



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE VIANA DO CASTELO

RELATÓRIO FINAL DE PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA

Mestrado em Ensino 1.º e 2.º CEB
- Português e História e Geografia de Portugal

Abordar as questões de Género e de Cidadania na disciplina de
Português: Um percurso didático aliado às metodologias ativas de
aprendizagem

Jessica Araújo Rodrigues



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE VIANA DO CASTELO

Jessica Araújo Rodrigues

**RELATÓRIO FINAL DE PRÁTICA
DE ENSINO SUPERVISIONADA**
Mestrado em Ensino 1.º e 2.º CEB
- Português e História e Geografia de Portugal

Abordar as questões de Género e de Cidadania na disciplina de
Português: Um percurso didático aliado às metodologias ativas de
aprendizagem

Trabalho efetuado sob a orientação do(a):

Doutora Gabriela Barbosa

Novembro de 2020

“Eu posso ser a primeira mulher neste cargo, mas não serei a última.
(...) Sonhem com ambição, liderem com convicção e vejam-se a vocês mesmas da forma
que os outros talvez não vos vejam por nunca o terem visto antes.”

Kamala Harris

AGRADECIMENTOS

A concretização deste relatório deveu-se, em grande parte, ao apoio, incentivo e carinho de todos aqueles que me acompanharam ao longo do meu percurso académico. Assim sendo, não posso deixar-lhes de agradecer por terem caminhado comigo e por, de uma forma ou de outra, me terem dado o seu contributo.

Obrigada à minha família que me deram um apoio especial e sempre me encorajaram a dar o melhor de mim em todos os aspetos. Foram, portanto, o meu principal pilar a todos os níveis.

À Doutora Gabriela Barbosa pela sua disponibilidade constante, partilha, dedicação e competência demonstrada. Apesar desta nova realidade, prestou todo o seu apoio e ajuda de forma incondicional.

Aos professores cooperantes, especialmente ao professor Joaquim Marques, que nos acompanhou e dedicou o seu tempo e com quem tivemos oportunidade de aprender, arriscar e vivenciar experiências enriquecedoras.

A todos os docentes que se cruzaram ao longo do meu percurso, pela partilha de saberes, pelas críticas construtivas e pela compreensão e atenção que me facultaram sempre que necessitei.

A todos os colegas com quem tive oportunidade de trabalhar e partilhar novas experiências e novos saberes.

RESUMO

O presente relatório foi realizado no âmbito da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada, integrada no Mestrado em Ensino do 1.º CEB e 2.º CEB em Português e História e Geografia de Portugal, da Escola Superior de Educação de Viana do Castelo. Nele descreve-se a intervenção educativa planificada para as diferentes áreas e níveis de ensino, os materiais pedagógicos produzidos e apresenta-se o estudo desenvolvido no âmbito da temática da Cidadania e Género.

A educação assume um papel particularmente relevante no desenvolvimento pessoal e social dos indivíduos, constituindo-se como um lugar privilegiado para a abordagem de questões de Cidadania e de Género. Deste modo, e tendo em conta os discursos educativos de orientação e as recomendações para a educação e sensibilização dos jovens para as questões da igualdade de oportunidades entre homens e mulheres, queremos, neste estudo, apresentar um percurso didático que visa compreender de que modo se pode integrar a dimensão da Igualdade de Género nas aprendizagens do Português através de uma metodologia ativa de aprendizagem. As propostas didáticas desenvolvidas no estudo situam-se ao nível do 6.º ano de escolaridade e estão orientadas para o desenvolvimento de uma literacia mais compreensiva e global. Na base deste estudo esteve não só a preocupação em compreender como é que os professores concebem a educação para a cidadania e a forma como a desenvolvem, como também promover a melhoria e a inovação das práticas educativas, recorrendo-se para tal à utilização das metodologias ativas de aprendizagem, que visam o reconhecimento do aluno como alguém que tem de desempenhar um papel participativo na construção do conhecimento.

A impossibilidade de aplicar o estudo em contexto educativo, em virtude da situação pandémica provocada pelo Covid-19, implicou uma autoanálise da proposta pedagógica tendo por base, por um lado, os tópicos desenvolvidos na revisão da literatura e, pelo outro, os objetivos e o problema de investigação definidos.

Palavras-chaves: Aprendizagens de Português; Cidadania; Igualdade de Género; Metodologias ativas de aprendizagem.

ABSTRACT

This report was produced in the context of the Supervised Teaching Practice unit, integrated in the Master's Degree in Education of the 1st CEB and 2nd CEB in Portuguese and History and Geography of Portugal at the Viana do Castelo College of Education. It describes the planned educational intervention for the different areas and levels of education, the pedagogical materials produced and presents the study developed within the theme of Citizenship and Gender.

Education assumes a particularly relevant role in the personal and social development of individuals, constituting a privileged place for addressing issues of Citizenship and Gender. In this way, and taking into account the educational discourses of orientation and recommendation for the education and sensitization of young people to the issues of equal opportunities between men and women, we want in this study to present a didactic path that aims to understand how can the gender equality dimension be integrated in the learning of Portuguese through an active learning methodology. The didactic proposals developed in the study are at 6th grade level and are oriented to the development of a more comprehensive and global literacy. This study was based not only on the concern to understand how teachers conceive education for citizenship and how they develop it, but also to promote the improvement and innovation of educational practices, using active learning methodologies, which aim to recognize the student as someone who has to play a participatory role in the construction of knowledge.

The impossibility of applying the study in an educational context, due to the pandemic situation caused by Covid-19, implied a self-analysis of the pedagogical proposal based, on one hand, on the topics developed in the literature review and, on the other hand, on the defined objectives and research problem.

Keywords: Active learning methodologies; Citizenship; Gender equality; Portuguese learning.

ÍNDICE

AGRADECIMENTOS.....	ii
RESUMO.....	iii
ABSTRACT	iv
ÍNDICE DE TABELAS.....	viii
ÍNDICE DE FIGURAS.....	viii
LISTA DE SIGLAS.....	x
INTRODUÇÃO.....	1
PARTE I - PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA	3
CAPÍTULO I – A PES NO CONTEXTO EDUCATIVO DO 1.º CICLO	4
1.1 Caracterização do contexto educativo do 1.º Ciclo do Ensino Básico	4
1.1.1 Meio Local.....	4
1.1.2 O agrupamento e a escola	5
1.1.3. Sala de aula e rotinas (horário).....	6
1.1.4. A turma	8
1.2. Percurso de Intervenção Educativa	10
1.2.1. Áreas de intervenção	11
Português.....	11
Matemática.....	13
Estudo do Meio Físico e Social.....	14
Expressão e Educação: Físico-motora e Plástica	15
Oferta Complementar.....	16
1.3 Envolvimento em projetos e atividades da escola	16
1.4. Síntese.....	20
CAPÍTULO II – A PES NO CONTEXTO EDUCATIVO DO 2.º CICLO.....	23
2.1 Caracterização do contexto educativo do 2.º Ciclo do Ensino Básico.....	23
2.1.1.O meio local	23
2.1.2 O agrupamento e a escola	24
2.1.3. As turmas	25
2.1.3.1. Turma de Português	25
2.1.3.2. Turma de História e Geografia de Portugal	26

2.2	Percurso da Intervenção Educativa/ Situação nacional e mundial da pandemia	27
2.2.1	Observação de aulas	28
2.2.2	Planificação de Português.....	28
2.2.3.	Planificação de História e Geografia de Portugal	30
2.3	Atividades de complemento à PES realizadas durante o período de ensino à distância	31
2.3.1	Vídeo-regência de Português.....	32
2.3.2	Vídeo-regência de História e Geografia de Portugal	37
2.4.	Experiência pedagógica com as turmas do 5.º e 6.º ano	39
2.4.1	Vídeo-regência de Português: Experiência pedagógica com a turma do 6.º ano ..	39
2.4.2	Vídeo-regência de História e Geografia de Portugal: Experiência pedagógica com a turma do 5.º ano.....	41
2.5	Síntese.....	42
	44
	PARTE II – TRABALHO DE INVESTIGAÇÃO – UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA DE INTERVENÇÃO.....	44
	CAPÍTULO I- INTRODUÇÃO	45
1.1	Contextualização e pertinência do trabalho de investigação.....	45
1.2	Objetivos e questões de investigação	47
	CAPÍTULO II – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	49
	Educar para o Desenvolvimento e para a Cidadania Global.....	49
	Cidadania e a Igualdade de Género e a sua operacionalização na língua materna	55
	Metodologias ativas de aprendizagem da língua materna	62
	Estudos Empíricos	68
	CAPÍTULO III – METODOLOGIA.....	71
3.1	Opções metodológicas.....	71
3.2	Desenho da proposta pedagógica	72
	74
	CAPÍTULO IV – DESCRIÇÃO E ANÁLISE DA PROPOSTA PEDAGÓGICA.....	75
4.1	Descrição da proposta pedagógica	75
4.1.1.	Primeira sequência didática.....	76
4.1.2	Segunda sequência didática	84
4.1.3	Terceira sequência didática	90

4.1.4. Quarta sequência didática	96
4.1.5. Quinta sequência didática	102
4.2 Análise e interpretação da proposta	104
Categoria A: Articulação e integração dos objetivos de aprendizagem do Português com as questões de Cidadania e Igualdade de Género.....	104
Domínio da Oralidade (Expressão e Compreensão)	104
Domínio da Leitura	107
Domínio da Escrita	110
Domínio da Gramática	112
Categoria B: Analisar as tarefas à luz de uma metodologia ativa de aprendizagem	112
CAPÍTULO V – CONCLUSÕES.....	120
Conclusão.....	120
Limitações do estudo e recomendações para futuras investigações.....	122
PARTE III - REFLEXÃO GLOBAL DA PES.....	124
Reflexão global da PES	125
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	130
ANEXOS.....	135

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1- Horário da turma.....	8
Tabela 2- Fases da proposta pedagógica.....	73
Tabela 3- Estrutura da proposta pedagógica.....	74
Tabela 4 – Exemplo de grelha facultada aos alunos.....	93
Tabela 5 – Exemplo de grelha facultada aos alunos.....	94
Tabela 6- Grelha entregue aos alunos.....	99

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1- Planta sala de aula.....	7
Figura 2 - Árvore de Natal.....	17
Figura 3- Gorro de Natal.....	17
Figura 4 – Alunos durante a realização da atividade	18
Figura 5 – Alunos durante a realização das atividade em contexto não-formal.....	19
Figura 6 – Saída de campo ao ribeiro.....	20
Figura 7- Ilustração relacionada com o poema <i>O Pássaro da cabeça</i>	33
Figura 8- Poema <i>O Pássaro da cabeça</i> , de Manuel António Pina.....	33
Figura 9- Análise formal do poema: esquema rimático de cada estrofe.....	34
Figura 10- Poema <i>Lapiseira</i> , de Luísa Ducla Soares.....	34
Figura 11- Palavras colocadas pelos colegas na aplicação Mentimeter.....	35
Figura 12- Exemplos de questões colocadas na aplicação Kahoot.....	36
Figura 13- Exemplos de diapositivos do PowerPoint.....	37
Figura 14- Exemplos de questões colocadas na aplicação Kahoot.....	38
Figura 15- Exemplos de diapositivos do PowerPoint apresentado na vídeo-regência.....	40

Figura 16- Exemplo de um dos diapositivos do PowerPoint apresentado na vídeo-regência.....	41
Figura 17- Pirâmide de William Glasser.....	63
Figura 18- Capa da obra Vanessa vai à Luta, de Luísa Costa Gomes.....	77
Figura 19 – Questão colocada na aplicação tricider.....	88
Figura 20 – Questão colocada na aplicação tricider.....	89
Figura 21- Cartoon.....	96
Figura 22- Cartoon.....	97
Figura 23- Cartoon.....	97
Figura 24- Cartoon.....	98

LISTA DE SIGLAS

AE – Aprendizagens Essenciais

CEB –Ciclo do Ensino Básico

CIDAC – Centro de Intervenção para o Desenvolvimento Amílcar Cabral

CIG- Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género

ED/ ECG – Educação para o Desenvolvimento e para a Cidadania Global

ENEC – Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania

ENED – Estratégia Nacional de Educação para o Desenvolvimento

HGP- História e Geografia de Portugal

INE – Instituto Nacional de Estatística

ME – Ministério da Educação

ONGD – Organização Não-Governamental de Desenvolvimento

PES – Prática de Ensino Supervisionada

QD – Questionário Diagnóstico QA – Questionário de Avaliação

TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

INTRODUÇÃO

O presente relatório foi elaborado no âmbito da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada, inserida no plano curricular de Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico, da Escola Superior de Educação de Viana do Castelo.

