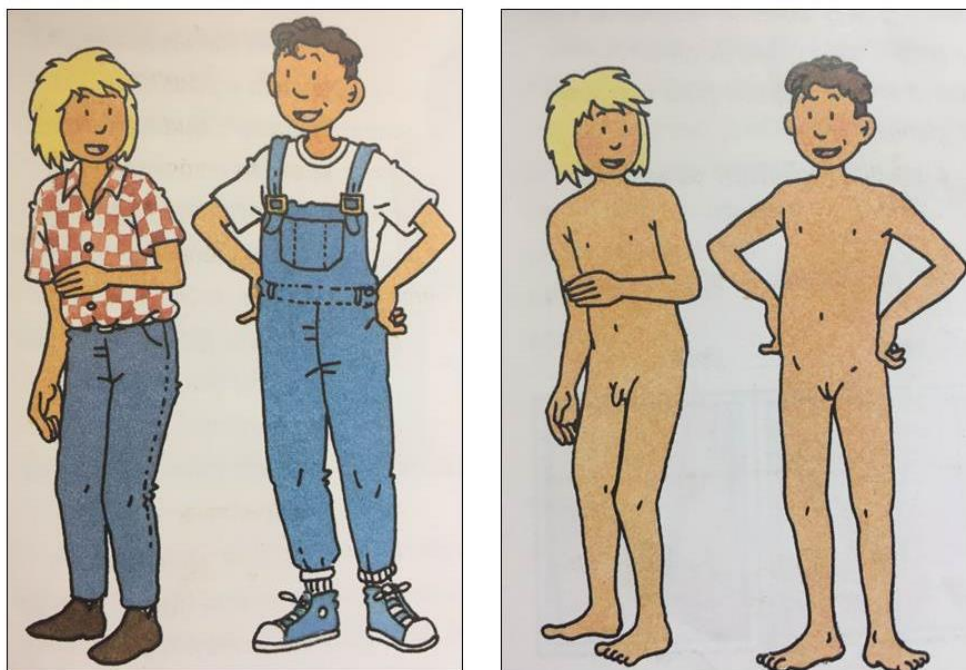
Rapaziga

[] - porque na outra imagem tem ali uma coisa que parece o bibi. - e bimbos)

[] posição ideal para menina

[] - aqui não sei qual é o género





(1995). In S. v. Doef, *Mais do que amigos - tudo o que queres saber sobre amor e sexo* (pp. 14, 15). Edinter.

Observação: A C14M teve a seguinte reação quando expus a imagem no quadro : “Ai que nojo, eles estão nus e a menina tem uma pilinha!” e tapa a a cara com a camisola e só volta a destapar-se quando retiro a imagem do quadro.

Nome: _____ Data: _____

Tarefas	Menino/homem	Menina/mulher	Ambos
Ver futebol			
Limpar o pó			
Aspirar o carro			
Regar o jardim			
Limpar o carro			
Cortar a relva			
Cozinhar			
Aspirar a casa			
Passar a ferro			
Trabalhar em casa			
Lavar a roupa			
Limpar a louça			
Ir às compras			
Mudar a fralda			
Estender a roupa			
Ler o jornal			

Apêndice 6 – Sessão 3

Sessão 3 - “Teatro da realidade – mudou alguma coisa em ti?”	
Data	22 de maio de 2017
Atividades/Estratégias	<p>Registo escrito individual de três características físicas e três características psicológicas. De seguida, no pátio da escola, construção de um circuito de brincadeiras com as seguintes estações: Quarto da Laybug, Mala de Penteados, Pista de Carros, Pistolas de Água e, por fim, Bola de Futebol. As crianças, divididas em grupos de quatro e cinco elementos, permanecem cerca de 3 minutos em cada estação e brincaram com os objetos caraterísticos de cada estação. Por fim, compararão as caraterísticas mencionadas anteriormente e irão verificar se existiram alterações no seu corpo físico ou na sua personalidade após lidarem com os diferentes objetos, com a finalidade de perceberem que não são objetos, cores ou outro tipo de elementos que irão definir o seu sexo.</p> <p>A segunda parte desta sessão tem a questão-chave como orientadora: “Será que existe um mundo só de meninas e um mundo só de meninos?” - apresentação em formato PowerPoint. Leitura de frases proferidas com base em estereótipos de género, incluindo algumas mencionadas no pré-teste. De seguida, essas imagens serão refutadas com outras significativas para as crianças como artistas preferidos, pessoas conhecidas etc. Após este momento segue-se um debate com a turma acerca do sexo, do género e dos seus estereótipos, com as definições expostas no quadro.</p>
Duração	1h 30min

Será que existem um mundo só de mulheres e um mundo só de homens ?

Algumas afirmações que fomos ouvindo...