No que concerne à estrutura, o relatório encontra-se dividido em três partes distintas, sendo a primeira parte constituída pelo enquadramento da Prática de Ensino Supervisionada (PES), a segunda parte pelo trabalho de investigação e a terceira parte por uma reflexão global acerca da PES.

A primeira parte é constituída por dois capítulos referentes à descrição dos contextos em que foi concretizada a Prática de Ensino Supervisionada, mais concretamente, no 1.º Ciclo do Ensino Básico, com uma turma do 4.º ano de escolaridade e no 2.º Ciclo do Ensino Básico, com uma turma do 5.º e do 6.º ano de escolaridade. Em ambos os capítulos são evidenciadas as caracterizações dos agrupamentos, do contexto educativo, da(s) turma(s) e de todo o percurso da intervenção educativa. Excepcionalmente, devido à situação epidemiológica provocada pelo Covid-19, o segundo capítulo apresenta uma descrição das atividades que foram realizadas durante o período de Ensino à distância, mais concretamente, as vídeo-regências realizadas na área curricular de Português e na área curricular de História e Geografia de Portugal.

A segunda parte é constituída por cinco capítulos. O primeiro capítulo refere-se ao enquadramento do estudo, sendo apresentada a contextualização e a pertinência do trabalho de investigação, assim como os objetivos e as questões de investigação. O segundo capítulo refere-se à fundamentação teórica que sustenta o trabalho de investigação. Por uma questão de organização optou-se por subdividir a fundamentação teórica em quatro subtópicos, designadamente: Educar para o Desenvolvimento e para a Cidadania Global; Cidadania e a Igualdade de Género e a sua operacionalização na língua materna; Metodologias Ativas de Aprendizagem na Língua Materna; e Estudos Empíricos. O terceiro capítulo versa sobre a metodologia de investigação utilizada ao longo do trabalho. No quarto capítulo é apresentada uma descrição e uma análise da proposta

pedagógica. No quinto capítulo são evidenciadas as conclusões e as limitações do estudo, assim como as sugestões para investigações futuras.

A terceira e última parte corresponde a uma reflexão geral acerca da Prática de Ensino Supervisionada realizada nos dois semestres, em que são mencionados as competências adquiridas, assim como as fragilidades sentidas e as perspectivas futuras em relação à prática docente.

Após este balanço final, listam-se as referências bibliográficas que serviram de sustentação ao estudo, tal como os anexos referidos ao longo do relatório.

PARTE I - PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA

CAPÍTULO I – A PES NO CONTEXTO EDUCATIVO DO 1.º CICLO

No presente capítulo é apresentada a caracterização do contexto educativo referente ao 1.º Ciclo do Ensino básico, onde decorreu a Prática de Ensino Supervisionada (PES) do 1.º semestre. Desta forma, estão presentes vários aspetos relativos à caracterização do contexto educativo, nomeadamente, a descrição do meio local, do agrupamento, da sala de aula e da turma. Por fim, será apresentada a caracterização do percurso educativo, onde serão mencionadas as principais áreas de intervenção abordadas durante a prática.

1.1 Caracterização do contexto educativo do 1.º Ciclo do Ensino Básico

1.1.1 Meio Local

A prática de Ensino Supervisionada no contexto educativo do 1.º Ciclo decorreu numa das freguesias do concelho e distrito de Viana do Castelo.

O concelho de Viana do Castelo pertence à região Norte, especificamente à sub-região do Minho Lima, e é geograficamente delimitado a norte pelo município de Caminha, a leste por Ponte de Lima, a sul por Barcelos e Esposende e a Oeste pelo Oceano Atlântico. De acordo com os censos de 2011, o distrito de Viana do Castelo conta com um total de 88 725 habitantes. O Município de Viana do Castelo está subdividido em 27 freguesias, devido à recente reorganização administrativa, que aglomerou algumas das suas 40 freguesias.

A Freguesia, na qual decorreu a prática, possui uma área de 6,72 km², está situada a 4,7 km da sede do concelho e é composta por 3,806 habitantes (Instituto Nacional de Estatística, 2011), possuindo uma densidade populacional de 566,2 hab/km². A maioria da população da freguesia encontra-se na faixa etária dos 25-64 anos, com tendência a ficar envelhecida, dado que se regista maior densidade populacional em indivíduos com idade igual ou superior a 65 anos e uma menor densidade populacional em indivíduos com idade igual ou superior a 25 anos (Censos, 2011).

As principais atividades económicas desenvolvidas na freguesia são a agricultura, a indústria têxtil e o comércio, caracterizando-se toda a zona por um ruralismo suburbano. A nível cultural existem várias coletividades, tais como associações musicais e desportivas. Existe também uma Escola de Música e um Grupo de Danças e Cantares. Ao nível da área

da saúde, a população tem à sua disposição um centro de saúde e um posto médico com serviços de enfermagem.

1.1.2 O agrupamento e a escola

A escola básica, onde decorreu a prática de Ensino, pertence ao agrupamento de escolas Pintor José de Brito de Viana do Castelo. Este agrupamento engloba todos os níveis de ensino e está sediado na Escola Básica e Secundária de Pintor José de Brito, em Santa Marta de Portuzelo. Este agrupamento abrange diversas freguesias do concelho de Viana do Castelo, tais como as freguesias de Santa Marta, Serreleis, Perre, Portuzelo, Cardielos, Outeiro, Nogueira, Meixedo e Vilar de Murteda.

Para além da oferta formativa, o agrupamento possui um serviço de educação especial, que apoia as necessidades educativas dos alunos e proporciona a inclusão de crianças e jovens com necessidades educativas especiais (NEE). O agrupamento possui também um serviço de psicologia e orientação, uma unidade de apoio educativo integrada na rede escolar, que visa o acompanhamento dos alunos ao longo do processo educativo. Importa destacar que o agrupamento tem vindo a desenvolver diversos projetos educativos a nível ambiental, desportivo, social e literário, tais como o projeto de Saúde (PASSE / PRESSE / PODE), o projeto Literacias e o projeto Eco-Escolas.

Relativamente à escola básica, na qual foi desenvolvida a PES, são disponibilizados serviços desde a educação pré-escolar até ao 4.º ano do 1.ºCEB. Esta escola possui uma arquitetura moderna com boas condições estruturais e físicas, que se divide num espaço interior e exterior. O espaço exterior é bastante grande e amplo, dividindo-se em duas partes: uma com relva e um campo de jogos, onde brincam as crianças do 1.º CEB e outra com parque infantil destinada às crianças do jardim de infância. O espaço interior da escola é composto por dois pisos, inferior e superior, que permitem a conexão entre os dois níveis de ensino existentes. No piso inferior encontra-se uma sala reservada ao jardim de infância, uma sala de atendimento aos encarregados de educação, um gabinete de primeiros socorros, um gabinete de docentes, uma biblioteca, uma cozinha e refeitório com capacidade para 217 alunos, um espaço de apoio administrativo e um salão polivalente, que se encontra disponível para as crianças brincarem durante o recreio, mas também para

a realização de diversas atividades dirigidas pela escola. O piso superior é composto por oito salas reservadas aos alunos do 1.º Ciclo, por pequenas arrecadações, onde se encontram vários materiais e recursos manipuláveis e por alguns gabinetes que servem de apoio aos alunos com necessidades educativas especiais.

Relativamente aos recursos humanos disponibilizados pelo centro havia cinco docentes titulares de turma, uma docente de educação especial, três docentes a coadjuvar, cinco assistentes operacionais e uma tarefaira da Câmara Municipal.

1.1.3. Sala de aula e rotinas (horário)

A intervenção ocorreu numa das salas relativas ao 1.º Ciclo no piso superior da escola. Esta sala apresenta condições adequadas e favoráveis e encontra-se bem iluminada tanto a nível artificial como a nível natural, uma vez que é composta por grandes janelas que estão equipadas com persianas que permitem regular a entrada de luz. A sala está equipada com sistema de aquecimento, um projetor, um computador, um quadro interativo, onde foi possível desenvolver diversas propostas tecnológicas, um quadro magnético branco com marcadores (preto, azul, verde e vermelho), placards de cortiça para expor os trabalhos dos alunos, um lavatório que permitia a higienização dos alunos e vários armários que eram utilizados para a arrumação de materiais (cartolinas, folhas, lápis, marcadores) e para se guardarem os portefólios e os processos dos alunos. Na entrada da sala estavam também afixados nos placard de cortiça vários papéis que serviam para os alunos registarem as presenças, a realização dos trabalhos de casa e o consumo do leite fornecido pela escola. Na parede do lado de fora da sala de aula havia um bengaleiro que permitia aos alunos pendurar os seus casacos e os guarda-chuvas.

As mesas encontravam-se exposta na sala de aula da forma como se observa na Figura 1. Por baixo de cada mesa, os alunos tinham um espaço para colocarem uma caixa, que servia para guardar os manuais e os livros das várias disciplinas. A mesa do professor titular encontrava-se por trás das mesas dos alunos, no canto esquerdo.

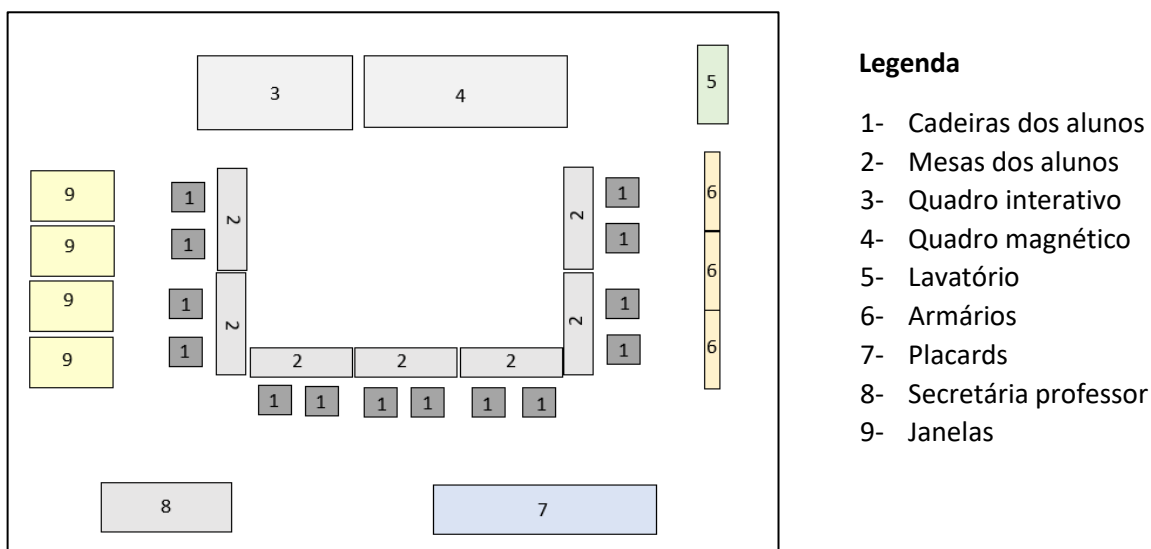


Figura 1- Planta sala de aula

Relativamente às rotinas das crianças, estas diariamente realizavam um conjunto de tarefas da sua responsabilidade, tais como o registo dos trabalhos de casa, a marcação das presenças e o registo dos alunos que bebiam o leite fornecido pela escola. Estas atividades eram realizadas por diferentes alunos durante quinze dias, sendo que quinzenalmente era realizado um conselho de cooperação, que era um tempo dedicado ao desenvolvimento pessoal e social dos alunos, na qual estes tinham oportunidade de redistribuir as tarefas por outros alunos da turma, bem como refletir sobre o trabalho desenvolvido pela turma e sobre o seu comportamento. Neste conselho de cooperação definia-se, também, a distribuição de outras tarefas diárias, tais como o aluno responsável por ligar e desligar o computador, o aluno responsável por limpar o quadro e o aluno eleito para presidente da turma, que ficaria responsável pela dinâmica geral da turma relativamente ao desempenho das diversas tarefas. Após realizarem essas tarefas diárias, os alunos procediam no caderno de português ao registo diário da data, do dia da semana, do estado do tempo e do plano do dia das várias áreas disciplinares.