Os meninos não usam cabelo comprido

As meninas não são velozes

As meninas usam sapatilhas cor-de-rosa e os meninos usam sapatilhas azuis

Os homens não usam salto alto

Os meninos não usam brincos nem fios

Os meninos são mais feios e não tem glamour

As mulheres não limpam o carro

As meninas não são fortes nem fazem judo

As meninas não gostam de carros nem de motas

Os meninos não usam batom

Os meninos não traçam a perna como as meninas

As mulheres não cortam a relva

As meninas não tocam guitarra elétrica

Os homens são usam maquilhagem

As meninas não andam de skate



<https://meuestilo.r7.com/fotos/eles-tambem-usam-maquagem-veja-o-antes-e-depois-de-homens-que-nao-abrem-mao-da-base-e-do-corretivo-24082019#!/foto/1>



<https://www.capazes.pt/cronicas/mulheres-motas-e-filmes-a-mais/>



https://pt.wikipedia.org/wiki/Pilotas_de_F%C3%B3rmula_1



<https://www.vip.pt/joao-manzarra-sofre-maior-derrota-de-sempre-na-carreira>



<http://media.rtp.pt/festivaldacancao/cancoes/cancao-n-7-amar-pelos-dois/>



Foto de Ivo Maia



http://www.zimbio.com/photos/Patricia+Mamona/2017+European+Athletics+Indoor+Championships/jrZUArNI_4x



<https://www.districtonline.pt/telma-monteiro-recebe-terceiro-globo-de-ouro-da-sua-carreira/>



<https://modaparahomens.com.br/voce-sabia-sapato-de-salto-alto-foi-criado-originalmente-para-homens/>



<http://dicadema.com/8-dicas-para-lavar-o-seu-carro-corretamente/>



<https://www.musica-portuguesa.com/musico/artista-agir-cantor-contactos-bandas/>



https://www.cidadenova.org.br/editorial/informa/1474-mulheres_na_construcao_civil_mudam_cultu

<https://alma-lusa.blogs.sapo.pt/grande-reportagem-a-menina-joga-1666048>

Observações

Durante a sessão foi possível registar as seguintes afirmações:

C9M – “Ai mulheres sim, homens mal!” referente ao diapositivo 1, sendo que, várias crianças referiram que os homens podiam usar maquilhagem por causa do teatro (C1F), do circo (C16M), das novelas (C3F) e dos programas de televisão (CM17)

C8M – “Elas podem porque agora fazem operações e ficam com *pila*” referente ao diapositivo 2

C1F – “É uma meninas que faz coisas de menino, pronto!” respondendo ao colega anterior

C3F – “Podem usar cabelo comprido por causa da Eurovisão e depois andam assim na rua.” referente aos diapositivos 3 e 4

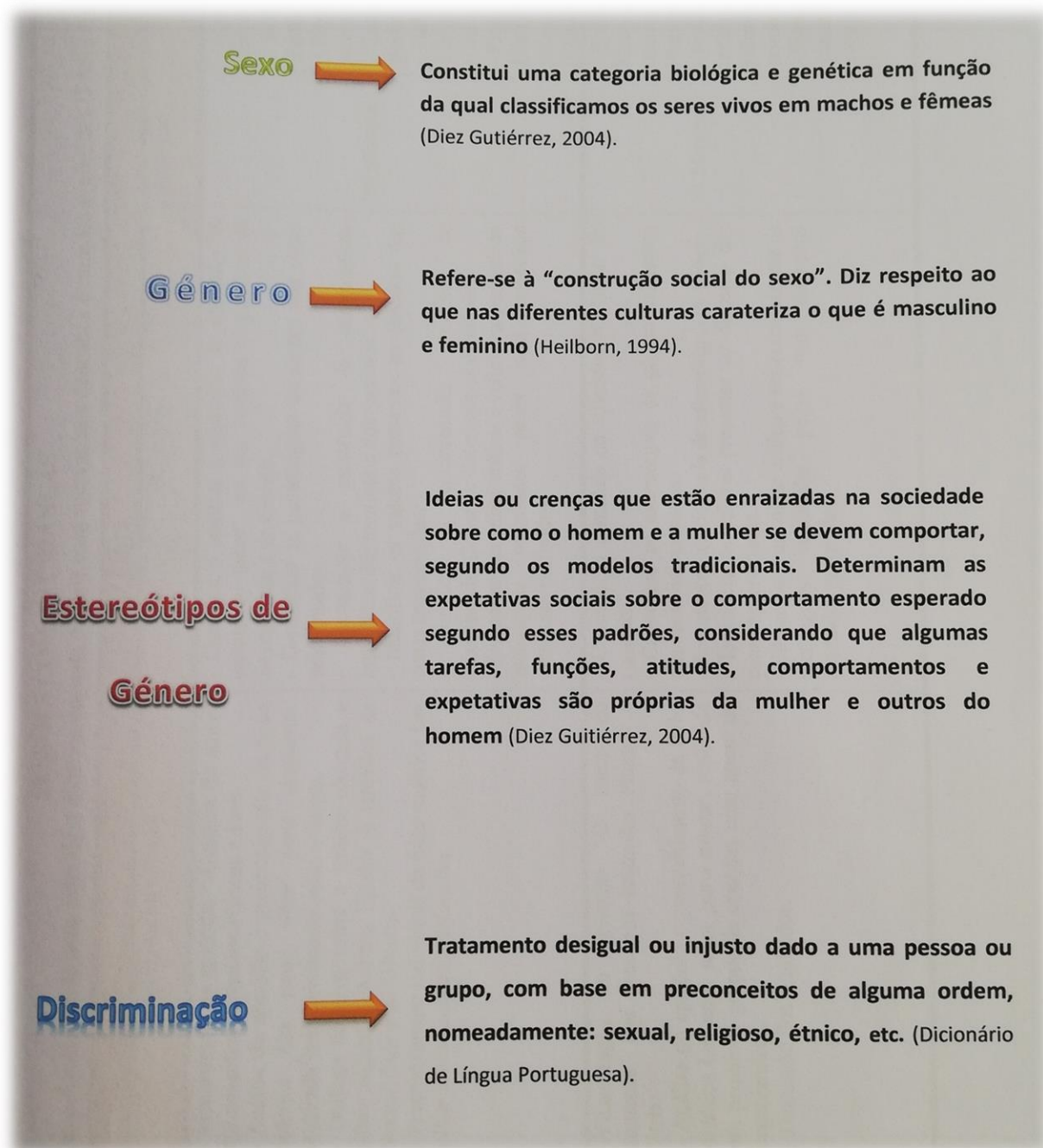
C5F – “A minha prima é muito forte!” referente ao diapositivo 6, sendo que, C15M responde “Mais do que eu não de certeza!”

C3F – “O meu pai usa assim uns mas muito pequeninhos.” referente ao diapositivo 7 com C8M a responder “Ai que horror, os homens não podem usar porque têm os pés grandes.”

C10M – “Já vi a minha vizinha a limpar o carro dela.” referente ao diapositivo 8

C6M – “Oh, já sabemos que o Agir usar brincos e até colares...” respondendo C4M que o Cristiano Ronaldo usa brincos também como o Agir mas mais pequenos

C13M – “Há meninas que jogam futebol no intervalo.” referente ao último diapositivo

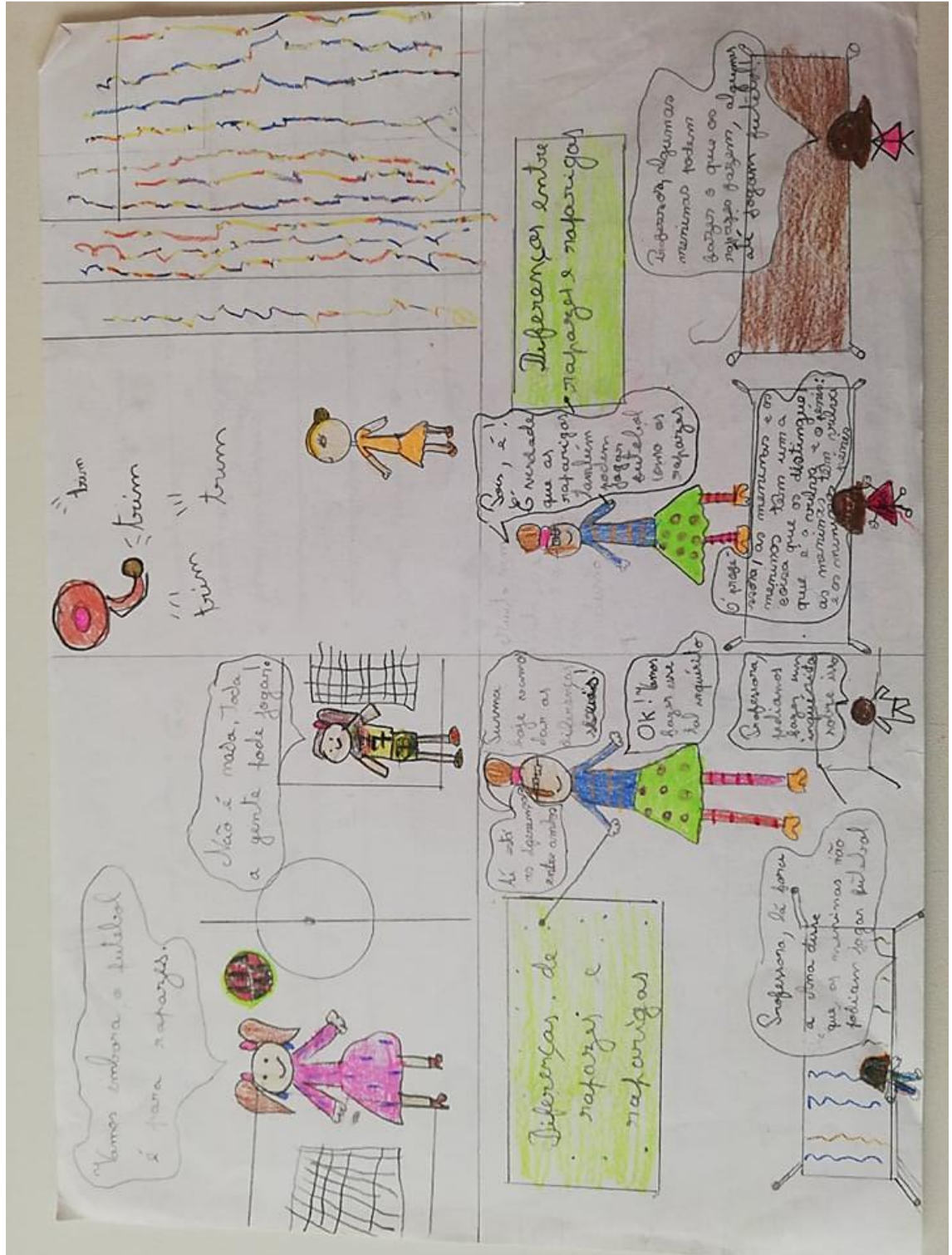



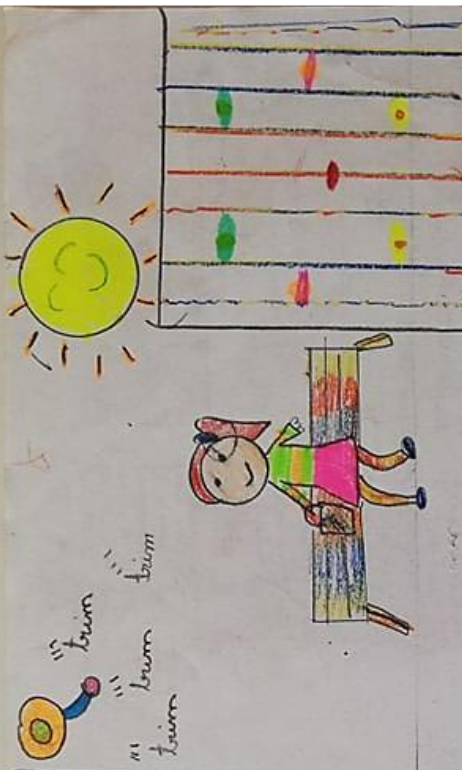
Santos, C. S. (2012). Sexualidade e Género no 1.º CEB: o poder encantatório dos desenhos animados.