Relativamente ao horário da turma (Tabela 1) é de referir que os alunos entravam todos os dias às 9h e saíam às 17h30m, tendo em conta as atividade extracurriculares, que não eram realizadas por todos os elementos da turma. O intervalo da manhã era entre as 10h30m e as 11h, a hora do almoço era entre as 12h e as 14h e o intervalo da tarde era

entre as 16h e as 16h30m. Tal como o previsto pela lei, as disciplinas de Matemática e de Português continuam uma carga horária superior relativamente às Expressões e ao Estudo do Meio. Na quarta e sexta-feira, das 9h às 10h, os alunos tinham aula de Inglês com uma professora da área, que se deslocava duas vezes por semana à sala para trabalhar com os alunos os conteúdos da disciplina. Na sexta-feira, das 11h às 12h, os alunos tinham aula de música com dois professores da área, que também se deslocavam à escola uma vez por semana. A hora de Oferta Complementar, na segunda-feira, era utilizada para se trabalhar conteúdos do projeto educativo da escola sobre o *Património Local*, mas também se abordavam e desenvolviam diversas atividades relacionadas com a Educação para o Desenvolvimento e para a Cidadania Global (Direitos Humanos, Desenvolvimento Sustentável, Alterações Climáticas, Desigualdades Mundiais e Educação Ambiental), sendo que essas temáticas eram trabalhadas transversalmente nas outras áreas curriculares. A hora destinada ao Apoio ao Estudo, na quinta-feira, era utilizada para a consolidação de conteúdos em que os alunos revelavam mais dificuldades, em qualquer das disciplinas.

	2.ª feira	3.ª feira	4.ª feira	5.ª feira	6.ª feira
09:00 -10:00	Português	Português	Inglês	Português	Inglês
10:00 -10:30			Português		Apoio ao Estudo
10:30 -11:00	Intervalo	Intervalo	Intervalo	Intervalo	Intervalo
11:00 -12:00	Matemática	Matemática	Português	Matemática	Expressão Musical
12:00 -14:00	Almoço	Almoço	Almoço	Almoço	Almoço
14:00 -15:00	Oferta Complementar	Natação	Matemática	Matemática	Português
15:00-16:00	Estudo do Meio		Matemática	Estudo do Meio	Matemática
16:00-16:30	Intervalo	Intervalo	Intervalo	Intervalo	Intervalo
16:30-17:30	Estudo do Meio	Educarte	Nutriser	Apoio ao Estudo	EMRC

Tabela 1- Horário da turma

1.1.4. A turma

A PES no 1.º CEB decorreu numa turma do 4.º ano de escolaridade constituída por 14 alunos, seis do sexo feminino e oito do sexo masculino, com idades compreendidas

entre os 9 e os 10 anos. A presente turma, no ano letivo anterior, era composta por 27 alunos, no entanto, os elementos da turma foram divididos por duas turmas.

A nível atitudinal, a turma apresentava um comportamento adequado, respeitando os colegas de turma e as regras estabelecidas na sala de aula. De um modo geral, os alunos revelavam entusiasmo, curiosidade e empenho na realização das atividades propostas e quando manifestavam qualquer dúvida, não hesitavam em questionar abertamente sobre os conteúdos lecionados. Alguns alunos manifestavam um défice de atenção, tendo havido a necessidade de se prestar um apoio mais individualizado, assim como um maior enfoque nos conteúdos lecionados. É de salientar que grande parte dos alunos desenvolveu desde o primeiro ano vastas competências transversais que se repercutiram no seu sentido crítico e na sua empatia em relação aos temas que eram abordados em sala de aula.

A nível cognitivo, na área curricular de Português, os alunos apresentavam bastantes dificuldades ao nível da compreensão leitora e na dimensão da produção textual, resultado de um desenvolvimento lexical ainda em processo. Além disso, estavam ainda a desenvolver competências de compreensão do oral, sobretudo de discursos de especificidade mais diversificada. Na área curricular de Matemática, os alunos apresentavam, sobretudo, dificuldades na resolução de problemas, resultado das dúvidas que manifestavam em compreender os textos que ilustravam as diversas situações problemáticas. Na área curricular de Estudo do Meio, os alunos não evidenciavam grandes dificuldades, sendo uma área de grande interesse pela maioria da turma, que inclusive se dedicava nos tempos livres à leitura de livros relacionados com os temas abordados em sala de aula. Outra área de grande interesse por parte dos alunos era o das Expressões, na qual obtiveram bons resultados nas atividades realizadas.

Na turma fazem parte três alunos que beneficiam de Medidas de Suporte à Aprendizagem e à Inclusão no âmbito do Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, beneficiando de adaptações curriculares pouco significativas na disciplina de Português e de Matemática e na antecipação e reforço de aprendizagens nessas mesmas áreas curriculares, inclusive na área curricular de Estudo do Meio. Estes alunos beneficiam ainda da aplicação da medida de redução do número de alunos por turma, de acordo com o disposto no Despacho Normativo 10-A/2018, bem como de adaptações ao processo de

avaliação. Um dos alunos acima mencionados beneficia, também, de apoio psicopedagógico no âmbito do desenvolvimento de um plano de reeducação da leitura e da escrita, uma vez que possui dislexia, disortografia e disgrafia.

Relativamente às habilitações académicas, as profissões dos pais e das mães dos alunos inscrevem-se num universo pouco qualificado, sendo que no conjunto dos encarregados de educação, apenas três possuem o grau de licenciado. No conjunto da turma, cinco alunos beneficiam de auxílios económicos, sendo dois abrangidos pelo escalão A e outros três pelo escalão B.

1.2. Percurso de Intervenção Educativa

A prática interventiva ocorreu desde o início do mês de outubro até aos finais do mês de janeiro, durante quinze semanas. As primeiras três semanas foram destinadas apenas à observação, onde tivemos possibilidade de conhecer a turma, o contexto e o funcionamento da escola. Estas semanas foram de extrema importância, uma vez que o par pedagógico teve oportunidade de interagir e conhecer as particularidades e interesses de cada elemento da turma, bem como as estratégias e metodologias de trabalho utilizadas pelo professor cooperante. Durante estas semanas, o professor cooperante facultou-nos o plano anual de atividades, para que, o par pedagógico, em conjunto, pudesse começar a planificar as atividades e os materiais a serem utilizados na primeira e na segunda semana de regência.

As restantes doze semanas foram de implementação, sendo que estas foram divididas pelo par pedagógico, ou seja, cada elemento do par implementou, individualmente, de forma alternada durante seis semanas. Estas semanas de regência ocorreram de segunda a quarta-feira, à exceção de duas semanas intensivas, que decorreram ao longo dos cinco dias da semana. Para cada semana de implementação, o professor cooperante fornecia-nos, previamente, os conteúdos que deveriam ser abordados nas várias áreas curriculares. As planificações (Anexo 1) propostas pelo par pedagógico eram, posteriormente, revistas pelo professor cooperante e pelos professores supervisores que nos forneciam um *feedback*, de forma a que as atividades e os materiais, caso necessário, pudessem ser reajustados ou melhorados, tendo em conta as

necessidades educativas da turma. As planificações realizadas semanalmente foram sempre articuladas com os Programas e as Metas Curriculares, assim como com as Aprendizagens Essenciais.

1.2.1. Áreas de intervenção

Português

Na área curricular de Português foram explorados diversos conteúdos de diferentes domínios do Programa da disciplina, designadamente, o da Oralidade, da Leitura e Escrita, da Educação Literária e da Gramática.

No domínio da Oralidade foram realizadas diversas atividades que pretendiam mobilizar competências específicas ao nível da compreensão e da expressão oral dos alunos. Ao nível da expressão oral promoveram-se tarefas que permitissem aos alunos interagir tendo em conta diferentes intenções comunicativas, tais como descrever, informar, apresentar e persuadir. Promoveram-se, também, atividades com algum grau de formalização, nomeadamente, debates e *roleplays*, que permitissem a aquisição de regras inerentes ao princípio de cortesia e ao princípio de cooperação. Nessas situações de interação procurou-se que os alunos comunicassem com articulação e ritmo adequado, devendo estes utilizar com precisão o repertório de termos relevante para o assunto que estava a ser tratado. Ao nível da compreensão oral, os alunos tiveram oportunidade de realizar diferentes atividades que implicavam a audição e, conseqüente, registo por meio de diferentes técnicas.

No domínio da Leitura e Escrita foram desenvolvidas atividades distintas para cada uma das áreas, apesar de estas se interligarem entre si. A exploração do domínio da Leitura teve por base a análise de diferentes textos, em diferentes suportes e formatos, com finalidades distintas, destacando-se o texto narrativo, o informativo, a lenda, as fábulas, os contos e a notícia, tendo sido proporcionado aos alunos diferentes momentos de leitura silenciosa e em voz alta. Ressalta-se que muitos dos textos abordados em sala de aula eram selecionados tendo em conta as temáticas que eram abordadas transversalmente nas outras áreas curriculares e, portanto, esses textos eram na maioria das vezes elaborados ou adaptados pelo par pedagógico. Através das leituras realizadas eram desenvolvidas

diversas atividades, tais como o preenchimento de mapas de ideias e/ou a reescrita de textos, que permitiam aferir a compreensão dos alunos relativamente ao conteúdo do texto que era abordado. No respeitante à escrita foram desenvolvidas diversas atividades que permitiam aos alunos atingir o domínio de processos, estratégias e conhecimentos para a escrita de textos de diversos géneros, nomeadamente, de textos narrativos, descritivos, notícias e cartas. Na produção desses textos os alunos deveriam utilizar processos de planificação, textualização e revisão, assim como diversidade e propriedade vocabular, correção linguística e correção ortográfica. É de salientar que o par pedagógico, ao longo das semanas, realizou em conjunto com toda turma diversas atividades que exigiam a participação reflexiva de todos os elementos da turma, nomeadamente, através de atividades de reescrita de textos de maior complexidade, de atividades de escrita criativa e de atividades de produção escrita de um livro e de um conto.

No domínio da Educação Literária foram abordadas duas obras literárias, mais especificamente, *A Noite de Natal*, de Sophia de Mello Breyner Andresen e *Há sempre uma estrela no Natal*, de Luísa Ducla Soares. A escolha dessas obras em particular partiu do facto de ambas estarem associadas a temas de Educação para a Cidadania, mais concretamente, com as temáticas das desigualdades sociais e dos direitos humanos. A exploração das obras foi feita com base num percurso de leitura que implicou a antecipação de ações da narrativa, a mobilização de conhecimentos sobre a língua e sobre o mundo para interpretar expressões e segmentos de texto e a questionação sobre aspetos da narrativa. Procurou-se, ainda, que os alunos compreendessem o modo como as obras manifestam experiências e valores, tendo-lhes sido dada a oportunidade de expressarem as suas ideias, os seus sentimentos e os seus pontos de vistas em relação aos temas abordados e, conseqüentemente, desenvolverem múltiplas competências transversais, como a empatia e o sentido crítico.

No domínio da Gramática foram abordados conteúdos, como as classes de palavras (nomes, adjetivos, verbos, pronomes, determinantes), a sintaxe (funções sintáticas e a expansão e redução de frases) e a morfologia e lexicologia (flexão de nomes e adjetivos, grau dos adjetivos, palavras simples e complexas, flexão de verbos regulares e irregulares, radicais: prefixos e sufixos e a família de palavras). Os conteúdos acima mencionados eram

trabalhados quer de forma isolada, quer através de textos que eram abordados em sala de aula. Por meio das atividades propostas pretendíamos que os alunos fossem dominando progressivamente as regras e os processos gramaticais, para que estes pudessem ser aplicados corretamente em situações de Oralidade, de Leitura e de Escrita.

Matemática

Na área disciplinar de Matemática foram trabalhados todos os domínios com os alunos, designadamente: Números e Operação, Geometria e Medida e Organização e Tratamento de dados.

No domínio dos Números e Operações foi trabalhada a resolução de problemas, envolvendo números naturais e as quatro operações, nomeadamente a adição, a subtração, a multiplicação e a divisão. A resolução de problemas de dois ou mais passos foi um conteúdo que foi sendo trabalhado, de forma sistemática, durante toda a regência, uma vez que os alunos tinham, efetivamente, dificuldades em interpretar e identificar as operações aritméticas a realizarem. Ainda no domínio dos Números e Operações foram trabalhadas as divisões inteiras com um e dois algarismos no divisor, os números racionais não negativos (adição e subtração de frações e comparação de frações) e também o sistema de numeração decimal, na qual foi feita a leitura, a escrita e a decomposição de números naturais e a representação de números decimais sob a forma de dízima. Para se trabalhar o sistema de numeração decimal, o par pedagógico elaborou um material manipulável feito a partir garrafas de plástico, num exemplo claro de possibilidade da reutilização de materiais.