Apêndice 7 – Sessão 4

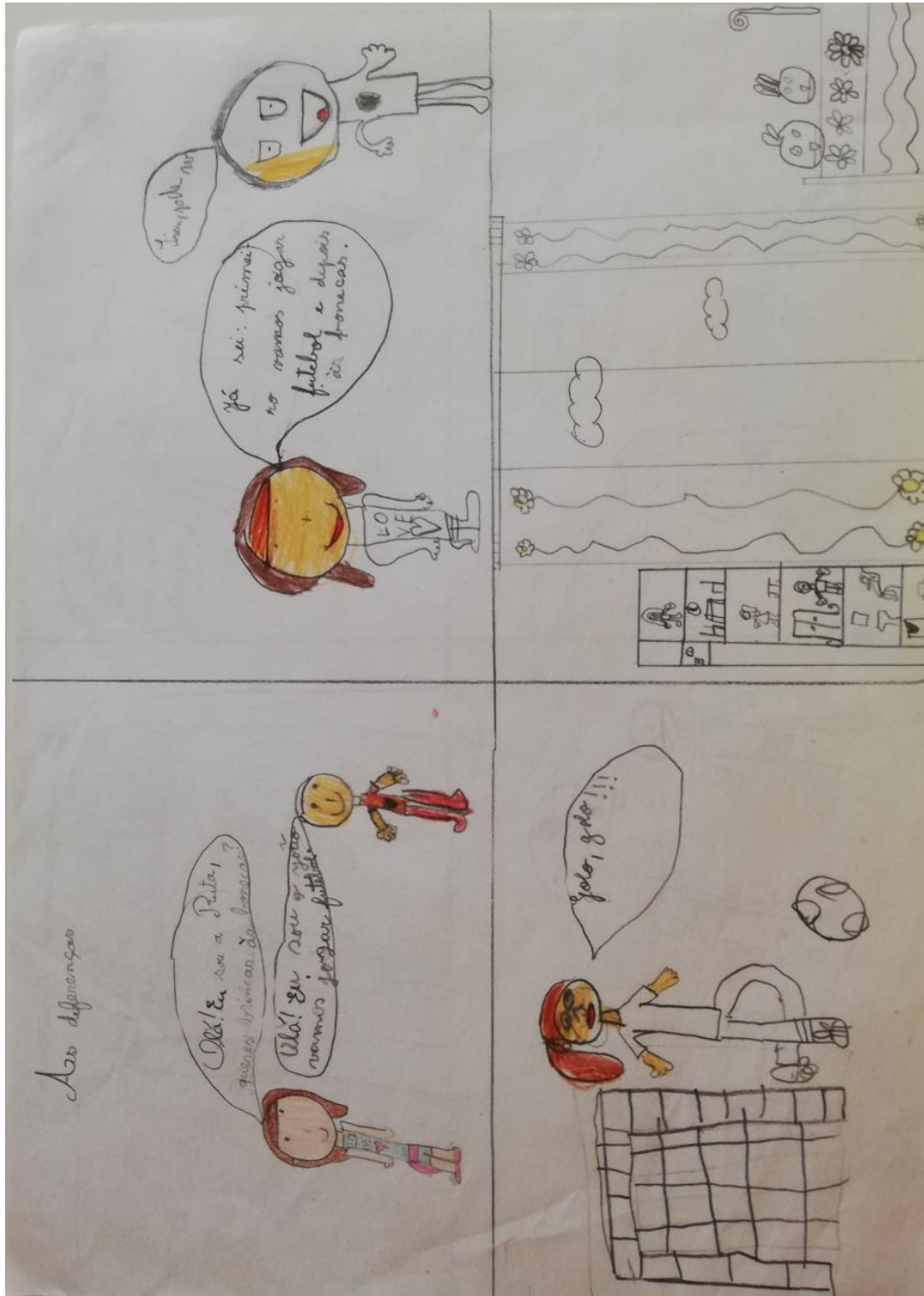
Sessão 4 - “Será que a Joanelha tem pilinha?”	
Data	29 de maio de 2017
Atividades/Estratégias	<p>Leitura e interpretação do livro “Será que a Joanelha tem uma pilinha?” de Thierry Lenain com o intuito de abordar as diferenças existentes entre o sexo feminino e o sexo masculino relativamente aos órgãos sexuais externos.</p> <p>Construção de uma banda desenhada acerca dos estereótipos de género - alia-se o gosto que as crianças sentem ao desenhar e pintar com a sistematização das aprendizagens efectuadas.</p>
Materiais	Folhas; material de desenho e pintura
Duração	1h 30min

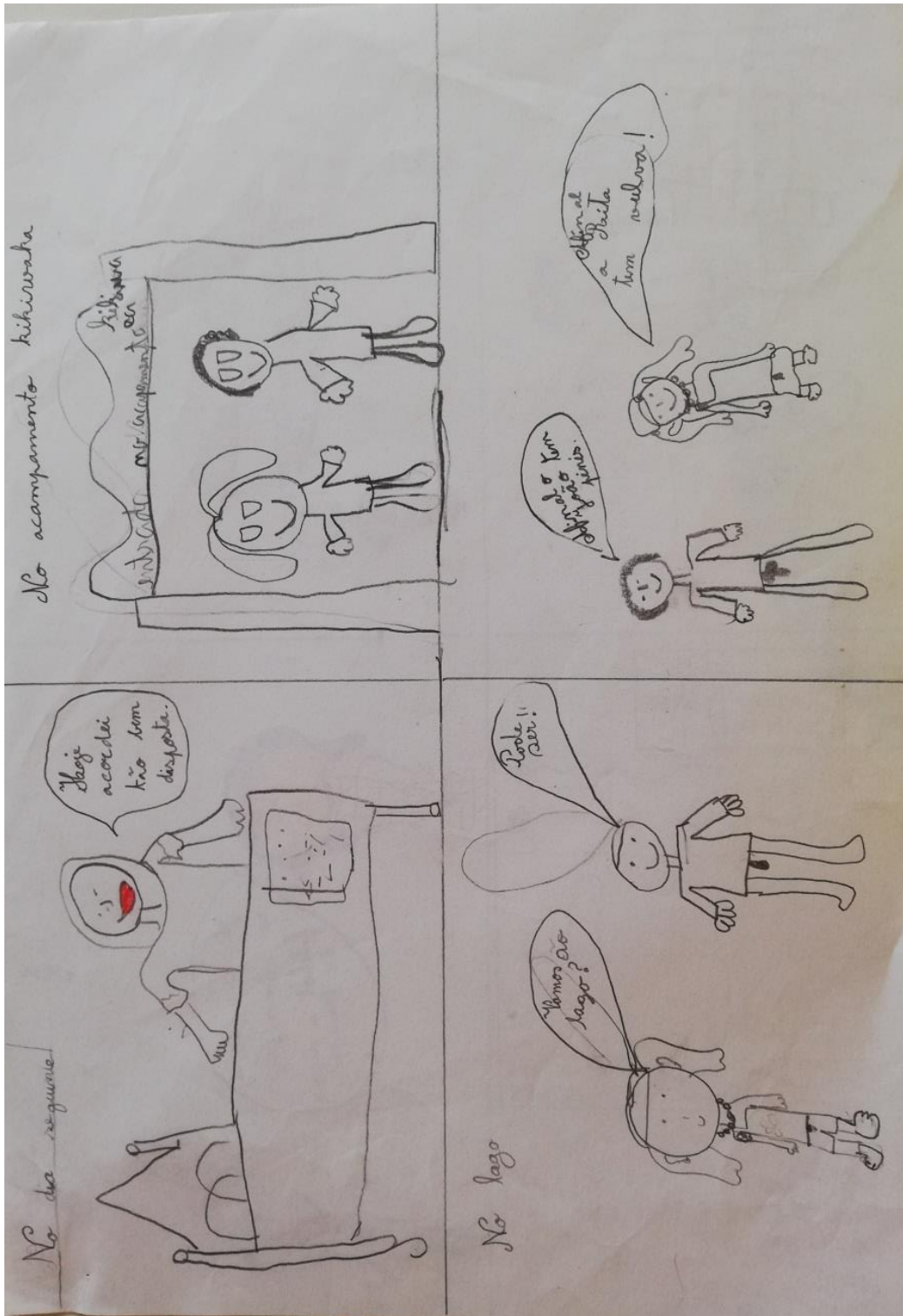
Banda desenhada do grupo A



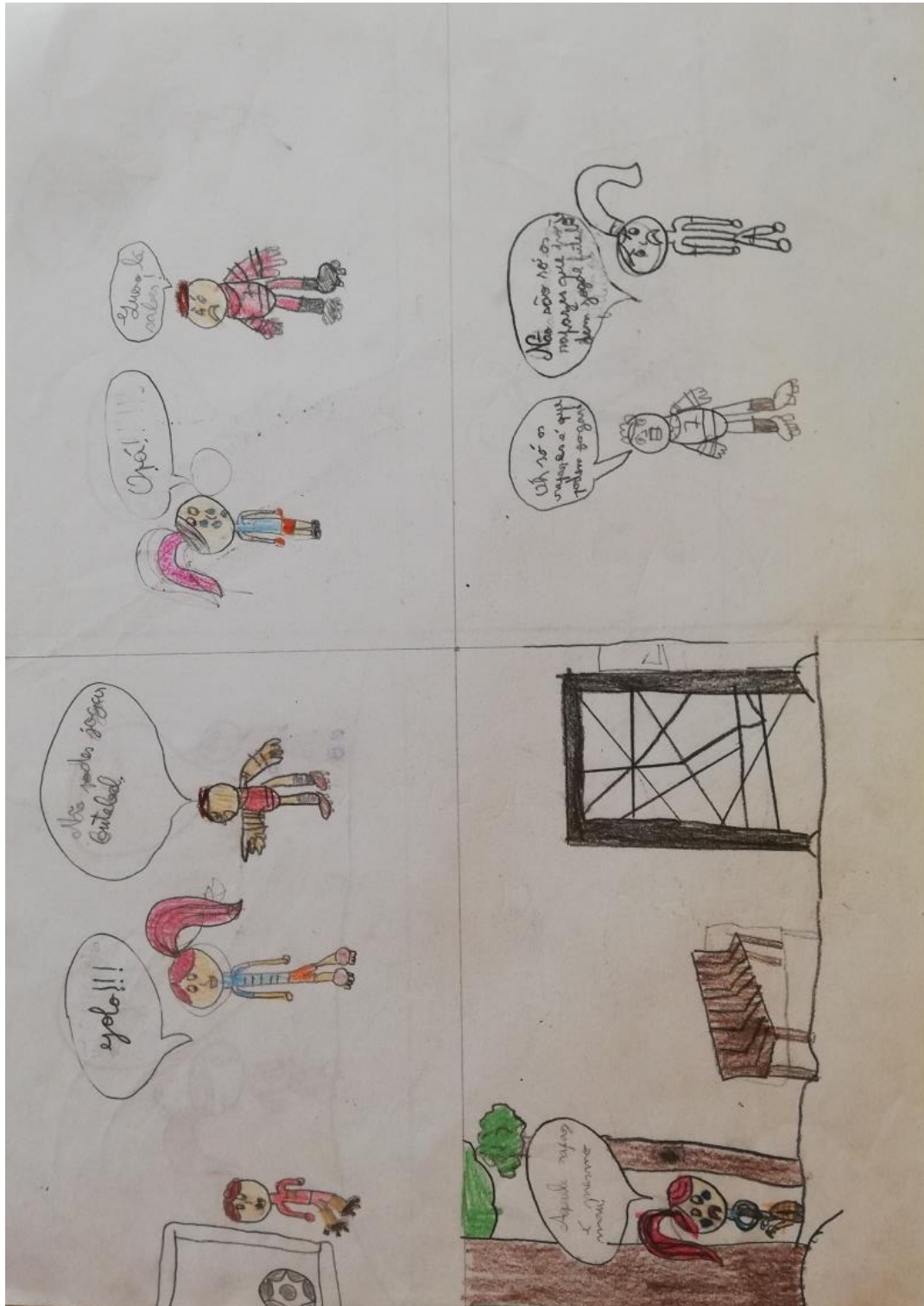
	
<p><u>Paula*</u></p> <p><u>meninos</u></p> <ul style="list-style-type: none"> Os rapazes podem fazer o que as raparigas fazem? Porque? <p>R: Sim, os rapazes podem fazer o que as meninas fazem porque não são as abundantes que as distinguem. O que as distingue</p> <p>R: O que as distingue são as raparigas.</p> <p>R: Obrigada pela tua participação! 😊</p>	<p>Ara ♥</p> <p><u>meninas</u></p> <ul style="list-style-type: none"> O que distingue os meninos das meninas? Porque? <p>O que distingue os meninos das meninas é a ausência de... fazem as mesmas coisas?</p> <p>Um poderem fazer as mesmas coisas e que fazem coisas.</p> <p>Obrigada pela tua participação! 😊</p>