No domínio da Geometria e Medida foram trabalhadas as retas paralelas e as retas concorrentes perpendiculares e oblíquas, a noção de ângulo, a amplitude, a classificação dos ângulos (retos, agudos, obtusos, nulo e raso) e os polígonos. Nas aulas em que se trabalhou este domínio, o par pedagógico procurou elaborar atividades mais dinâmicas e práticas que promovessem a construção e a utilização de materiais manipuláveis, que possibilitassem uma melhor compreensão dos conteúdos abordados. Dentro deste domínio foram também recordadas as unidades de medida de comprimento.

No domínio da Organização e Tratamento de Dados foi revista a representação e o tratamento de dados, tendo sido solicitado aos alunos a interpretação de diversos dados e a sua representação em tabelas e em gráficos de barras.

Ressalta-se que ao longo de toda a regência proporcionou-se aos alunos momentos que promovessem o seu raciocínio matemático através da colocação de desafios e de tarefas que implicassem a manipulação de materiais didáticos, pois segundo afirma Januário (2005) *"esses recursos poderão atuar como catalisadores do processo natural de aprendizagem, aumentando a motivação e estimulando o aluno, de modo a aumentar a quantidade e a qualidade de seus estudos"* (p.7). Sublinha-se, também, a utilização de recursos tecnológicos, tais como jogos digitais, que se acabaram por traduzir numa maior envolvimento dos alunos pelos conteúdos lecionados.

Estudo do Meio Físico e Social

Na área disciplinar de Estudo do Meio foram abordados diferentes blocos, sendo que numa fase inicial da regência os temas incidiram, essencialmente, sobre conteúdos relacionados com o meio social e, numa fase posterior, incidiram sobre temas do meio físico. Os blocos abordados foram o Bloco 2 — À descoberta dos outros e das instituições, em que se trabalhou o Passado do Meio local e Nacional, sendo que, para tal, utilizou-se como recurso um friso cronológico para se abordar os factos e as datas relevantes da História de Portugal, destacando a formação de Portugal, a época da expansão marítima, o período filipino e a Restauração, a implantação da República e o 25 de Abril. No Bloco 3 — À descoberta do ambiente natural foram abordados os aspetos físicos do meio, tendo sido elaborado pelo par pedagógico uma maquete representativa do ciclo da água. Ainda neste bloco foram abordados os astros por meio de diversas fotografias e ilustrações, o sistema solar e os aspetos físicos de Portugal, onde se incidiu sobre os maiores rios da Península Ibérica. No Bloco 5 — À descoberta dos materiais e objetos foram realizadas duas experiências distintas com a água: uma sobre os vasos comunicantes e a outra sobre os efeitos da temperatura sobre a água (ebulição, evaporação, solidificação, fusão e condensação). Ao longo destas aulas procurou-se elaborar recursos inovadores, que permitissem elucidar os alunos sobre os conteúdos lecionados e que os cativassem e

envolvessem ativamente nas aulas. Esses recursos eram muitas das vezes complementados com a apresentação de vídeos interativos, que privilegiavam a interação dos alunos.

Expressão e Educação: Físico-motora e Plástica

Na área de Educação Físico-Motora abordaram-se variados blocos, uma vez que cada elemento do par pedagógico teve oportunidade de lecionar duas vezes esta unidade curricular. Os blocos abordados foram o Bloco 1- Perícias e Manipulação, o Bloco 2- Deslocamentos e Equilíbrios, o Bloco 3- Ginástica e o Bloco 4- Jogos. No Bloco 1, elaboraram-se várias atividades que encadeavam diversos movimentos, como, por exemplo, o driblar a bola ou pontapeá-la a um obstáculo. No Bloco 2, proporcionou-se aos alunos diversas atividades, sobretudo, percursos que possibilitavam a realização de habilidades específicas no solo e em aparelhos (saltar a pés juntos, saltos de coelhos, entre outros). No Bloco 3, optou-se por realizar circuitos com diferentes estações, que implicavam a realização de determinadas habilidades gímnicas básicas, como a cambalhota à frente ou a combinação de posições de equilíbrio estático. No bloco 4, foram proporcionadas diversas situações de jogo, tais como o jogo “Bola ao capitão” e “Rabo da raposa”, que promoviam a realização de habilidades básicas e ações técnico-táticas. É de salientar que o par pedagógico procurou articular ao longo destas aulas conteúdos de outras áreas curriculares, sendo que esta interdisciplinaridade permitiu cativar ainda mais os alunos para a prática física e desportiva. Segundo Luck (2001), a formação integral dos alunos só poderá ocorrer se os professores estabelecerem diálogo entre as várias disciplinas, eliminando as barreiras e relacionando a realidade concreta e as expressões de vida com todas as áreas de conhecimento.

Não é intenção da interdisciplinaridade desvalorizar as disciplinas, mas sim desenvolvê-las o suficiente para articularem-se com as outras, formando um círculo do conhecimento em busca do conhecimento, pois as disciplinas fornecem informações, elementos, ideias para esta construção e, sendo o conhecimento um fenómeno inacabado, impossível de abranger totalmente, a interdisciplinaridade constitui-se em um processo contínuo e interminável. Quando o indivíduo lançar-

se ao universo interdisciplinar, vai enfrentar, os obstáculos e os hábitos de pensar de modo fragmentado e simples, durante a busca constante por uma visão global da realidade. (Luck, 2001, p. 61)

Na área da expressão plástica, uma vez que o horário da turma não dispunha de horário para a disciplina, esta foi sendo trabalhada transversalmente em outras áreas curriculares, nomeadamente, na área de Matemática em que foi solicitado aos alunos a produção de origamis associadas à época natalícia ou na disciplina de Estudo do Meio em que foi sugerido aos alunos que por meio de recortes e colagens enfeitassem com materiais recicláveis uma castanha para celebrar o Dia do Magusto.

Relativamente à área de Expressão Musical, esta não foi trabalhada com os alunos, uma vez que no horário da turma estava destinada uma hora semanal que era lecionada por um professor da área.

Oferta Complementar

Na área disciplinar de Oferta Complementar foram abordados, semanalmente, durante uma hora, diversos temas relacionados com o Projeto Educativo da escola sobre o *Património Local*. Nesta disciplina foram igualmente desenvolvidas tarefas relacionadas com temas de Educação para a Cidadania, tais como os Direitos Humanos, o Desenvolvimento Sustentável, as Alterações Climáticas, as Desigualdades Mundiais e a Educação Ambiental, de forma a desenvolver nos alunos *“aprendizagens com impacto tridimensional na atitude cívica individual, no relacionamento interpessoal e no relacionamento social e intercultural”* (ENEC, 2017, p. 4). Estes temas eram, posteriormente, abordados noutras áreas curriculares, de modo a que houvesse uma linha de trabalho coerente durante toda a semana de regência.

1.3 Envolvimento em projetos e atividades da escola

No que concerne ao envolvimento com a comunidade educativa, o par pedagógico teve oportunidade de participar em alguns projetos no contexto educativo onde decorreu a Prática de Ensino Supervisionada.

Decoração e festa de Natal

Para encerrar o 1.º Período foram realizadas algumas atividades relacionadas com a decoração natalícia da escola, tais como a pintura de estrelas para a árvore de Natal e a pintura de pequenas lembranças natalícias que foram entregues às crianças. Na penúltima semana de aulas foram também realizadas algumas atividades plásticas pelos alunos, nomeadamente, a decoração de um gorro de Natal em cartolina com diferentes materiais recicláveis (rolhas de cortiça, caricas, lã, tecido e tampas de garrafa). As estagiárias, previamente, elaboraram, também, uma árvore de Natal e na sala de aula foi entregue a todos os alunos um círculo em cartolina, tendo-lhes sido pedido que nesse círculo escrevessem o seu maior desejo para o Natal. Para além de outras atividades natalícias organizadas pelo par pedagógico nas diferentes áreas curriculares, as estagiárias realizaram, ainda, em conjunto com todos os alunos da turma uma atividade de escrita criativa, que foi, posteriormente, apresentada pelos alunos na festa de Natal. O par pedagógico teve também oportunidade de assistir ao espetáculo de Natal, que se realizou num dia da semana, por volta das 18h30m.



Figura 2 - Árvore de Natal



Figura 3 – Gorros de Natal

Dia Internacional das Pessoas com Deficiência

Para se comemorar o Dia Internacional das Pessoas com Deficiência, o professor titular sugeriu que o par pedagógico organizasse uma pequena atividade com o intuito de sensibilizar os alunos para uma maior compreensão dos assuntos relativos à deficiência. Assim sendo, o par pedagógico organizou uma atividade que consistiu em os alunos colocarem uma venda nos olhos e com o auxílio de um colega, que lhe daria indicações, o aluno deveria tentar-se deslocar pelo recinto escolar. Antes de iniciarem a atividade, as estagiárias explicaram aos alunos qual era a finalidade da atividade, ou seja, eles compreenderem as dificuldades que as pessoas cegas enfrentam diariamente. Esta atividade foi realizada na hora do recreio com vários alunos de todos os níveis de ensino. Após a atividade, o par pedagógico conversou com os vários alunos para perceber como é que eles se sentiram na pele de uma pessoa cega, enfatizado a importância de sermos solidários com as pessoas com deficiência e sobre a importância de inserir as pessoas com deficiência em diferentes aspetos da vida social, política, económica e cultura, de forma a criamos um mundo mais inclusivo e equitativo.



Figura 4 – Alunos durante a realização da atividade

Projeto “Contos na Rádio”

Este projeto foi desenvolvido em parceria com a Rádio Alto Minho (RAM) e consistiu na elaboração de um conto coletivo onde participaram todas as turmas da escola, incluindo a turma do pré-escolar. No respetivo conto deveriam ser abordadas questões relacionadas com a temática geral da Oferta Complementar, ou seja, com o Património local. A narrativa do conto foi iniciada pela turma onde o par pedagógico interveio e, posteriormente, foi desenvolvida pelas restantes turmas da escola. Para a escrita do conto foi utilizada a metodologia habitual, ou seja, os alunos sugeriam e debatiam oralmente ideias para a narrativa do conto e a mestranda, complementando, procedia ao seu registo no computador, o que era simultaneamente projetado por recurso ao quadro interativo. Após a escrita do conto, alguns alunos de diferentes níveis de ensino fizeram nos estúdios da RAM as gravações de áudio do conto, para que este, posteriormente, pudesse ser transmitido na estação de rádio durante as manhãs da Semana da Leitura/Contornos da Palavra (Projeto da Biblioteca Municipal).

Visitas de estudo

Ao longo das doze semanas de intervenção tivemos possibilidade de acompanhar os alunos em diversas visitas de estudo, tais como ao Teatro Sá de Miranda, à Citânia de Santa Luzia, à Casa dos Nichos, à Biblioteca Municipal de Viana do Castelo e a uma saída de campo num ribeiro localizado perto da escola.



Figura 6 – Saída de campo ao ribeiro

Para além de acompanharmos os alunos nas visitas de estudo, o par pedagógico no âmbito da área Curricular de Complemento de Temas de Ensino teve também oportunidade de planificar e implementar atividades num contexto não-formal, tendo em conta o plano educativo da escola sobre o *Património Local*. Assim sendo, o par pedagógico optou por criar um trilho pelas ruas próximas da escola, sendo que para orientar os grupos de trabalho foi-lhes fornecido um guião que era composto por diversas atividades e desafios que abrangiam diferentes áreas disciplinares. A concretização de atividades fora de sala de aula foi bastante desafiante, uma vez que implicou uma organização e uma gestão diferente daquela a que até então estávamos habituadas, bem como uma exploração do meio envolvente pelo par pedagógico. A partir das atividades propostas, os alunos tiveram oportunidade de explorar e olhar o meio envolvente, dando um novo sentido e significado às aprendizagens adquiridas nas diferentes áreas curriculares.

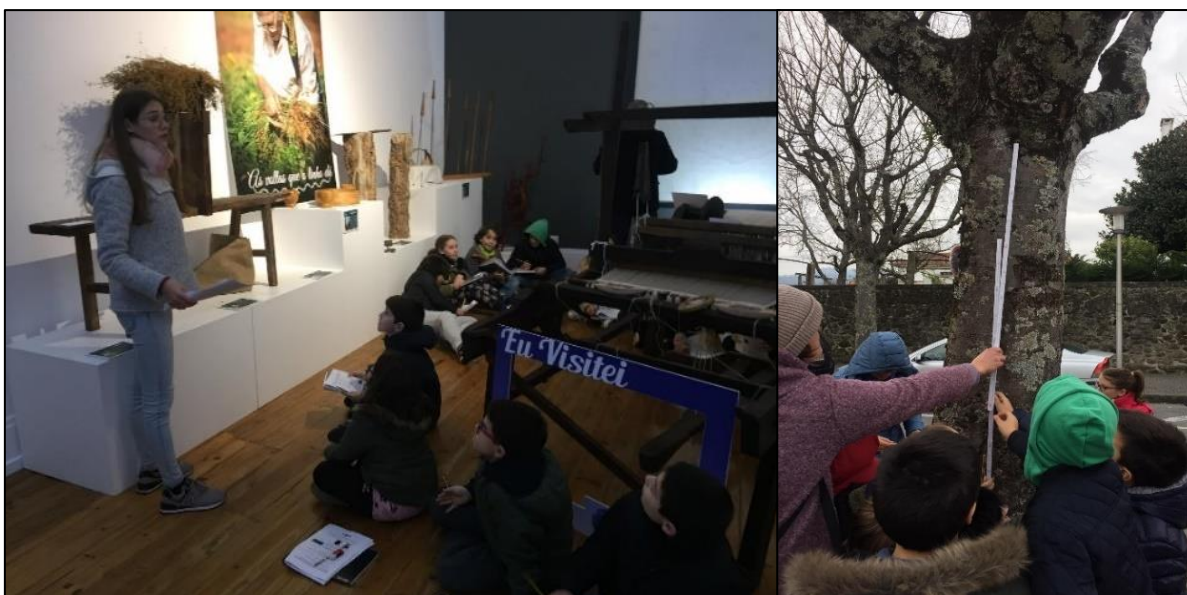


Figura 5 – Alunos durante a realização das atividade em contexto não-formal

1.4. Síntese

A minha experiência em contexto de 1.º Ciclo, mais concretamente, no 4.º ano de escolaridade foi bastante enriquecedora e desafiante, uma vez que o par pedagógico teve possibilidade de arriscar e desenvolver projetos e tarefas que nos permitiram sair fora da nossa zona de conforto e que implicaram um esforço e uma responsabilidade acrescida.

No que diz respeito às aulas lecionadas, o par pedagógico procurou propor estratégias de aprendizagem diferenciadas, assim como desenvolver diversos recursos lúdicos que fossem o mais atrativos possíveis, de modo a que os alunos tivessem oportunidade de experienciar e manusear com materiais diferentes. Os recursos utilizados foram, sem dúvida, uma grande valia, pois traduziram-se num excelente meio para cativar e manter o interesse dos alunos no decorrer das aulas. Além disso, ao longo das aulas tentámos proporcionar experiências de aprendizagem centradas numa pedagogia de participação das crianças, valorizando as suas opiniões e contribuições.

O ato de planear foi uma tarefa que envolveu muito trabalho e foi talvez a que tivemos mais dificuldades inicialmente, mas como refere Freire (2001) “Ninguém sabe tudo, todos nós sabemos alguma coisa (...) Por isso aprendemos sempre.” (p. 72). Assim, com o decorrer das semanas fomos aperfeiçoando cada vez mais as nossas planificações e sempre que se considerava necessário ou sempre que as circunstâncias o ditavam procediam-se a reajustamentos e/ou alterações, que garantissem o desenvolvimento das aprendizagens da melhor forma possível. Sublinha-se que na planificação das aulas prevaleceu a preocupação em trabalhar de forma transversal os vários conteúdos entre as diferentes unidades curriculares, assim como desenvolver tarefas que viabilizassem a discussão e a reflexão de temas relacionados com a Educação para o Desenvolvimento e para a Cidadania Global. Apesar de haver um horário pré-definido houve a possibilidade de flexibilizar as horas correspondentes a cada área curricular, consoante os interesses e as dificuldades demonstradas pelos alunos. Perante qualquer imprevisto ou constrangimento adotamos uma atitude positiva, olhando para esses problemas como uma aprendizagem para futuras intervenções. O facto de trabalhar e desenvolver tarefas para diferentes áreas curriculares permitiu-me ultrapassar alguns receios associados a determinadas conteúdos, levando-me a compreender que com esforço e dedicação é possível ultrapassarmos essas dificuldades.

O envolvimento com a comunidade educativa também se revelou bastante profícuo, uma vez que nos permitiu vivenciar experiências diferentes e desenvolver outras competências. Ressalta-se que o trabalho dos professores supervisores e do professor cooperante foi bastante importante, pois estes estimularam-nos a criar recursos

dinamizadores e a utilizar abordagens e estratégias que permitissem o desenvolvimento de aprendizagens significativas nos alunos.

Assim, poder estar à frente de uma turma e assumir algumas responsabilidades constitui-se como um momento de grande aprendizagem a todos os níveis, tendo sido possível constatar as exigências a que os professores estão sujeitos e as dificuldades que muitas das vezes têm de ultrapassar. Em suma, faço um balanço bastante positivo desta experiência, pois ter a oportunidade de aprender com todos os professores envolvidos, assim como aprender com os alunos permitiu-me adquirir inúmeras competências para o meu futuro enquanto profissional.

CAPÍTULO II – A PES NO CONTEXTO EDUCATIVO DO 2.º CICLO

No presente capítulo é apresentada a caracterização do contexto educativo referente ao 2.º ciclo do Ensino básico, onde iria decorrer a Prática de Ensino Supervisionada (PES) do 2.º semestre. Desta forma, estão presentes vários aspetos relativos à caracterização do contexto educativo, nomeadamente, a descrição do meio local, do agrupamento e das turmas. Por fim, será apresentada a caracterização do percurso educativo, onde serão mencionadas as principais áreas de intervenção que seriam abordadas, assim como as vídeo-regências realizadas nessas mesmas áreas disciplinares.

2.1 Caracterização do contexto educativo do 2.º Ciclo do Ensino Básico

2.1.1.O meio local

A prática de Ensino Supervisionada no contexto educativo do 2.º ciclo decorreu numa das freguesias do concelho e distrito de Viana do Castelo.

O concelho de Viana do Castelo pertence à região Norte, especificamente à sub-região do Minho Lima, e é geograficamente delimitado a norte pelo município de Caminha, a leste por Ponte de Lima, a sul por Barcelos e Esposende e a Oeste pelo Oceano Atlântico. De acordo com os censos de 2011, o distrito de Viana do Castelo conta com um total de 88 725 habitantes. O Município de Viana do Castelo está subdividido em 27 freguesias, devido à recente reorganização administrativa, que aglomerou algumas das suas 40 freguesias.

A Freguesia, na qual decorreu a prática, está situada a cerca de 14 Km da sede do concelho e é composta por 3.919 habitantes (I.N.E. 2011), possuindo uma densidade populacional de 525,7 hab./km².

As principais atividades económicas desenvolvidas na freguesia são a serralharia, a metalomecânica, a transformação de madeira, a indústria têxtil, a construção civil, o comércio e a pequena agricultura. A nível cultural, existem várias coletividades, nomeadamente, Banda dos Escuteiros, Conferência Vicentina, Sociedade de Columbofilia, Grupo Cénico, Núcleo Desportivo, Centro Social e Paroquial, entre outros.

2.1.2 O agrupamento e a escola

O agrupamento onde decorreu a prática é constituído por escolas de todos os níveis de ensino e contempla diversas tipologias de formação, incluindo a educação e a formação de adultos e o ensino artístico especializado de Música, em articulação com a Academia de Música de Viana do Castelo. A área abrangida pelo agrupamento, apesar de algum crescimento urbano, caracteriza-se pela acentuada ruralidade, onde se verifica a presença de bens e serviços essenciais, assim como de pequenas indústrias que dinamizam o tecido económico local.

O Agrupamento possui um Serviço de Psicologia e Orientação dinamizado por um Técnico Especializado - Psicólogo/a, que acompanha psicopedagogicamente os alunos. A maioria dos alunos provém da área de influência do Agrupamento, porém uma pequena minoria são oriundos de outras freguesias limítrofes.

Relativamente ao pessoal docente, é de salientar a elevada expressividade dos docentes pertencentes ao Quadro do Agrupamento, bem como a sua larga experiência letiva, dado que dos 102 docentes em funções no Agrupamento, 11 pertencem ao QZP e 4 são contratados. No que diz respeito ao pessoal não docente, o Agrupamento dispõe de 8 assistentes técnicos e 44 assistentes operacionais. O lema do Projeto Educativo do agrupamento «*Desenvolver competências e saberes, educar para a cidadania*» fomenta a promoção integral dos alunos através do exercício coletivo centrado na procura do sucesso educativo. O agrupamento integra ainda um vasto conjunto de projetos educativos, tais como o Eco-escolas, o Global Schools, o ProjetArte, a Escola Eletrão, o Geoparque, entre outros.

A escola sede do agrupamento foi sujeita recentemente a uma intervenção de requalificação e modernização para adequar a escola às atuais necessidades do ensino. Esta escola encontra-se organizada em cinco edifícios/blocos, sendo que cada um deles é direcionado para cada ciclo de ensino. Cada um dos edifícios é constituído por um piso superior e inferior, onde se encontram salas normais e específicas para o desenvolvimento das aulas. As salas dos vários blocos encontram-se equipadas com um computador, um projetor multimédia e um quadro de giz. Um dos blocos é destinado unicamente aos serviços administrativos, à direção, à biblioteca escolar e ludoteca, às salas de trabalho para

docentes, ao gabinete do serviço de psicologia e orientação, ao gabinete de atendimento aos pais/encarregados de educação e à sala de professores. Num outro edifício, oposto a este, encontra-se a reprografia, a cantina e o bar que é comum a professores e alunos da escola. O espaço destinado ao bar é bastante acolhedor e agradável, possibilitando o convívio entre os alunos. Existe também na escola, na parte inferior, um pavilhão gimnodesportivo bastante amplo destinado à realização de aulas de Educação Física-motora. O espaço exterior alonga-se em volta de toda a escola e é composto por um amplo recreio com jardins e um campo polidesportivo, que os alunos podem usufruir durante o intervalo. No exterior existem coberturas que permitem que os alunos se desloquem em segurança entre os Blocos nos dias de chuva.

2.1.3. As turmas

Segue-se a caracterização das duas turmas onde iria decorrer a Prática de Ensino Supervisionada no 2.º CEB, no entanto, devido à pandemia do Covid-19, não foi possível intervir presencialmente em nenhuma das turmas e, portanto, as caracterizações foram feitas com base em três semanas de observação. Trata-se de duas turmas, dado que interviríamos com uma turma do 6.º ano de escolaridade na disciplina de Português e com uma turma do 5.º ano de escolaridade na disciplina de História e Geografia de Portugal.

2.1.3.1. Turma de Português

A turma do 6.º ano de escolaridade que tivemos oportunidade de observar durante três semanas na disciplina de Português era composta por 20 alunos, 11 do sexo feminino e 9 do sexo masculino. As suas idades estavam compreendidas entre os dez e os doze anos. De um modo geral, tratava-se de uma turma um pouco agitada e faladora, que rapidamente dispersava. O facto de a sala ser grande permitia que os alunos mais faladores se encontrassem em mesas sozinhos, evitando-se assim conversas entre os pares. Esta turma detinha um aluno repetente, com necessidades educativas especiais, que revelava dificuldades ao nível da concentração e na aprendizagem de conteúdos. Este aluno, um dia por semana, era acompanhado por uma professora que se mantinha ao lado dele e que o apoiava na realização das tarefas. Além disso, havia ainda na turma uma aluna com

hiperatividade e, portanto, encontrava-se nas mesas da frente, de modo a ser acompanhada de perto. Para os alunos acima mencionados, a professora titular realizava testes adaptados.