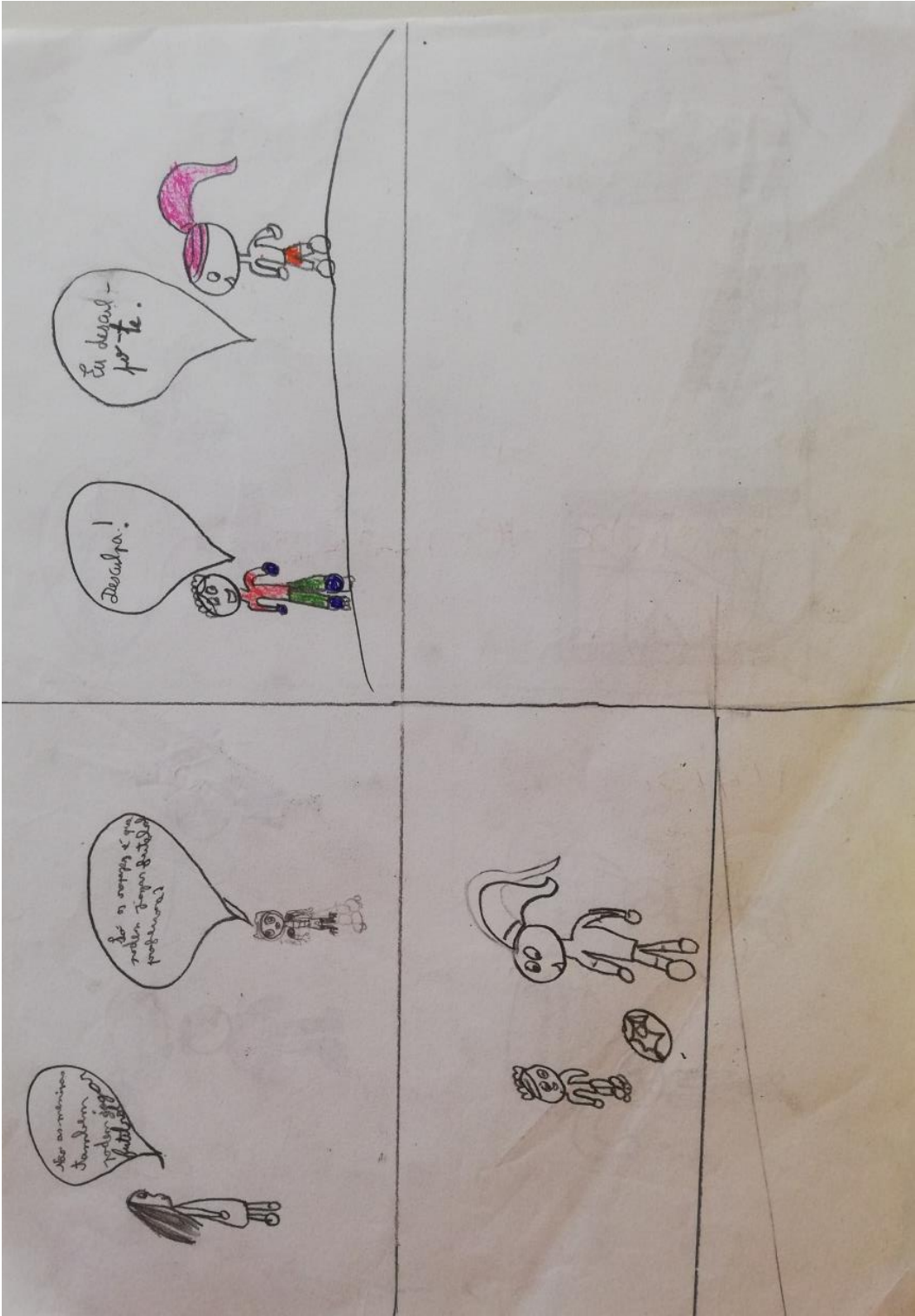
Banda desenhada do grupo B





Banda desenhada do grupo C





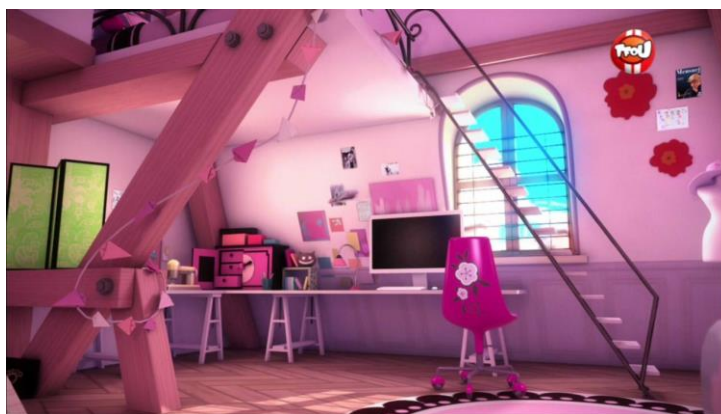
Apêndice 9 – Questionário final

Nome:

Ano/Turma: _____

Data: _____

1. A seguinte imagem representa um quarto. Será que este quarto é de menina, de menino ou pode ser de ambos? Justifica a tua resposta.



2. Na figura seguinte estão presentes acessórios e ferramentas. Achas que pertencem a uma menina ou a um menino? Será que podem pertencer a ambos? Justifica a tua resposta.



3. Como podemos distinguir uma menina de um menino?

4. A seguinte figura representa uma menina, um menino, ou não sabes? Justifica a tua resposta.



5. Completa a tabela seguinte.

Tarefas	Menino/homem	Menina/mulher	Ambos
Ver futebol			
Limpar o pó			
Aspirar o carro			
Regar o jardim			
Limpar o carro			
Cortar a relva			
Cozinhar			
Aspirar a casa			
Passar a ferro			
Trabalhar em casa			
Lavar a roupa			
Limpar a louça			
Ir às compras			
Mudar a fralda			
Estender a roupa			
Ler o jornal			

Apêndice 10 – Tabela de registo da evolução de cada criança no pós-teste

<u>Crianças</u>	<u>Questão 1</u>	<u>Questão 2</u>	<u>Questão 3</u>	<u>Questão 4</u>	<u>Questão 5</u>
C1F	X	X	X	X	X
C2M	X	X	X	X	X
C3F	X	X	X	X	X
C4M	X	X	X	X	X
C5F	X	X	X	X	X
C6M	X	X	X	X	X
C7F	X	X	X	X	X
C8M	X	X	X	X	X
C9M	X	X	X	X	X
C10M	X	X	X	X	X
C11M	X	X	X	X	X
C12M	X	X	X	X	X
C13M	X	X	X	X	X
C14M	X	X	X	X	X
C15M	X	X	X	X	X
C16M	X	X	X	X	X
C17M	X	X	X	X	X

Legenda:

~~X~~ – Questão respondida com base em estereótipos de género.

~~X~~ - Questão respondida com base na igualdade de género.

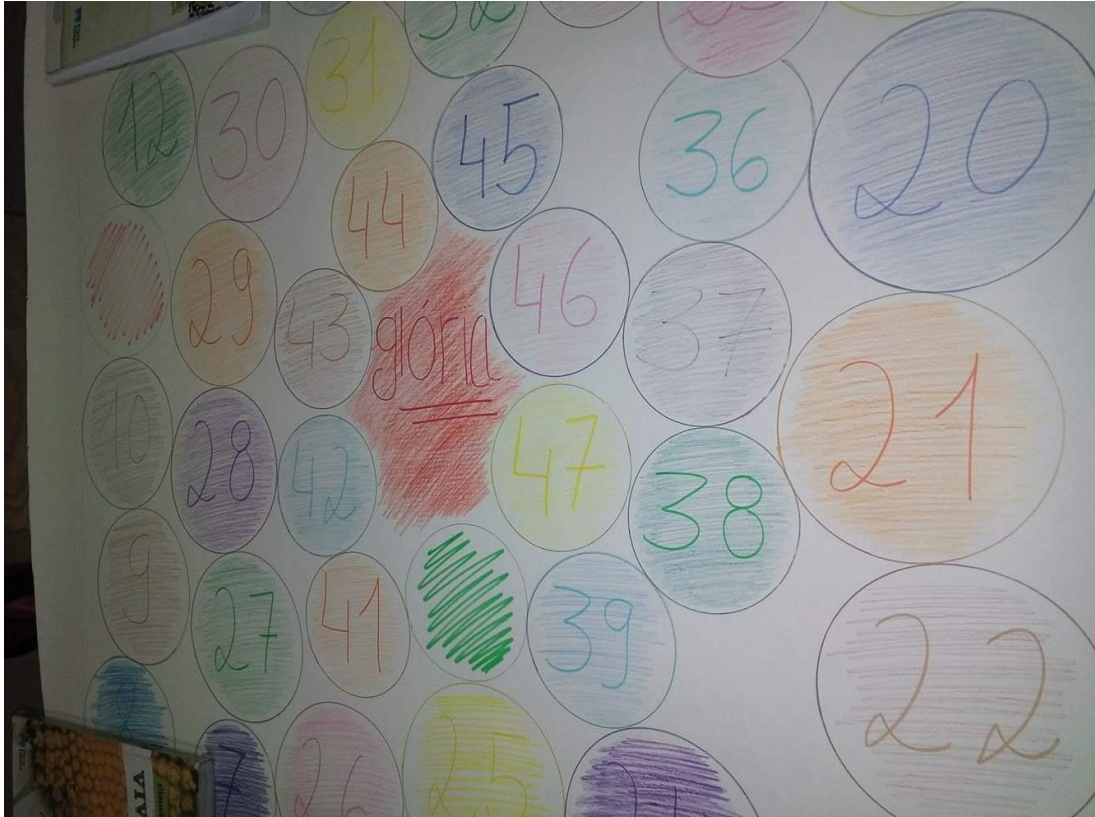
Apêndice 11 – Lenda de S. Martinho



Apêndice 12 – Sinais de Trânsito



Apêndice 13 – Jogo da Glória



Apêndice 14 – Jogo da Campainha