Neste período foi possível perceber que os alunos, de um modo geral, apresentavam, essencialmente, dificuldades no domínio da Gramática e, portanto, havia necessidade de recordar e trabalhar sistematicamente determinados conteúdos. Além disso, grande parte dos alunos manifestava dificuldades em expressar-se oralmente e em manter um discurso fluido quando intervinha numa discussão ou quando fazia uma apresentação oral. Todavia, os alunos, na sua maioria, não evidenciavam grandes dificuldades ao nível da interpretação e compreensão de textos. Relativamente à leitura, havia alguma heterogeneidade entre os elementos da turma, dado que uns liam fluentemente e com boa dicção, enquanto que os outros manifestavam alguma dificuldade em manter uma leitura fluida.

2.1.3.2. Turma de História e Geografia de Portugal

A turma do 5.º ano de escolaridade na qual tivemos oportunidade de observar durante três semanas, na disciplina de História e Geografia de Portugal, era composta por 19 alunos, 10 do sexo masculino e 9 do sexo feminino, com idades compreendidas entre os dez e os onze anos. A nível atitudinal a turma apresentava um comportamento apropriado em sala de aula, pois grande parte dos alunos eram muito calmos e preocupados com a obediência das regras estabelecidas.

A maioria dos alunos manifestava um grande interesse pela disciplina e, portanto, durante as aulas eram bastante participativos e curiosos em relação aos conteúdos que eram lecionados pela professora. O facto de a professora utilizar recorrentemente diversos recursos e jogos digitais também se repercutia na motivação e interesse dos alunos pela disciplina. Sempre que era solicitada a realização de alguma atividade, os alunos empenhavam-se e mantinham-se concentrados, não hesitando em questionar a professora quando apresentavam alguma dúvida. Além disso, os alunos preocupavam-se com a obtenção de bons resultados, dado que a maioria deles ao longo deste período realizou os trabalhos propostos, sendo que estes eram registados sistematicamente pela professora.

Os resultados provenientes dos últimos testes de avaliação realizados pelos alunos foram bastante positivos, revelando assim os seus hábitos de estudo. Neste sentido, foram poucos os que tiveram resultados negativos, sendo que estes apesar das dificuldades demonstradas não estavam ao abrigo de qualquer apoio especial.

2.2 Percurso da Intervenção Educativa/ Situação nacional e mundial da pandemia

Tendo em conta o período e os condicionalismos provocados pela situação epidemiológica do Covid-19, a prática interventiva no 2.º ciclo de Ensino Básico não decorreu como previsto. Numa situação normal, o par pedagógico interviria em contexto educativo durante catorze semanas, sendo que as primeiras quatro semanas seriam destinadas à observação das turmas do 5.º e do 6.º ano de escolaridade com a qual iríamos intervir e as restantes dez semanas seriam destinadas à intervenção, o número de dias de intervenção estaria de acordo com o horário das aulas das duas turmas envolvidas. Deste modo, o planeamento das aulas de HGP, por exemplo, decorreria durante o período em que se realizava a observação das aulas, enquanto o planeamento das aulas de Português decorreria aquando da regência de HGP, isto é, planeava-se as aulas de Português durante o período que se lecionava HGP. Além disso, e contrariamente ao 1.º Ciclo, as planificações teriam de ser realizadas individualmente por cada elemento do par pedagógico, que as teria de implementar num período de cinco semanas em cada uma das áreas curriculares. Cada elemento do par pedagógico teria, ainda, na semana de junho duas semanas extras que poderiam ser utilizadas para os estudos de investigação para o relatório final.

Todavia, devido à situação pandémica, o par pedagógico teve apenas oportunidade de observar as turmas durante três semanas e, portanto, as caracterizações realizadas acerca das turmas e do próprio contexto educativo resumem-se a esse breve período. A fim de garantir a avaliação do par pedagógico em contexto de 2.º ciclo, os professores supervisores propuseram que cada elemento do par pedagógico realizasse, igualmente, as planificações previstas para cada uma das áreas curriculares, para que essas pudessem ser objeto de avaliação. Para a realização dessas planificações, cada elemento do par pedagógico baseou-se nos conteúdos programáticos fornecidos pelas professoras cooperantes das duas áreas curriculares, que os disponibilizaram durante o nosso período

de observação. Segue-se, de seguida, uma reflexão acerca da importância das aulas observadas, assim como uma análise mais detalhada das planificações elaboradas para cada uma das áreas curriculares.

2.2.1 Observação de aulas

O período de observação que decorreu durante três semanas foi bastante relevante, pois tivemos possibilidade de conhecer um contexto totalmente diferente do 1.º ciclo e perceber a forma como a escola funcionava e como se encontrava organizada. Apesar de terem sido apenas três semanas foi possível conhecermos os métodos de trabalho utilizadas pelas duas professoras cooperantes e o tipo de abordagem que estas utilizavam para com os alunos. Ressalta-se que as professoras cooperantes sempre se mostraram bastante disponíveis em nos ajudarem no que fosse necessário, demonstrando nas suas aulas diferentes recursos que poderíamos utilizar aquando da nossa intervenção. Tal como esperado, não foi possível conhecer os interesses e as dificuldades de cada aluno em particular, todavia foi possível depreender quais seriam as dinâmicas e as abordagens mais favoráveis para uma turma ou para outra. Apesar do reduzido tempo de observação foi possível constatar que se tratava de duas turmas bastante heterogéneas e, portanto, definitivamente teriam de ser utilizadas estratégias, abordagens e recursos diferentes para cada uma delas. Durante este período tivemos ainda oportunidade de mostrar às professoras cooperantes a primeira parte da planificação (quatro planificações). No meu caso, como iria iniciar a minha regência na área curricular de História e Geografia de Portugal foi-me dado, desde logo, um feedback pela professora cooperante que me forneceu a sua opinião sobre as atividades e sobre os recursos selecionados.

2.2.2 Planificação de Português

As planificações de Português (Anexo 2) foram elaboradas, de acordo com o Programa e Metas Curriculares e com as Aprendizagens Essenciais do 6.º ano de escolaridade, na qual foram abarcados os seguintes domínios: Oralidade, Leitura e Escrita, Educação Literária e Gramática.

Relativamente ao domínio da Oralidade, procurei elaborar atividades diversificadas que em contexto real permitissem o desenvolvimento de competências específicas, quer ao nível da compreensão do oral, quer ao nível da expressão oral. Para o desenvolvimento destas competências foram propostas diversas atividades, tais como: a audição de textos e atividades associadas ao texto ouvido; realização de inferências e deduções em atividades de pré-leitura; planificação de um discurso oral sobre um tema específico e, posterior, apresentação à turma; construção de argumentos em defesa de uma posição e do seu contrário sobre um mesmo tema, entre outras.

Quanto ao domínio da Educação Literária, nas duas primeiras semanas, seriam desenvolvidas atividades relacionadas com a obra *Os piratas*, de Manuel António Pina e, nas duas semanas seguintes, seriam desenvolvidas atividades relacionadas com diferentes textos poéticos. Para uma melhor exploração da obra *Os piratas* seriam realizadas atividades de *pré-leitura*, *durante a leitura* e de *pós-leitura*. Para a realização das atividades de *pré-leitura* e *durante a leitura* seria fornecido, a cada aluno, um guião de leitura. Nesse guião de leitura os alunos deveriam realizar, primeiramente, três atividades de *pré-leitura*, sendo que a primeira atividade consistiria na audição de um podcast sobre a vida e obra do escritor e, posterior, realização de uma atividade sobre o áudio ouvido; a segunda atividade consistiria no preenchimento de uma ficha bibliográfica sobre a obra; e a terceira atividade consistiria em antecipar a história, tendo por base um conjunto de ilustrações retiradas da obra do livro. Por sua vez, como dinâmicas *durante a leitura* seriam propostas diversas atividades no guião de leitura, sendo que as mesmas deveriam ser realizadas à medida que se fosse fazendo a leitura dramatizada das várias cenas da obra. As atividades propostas seriam diversas e incluíam questões de interpretação, de ordenação de ações de acordo com o texto, de realização de jogos (sopas de letras e crucigramas), de escrita de textos de opinião sobre questões relacionadas com a obra, entre outras. Por fim, como momento de *pós-leitura* seriam realizadas duas atividades distintas, sendo que a primeira atividade seria a escrita de um comentário/opinião sobre a obra explorada e a segunda atividade seria relacionar a obra *Os piratas* com o poema *Pirata*, de Sophia de Mello Breyner Andresen, privilegiando-se assim a intertextualidade entre diferentes géneros literários. Nas últimas duas semanas, como já anteriormente mencionado, seriam

abordados diferentes textos poéticos, a maioria deles presentes no *Primeiro livro de poesia*, de Sophia de Mello Breyner Andresen. As atividades propostas incidiriam sobre questões de interpretação sobre os poemas lidos e reconhecimento de recursos expressivos utilizados na construção dos textos, assim como atividades que implicassem a análise formal dos poemas.

Relativamente ao domínio da Leitura e Escrita seria abordado, como já mencionado, a obra *Os piratas*, de Manuel António Pina, mas também diversos poemas de autores portugueses e de autores lusófonos, tal como é recomendado para o 6.º ano de escolaridade. Para a compreensão dos vários textos seriam promovidas atividades que implicassem mobilizar experiências e saberes interdisciplinares, localizar informação explícita, extrair informação implícita a partir de pistas linguísticas, inferir e deduzir informação a partir do texto, assim como atividades que implicassem a planificação, textualização e revisão de textos.

Relativamente ao domínio da Gramática seriam lembrados e introduzidos conteúdos, tais como as classes de palavras, as funções sintáticas (sujeito, predicado, complemento direto e indireto, predicativo do sujeito, complemento oblíquo e complemento agente da passiva), a transformação de frases ativas em frases passivas e vice-versa, a substituição do complemento direto e o indireto pelos pronomes correspondentes e os tempos e modos verbais (formas finitas e formas não-finitas).

2.2.3. Planificação de História e Geografia de Portugal

As planificações de História e Geografia de Portugal (Anexo 3) foram elaboradas, de acordo com o Programa e Metas Curriculares e com as Aprendizagens Essenciais do 5.º ano de escolaridade. O domínio que iria ser trabalhado com os alunos seria *Portugal nos séculos XIII e XIV*, onde se abordaria os seguintes subdomínios: conhecer e compreender aspetos da sociedade e da cultura medieval portuguesa dos séculos XIII e XIV; compreender o século XIV europeu; conhecer as causas e consequências do problema sucessório português de 1383-1385; e conhecer e compreender a consolidação da independência Portuguesa.

Para a abordagem dos subdomínios referidos privilegiou-se a utilização de diversos materiais e recursos que fossem o mais diversificados possíveis, tais como documentos, imagens, gráficos, vídeos e mapas, ou seja, diversas evidências históricas que pudessem despertar a curiosidade e que favorecessem o progresso e a formação integral dos alunos. Nas aulas planificadas promovem-se diversos momentos de diálogo e de debate que possibilitassem mobilizar o discurso oral e argumentativo dos alunos em relação aos diferentes conteúdos históricos. Para avaliar as aprendizagens adquiridas pelos alunos ser-lhes-ia solicitado múltiplas atividades que propiciassem a reflexão sobre os conteúdos lecionados, tais como a execução de tarefas sínteses através do preenchimento de mapas de conceitos, de tarefas mais teóricas que implicassem a análise de textos ou de suportes gráficos, mas também atividades mais dinâmicas como a realização de jogos em diferentes aplicativos digitais, tais como o Kahoot e o Mentimeter. Ressalta-se que as diversas planificações foram pensadas no sentido de promover cidadãos mais críticos e reflexivos perante os acontecimentos da realidade, havendo uma intencionalidade subjacente a tudo aquilo que foi planificado.

2.3 Atividades de complemento à PES realizadas durante o período de ensino à distância

Para além de nos solicitarem a execução das planificações para a área curricular de Português e para a área curricular de História e Geografia de Portugal, os professores supervisores com o intuito de nos proporcionarem uma experiência pedagógica em que fosse possível a implementação de um dos conteúdos programáticos propostos nas planificações do 2.º ciclo, propuseram como alternativa as vídeos-regências. Através das vídeos-regências, cada elemento do par pedagógico teve oportunidade de dar uma aula de Português e uma aula de História e Geografia de Portugal através da aplicação Zoom, sendo que quem desempenhou a função de alunos foram os nossos colegas de turma. Antes de qualquer vídeo-regência era necessário enviarmos com antecedência para o(a) professor(a) supervisor a planificação da aula que iríamos reger, assim como enviar para os nossos colegas de estágio os materiais necessários para a aula, de modo a que estes os imprimissem atempadamente e se preparassem adequadamente. Durante as vídeo-regências, o(a) professor(a) supervisor mantinha o microfone desligado, assistindo à aula.

Após a regência, o(a) professor(a) supervisor(a) voltava a ligar o microfone, para que, em grande grupo, pudéssemos refletir sobre os pontos fortes e os pontos fracos da aula. Sempre que regíamos uma vídeo-regência tínhamos de entregar no moodle, em formato escrito, uma reflexão sobre a nossa prática, focando os pontos fracos, os pontos fortes e as perspectivas de remediação. Além disso, quando os colegas de estágio regiam era necessário que todos os elementos da turma entregassem no moodle uma apreciação escrita sobre a aula do(a) colega. Se por algum motivo a aula não corresse de acordo com as nossas expectativas poderíamos solicitar a realização de uma outra vídeo-regência no mês de junho.

2.3.1 Vídeo-regência de Português

Na vídeo-regência que lecionei aos meus colegas de estágio através da aplicação Zoom, optei por abordar o texto poético, mais concretamente, o poema *Pássaro da cabeça*, de Almeida Garret e o poema *A minha lapiseira*, de Luísa Ducla Soares. Para facilitar a visualização dos recursos que iriam ser utilizados ao longo da vídeo-regência, optei por anexá-los a um PowerPoint, que me serviu de apoio durante toda a aula.

A regência foi iniciada com a apresentação de uma ilustração relacionada com o poema *Pássaro da cabeça*, tendo esta sido analisada, conjuntamente, por todos os colegas da turma, de forma a antecipar o tema do poema. Algumas das questões colocadas aos colegas foram as seguintes:

- Qual terá sido a intenção do ilustrador ao colocar uma gaiola de um pássaro em cima da cabeça da menina?
- E o que fará um pássaro a viver na nossa cabeça? Olhem reparem na pena que está na mão da menina e que está ligada por um fio a uma casa no nosso coração? Qual é a ideia que se pretende transmitir?
- E por que razão estará a gaiola aberta e o pássaro em liberdade?



Figura 7- Ilustração relacionada com o poema *O Pássaro da cabeça*

Após a análise da ilustração foi solicitado aos colegas que, primeiramente, fizessem uma leitura silenciosa do poema, para que, de seguida, em conjunto, cada um lesse em voz alta cada uma das estrofes do poema.

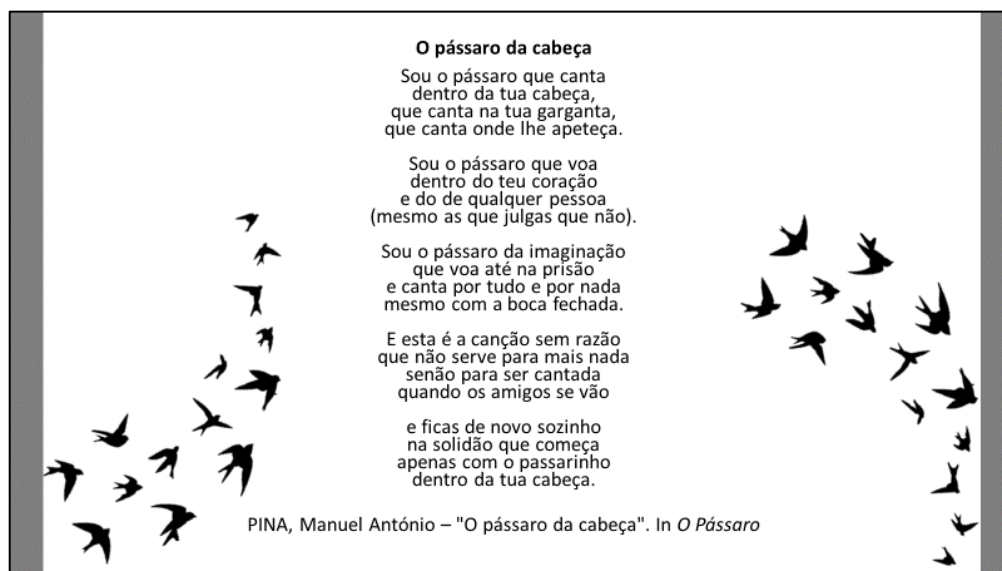


Figura 8- Poema *O Pássaro da cabeça*, de Manuel António Pina

Posteriormente, foram colocadas oralmente diversas questões sobre o poema, na qual foram debatidas e partilhadas diferentes interpretações. Seguidamente, procedeu-se à análise formal do poema, tendo sido analisado o número de estrofes, o número de versos

por estrofe, o esquema rimático de cada estrofe, a métrica dominante e tipo de rima existente.

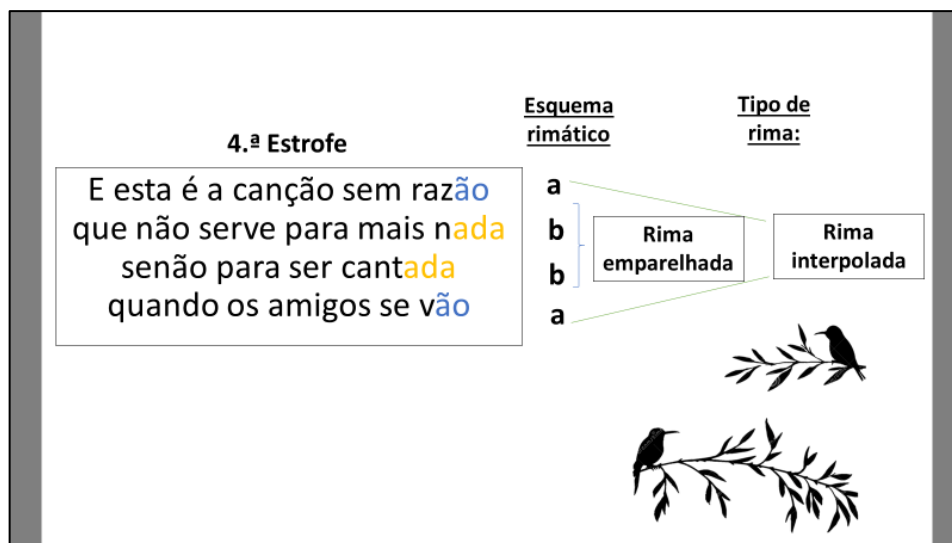



Figura 9- Análise formal do poema: esquema rimático de cada estrofe

De seguida, de modo a haver uma intertextualidade entre poemas com o mesmo tema foi colocado o áudio do poema *A minha lapiseira*, de Luísa Ducla Soares. Pretendia-se com a audição do poema que os colegas tivessem em conta aspetos, como as pausas, a entoação e o ritmo. Após a audição do poema foram colocadas oralmente diversas questões, que permitissem fazer uma associação entre o respetivo poema e o poema *O Pássaro da cabeça*.



Lapiseira

Eu posso viver sem sol,
sem ninguém à minha beira.
Mas só não posso viver
sem a minha lapiseira.

Rodo com ela nos dedos,
é varinha de condão,
breve fósforo que acende
lumes de imaginação.

Pássaro de bico negro,
de negro, negro carvão,
que leva com suas asas
a minha voz e canção.

Chama o sol e os amigos,
assim à minha maneira,
viajando no papel
só com uma lapiseira

SOARES, Luísa Ducla

Figura 10- Poema *Lapiseira*, de Luísa Ducla Soares

Como ambos os poemas tinham como tema principal a capacidade do ser humano em poder imaginar, sonhar e viajar quando quisesse nos seus pensamentos foi solicitado aos alunos que através do seu telemóvel entrassem na aplicação “Mentimeter” e escrevessem três palavras, que poderiam ser lugares ou experiências que desejassem muito viver, mas que devido ao panorama pandémico ainda não tinham possibilidades de o fazer/concretizar. Após os colegas procederem à escrita das palavras na plataforma, estas foram instantaneamente partilhadas com todos os colegas da turma, para que, em conjunto, pudéssemos refletir sobre elas. Na figura 11 aparecem as palavras colocadas pelos colegas de turma, sendo que aquelas que aparecem com maior destaque foram as que mais se repetiram no conjunto dos elementos da turma. A respetiva atividade permitiu trabalhar em simultâneo o tema dos poemas e, a partir deles, fazer uma ligação com a situação atual que todos vivemos.

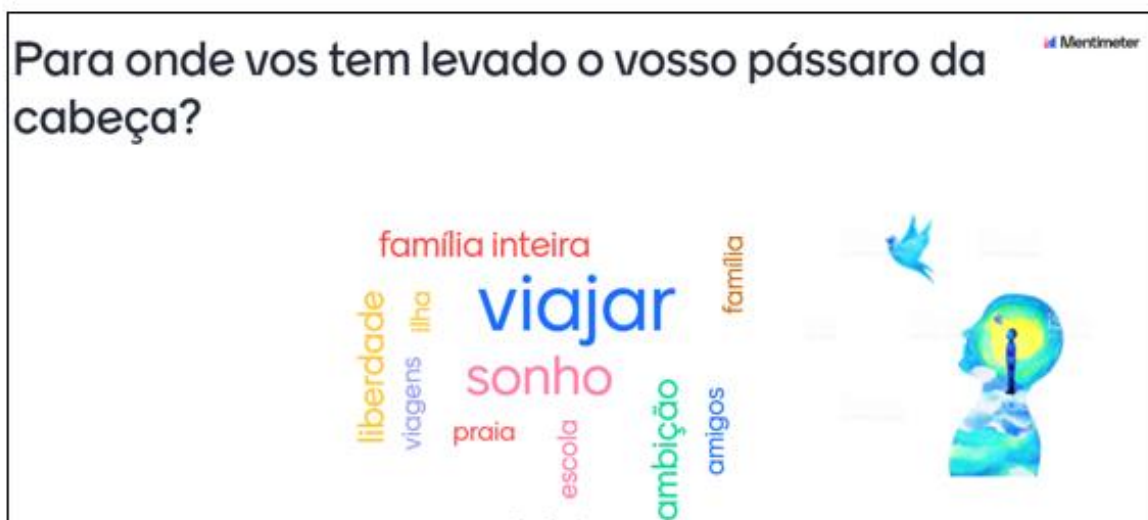


Figura 11- Palavras colocadas pelos colegas na aplicação Mentimeter

Para terminar a vídeo-regência foi proposto aos colegas que entrassem através do seu telemóvel na aplicação “Kahoot!” para responderem a um quizz com algumas questões gramaticais sobre os poemas anteriormente analisados. Para tal, os colegas deveriam no seu telemóvel selecionar uma opção de resposta para cada questão. Quando todos os colegas respondessem à questão aparecia partilhado no ecrã do computador a resposta correta, assim como os elementos que acertaram ou erraram a questão.

Identifica, na frase: "Anda cá, **pássaro da imaginação!**", a função sintática desempenhada pelo constituinte destacado.

17 Kahoot! 0 Answers

▲ Vocativo ◆ Sujeito

● Complemento direito ■ Predicativo do sujeito

Identifica, na frase: "Se eu **voasse** como um pássaro seria livre", o tempo e modo do verbo destacado.

9 Kahoot! 0 Answers

▲ Pretérito perfeito do indicativo ◆ Pretérito imperfeito do indicativo

● Pretérito imperfeito do conjuntivo ■ Pretérito mais-que-perfeito do indicativo

Figura 12- Exemplos de questões colocadas na aplicação Kahoot!

De um modo geral, faço um balanço bastante positivo desta vídeo-regência, uma vez que ultrapassou as minhas expectativas iniciais. Considero que o facto de a aula estar bem sequenciada e estruturada permitiu-me ter mais segurança e menos receios daquilo que eventualmente poderia acontecer de menos positivo. Apesar do meu nervosismo inicial procurei que o meu discurso transmitisse confiança, energia e entusiasmo e, acima de tudo, procurei interagir constantemente com os meus colegas, colocando questões que lhes permitissem refletir e inferir sobre os vários elementos presentes nos recursos que foram explorados. Além disso, procurei desenvolver tarefas que fossem estimulantes e desafiantes e que permitissem desenvolver nos colegas múltiplas competências, tais como o seu pensamento crítico e criativo.

2.3.2 Vídeo-regência de História e Geografia de Portugal

Na vídeo-regência que lecionei aos meus colegas de estágio através da aplicação Zoom optei por abordar o subdomínio: Compreender o século XIV europeu, cujos descritores abordados foram os seguintes: referir o século XIV europeu como uma época de fomes, pestes e guerras; relacionar a fome, a peste e a guerra com o agravamento das condições de vida do povo e com as revoltas populares do século XIV; e referir as épocas de crise como momentos suscetíveis de provocar o aumento da intolerância.

A vídeo-regência foi iniciada com um breve diálogo, de modo a aferir os conhecimentos prévios dos meus colegas sobre o tema. De seguida, de modo a facilitar a visualização dos recursos que iriam ser utilizados ao longo da vídeo-regência optei por anexá-los a um PowerPoint, que me serviu de apoio durante toda a aula. Nesse PowerPoint estavam presentes diversos recursos, tais como documentos, imagens, pinturas e gráficos alusivos aos conteúdos acima enunciados. Esses recursos foram alvo de análise e de interpretação ao longo de toda a aula pelos colegas de turma.

Fomes

Ano de fome em Portugal

"1371 foi um mau ano por todo o Portugal. Havia falta de comida e tudo era caro: o trigo, o milho, o centeio e o vinho. Nesse ano, morreram muitas gentes de fome, mais do que alguma vez se viu ou ouviu. Nas cidades havia mortos espalhados nas ruas e foram tantos os mortos que já não havia onde os enterrar."

Livro da Noa de Santa Cruz de Coimbra (adaptado)

EVOLUÇÃO DA PRODUÇÃO AGRÍCOLA, Abadia de Ramsey

Ano	Trigo	Cevada	Aveia
1247	250	150	100
1250	280	120	100
1252	250	120	100
1297	100	100	100
1307	180	100	100
1318	150	100	100
1335	100	100	100
1346	100	100	100
1351	100	100	100

Pestes

As manifestações da peste negra

(...) Tínhamos chegado ao ano de 1347 quando a pestífera mortalidade atingiu a Europa a qual peste foi enviada aos mortais pela justa ira de Deus, e alguns anos antes começara nas partes do Oriente (...) Apesar das providências tomadas, da limpeza feita às imundices das cidades começou de uma maneira espantosa a mostrar os seus dolorosos efeitos (...) Nasceram primeiro nas virilhas ou nas axilas certos tumores, dos quais uns cresciam como maçãs, outros como um ovo. Depois apareciam manchas negras ou azuis (...) Quase todos morriam em três dias. (...) Não se preocupando senão de si próprios (...) até os pais e mães fugiam de visitar e servir os filhos, como se não fossem seus. (...) Muitas pessoas morriam por falta de socorro.

A. H. Oliveira Marques, A sociedade Medieval Portuguesa, Sá da Costa Editora, Lisboa, 1974

Doentes com Peste Negra

Figura 13- Exemplos de diapositivos do PowerPoint

Após a apresentação do PowerPoint, numa perspetiva de Educação para a Cidadania, optei por comparar a disseminação da Peste Negra com a pandemia do Covid-19 e ver as semelhanças e diferenças entre as duas pandemias. A comparação entre as duas pandemias foi feita através de um diálogo com os colegas de turma, tendo em conta alguns tópicos centrais, tais como: o modo de propagação da doença, o período de incubação, os sintomas, a origem da doença, os continentes atingidos, entre outros. Para terminar a vídeo-regência solicitei aos colegas que através do seu telemóvel entrassem na plataforma “Kahoot!” para responderem a um quizz sobre os conteúdos anteriormente abordados.

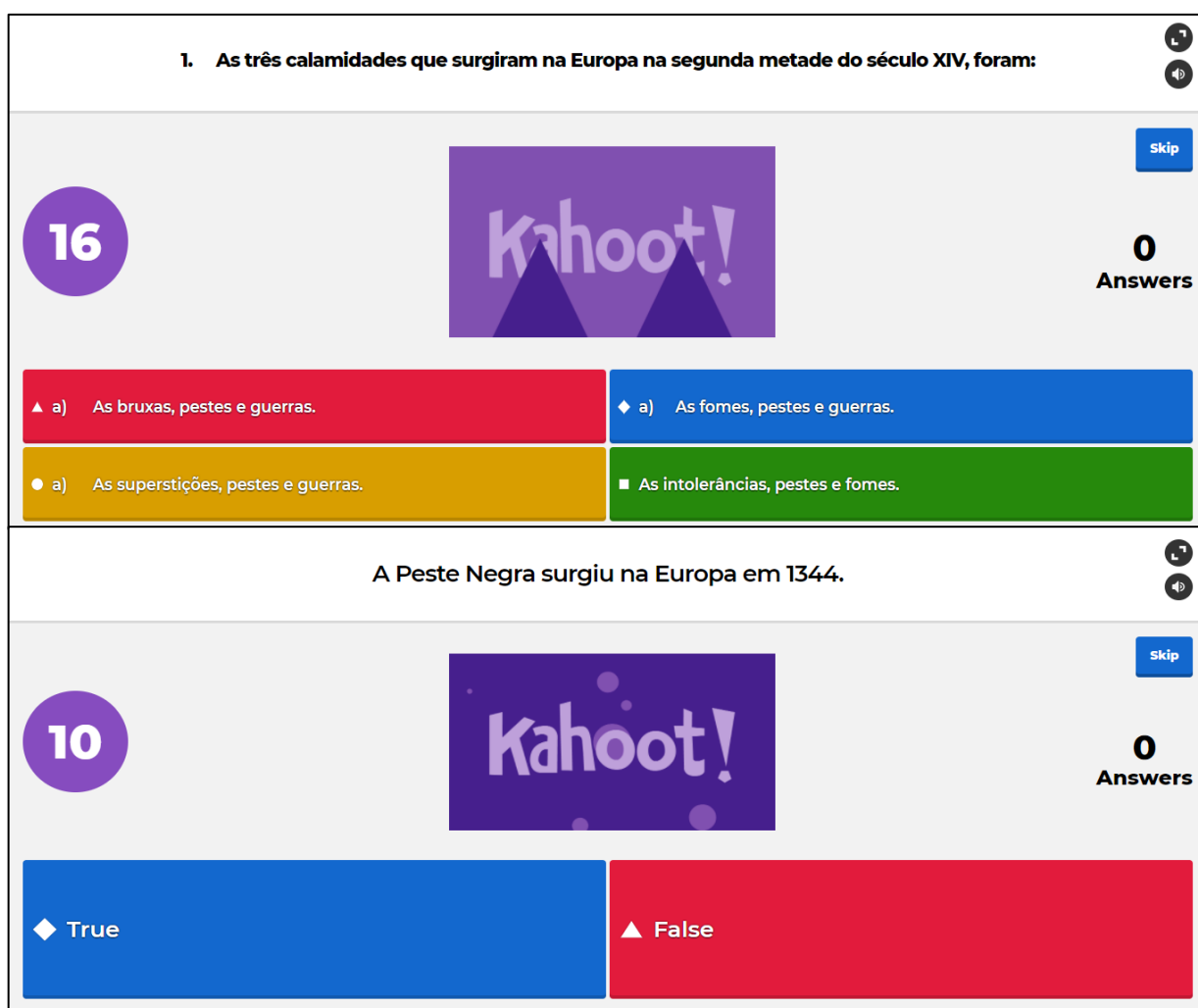


Figura 14- Exemplos de questões colocadas na aplicação Kahoot!

De um modo geral, faço um balanço bastante positivo da vídeo-regência, pois o facto de ter sido a minha segunda aula à distância permitiu-me ter mais confiança e

segurança e, portanto, tudo acabou por fluir de forma bastante natural. Durante toda a aula procurei interagir com todos os colegas de turma, colocando-lhes múltiplas questões relacionadas com as fontes históricas que iam sendo trabalhadas. Os recursos utilizados permitiram o envolvimento dos vários colegas e refletiram-se na atenção e motivação destes no decorrer da aula. O facto de ter comparado a Peste Negra com a atual pandemia do Covid-19 foi uma mais valia, pois senti que os meus colegas se interessaram em compreender quais eram as semelhanças e as diferenças entre as duas pandemias, tendo sido possível mostrar-lhes como podemos relacionar o passado com o presente.

2.4. Experiência pedagógica com as turmas do 5.º e 6.º ano

Para além das vídeos-regências com os nossos colegas de turma foi-nos também proposto pelas professoras cooperantes de Português e de História e Geografia de Portugal, da escola onde iríamos intervir inicialmente, a realização de uma vídeo-regência com as turmas do 5.º e do 6.º ano através da aplicação TEAMS. O par pedagógico aceitou este convite, pois considerou ser uma experiência bastante enriquecedora para a nossa formação enquanto futuras professoras. Ressalta-se que as vídeo-regências realizadas com as duas turmas foram aceites pelo par pedagógico como forma de vivenciar uma nova experiência e, portanto, não foram objeto de avaliação por parte do(a) professor(a) supervisor(a).

2.4.1 Vídeo-regência de Português: Experiência pedagógica com a turma do 6.º ano

A pedido da professora cooperante de Português, o par pedagógico teve oportunidade de reger uma aula para a turma do 6.º ano de escolaridade através da aplicação TEAMS. Nesse sentido, a professora cooperante facultou-nos, atempadamente, os conteúdos que deveríamos trabalhar com a turma, sendo que no meu caso foi proposto que abordasse o texto poético, mais concretamente, o poema *Bela Infanta*, de Almeida Garret. A escolha deste poema em particular pela professora cooperante deveu-se ao seguimento dos conteúdos que eram lecionados na Telescola.

A aula que cada par pedagógico regeu, individualmente, teve a duração de aproximadamente sessenta minutos e foi lecionada com o microfone e com a câmara

ligada. Para a vídeo-regência cada elemento do par pedagógico teve de elaborar novos materiais, uma vez que nas planificações entregues à professora supervisora não foram propostas quaisquer atividades sobre o poema proposto pela professora cooperante.

Os recursos utilizados para a aula foram um vídeo da Escola Virtual, que consistia na leitura do poema de forma interativa por duas personagens (Infanta e Capitão); um PowerPoint que serviu de apoio à análise e interpretação do poema; e, por fim, uma ficha de escolha múltipla que foi executada em tempo de aula pelos alunos na aplicação Google Forms, que serviu para averiguar os conhecimentos adquiridos pelos alunos em relação ao poema analisado.

POEMA: "BELA INFANTA"
ALMEIDA GARRETT





Infanta

"Dize-me, ó capitão
Dessa tua nobre armada,
Se encontraste meu marido
Na terra que Deus pisava."



Capitão

- "Anda tanto cavaleiro
Naquela terra sagrada ...
Dize-me tu, ó senhora,
As senhas que ele levava."

DIÁLOGO



"Este anel de sete pedras
Que eu contigo reparti...
Que é dela a outra metade?
Pois a minha, vê-la aí!"

O objeto que serve para mostrar a identidade do capitão é o anel. O anel era o símbolo do compromisso/união entre o capitão, seu marido, e a infanta.



		Versos
Apresentação das personagens e do espaço da ação		1 - 8
Diálogo das personagens	Introdução do assunto	9 - 28
	Desenvolvimento do assunto	29 - 74
	Conclusão	75 - 84

QUE OBJETO SERVE PARA PROVAR A IDENTIDADE DO CAPITÃO À INFANTA?



LOCALIZA CADA PARTE DO TEXTO



Figura 15- Exemplos de diapositivos do PowerPoint apresentado na vídeo-regência

A vídeo-regência correu bem, apesar de inicialmente estar bastante receosa com o comportamento e o feedback que me seria dado pelos alunos. Todavia, os alunos mostraram-se bastante empenhados e interessados durante toda a aula e sempre que lhes era colocada alguma questão eram vários os alunos que participavam. Relativamente à professora cooperante, esta apenas interveio no início da aula para a marcação das

presenças e no final desta para se despedir dos alunos e para nos facultar a sua apreciação acerca da nossa intervenção.

2.4.2 Vídeo-regência de História e Geografia de Portugal: Experiência pedagógica com a turma do 5.º ano

A pedido da professora cooperante de História e Geografia de Portugal, o par pedagógico teve oportunidade de reger uma aula para a turma do 5.º ano de escolaridade através da aplicação TEAMS. Nesse sentido, a professora cooperante facultou-nos, atempadamente, os conteúdos que deveríamos trabalhar com a turma, sendo que no meu caso foi proposto que abordasse o subdomínio: Conhecer e compreender a consolidação da independência Portuguesa. A aula que cada par pedagógico regeu teve a duração de aproximadamente cinquenta minutos e a pedido da professora cooperante foi lecionada apenas com o microfone ligado, ou seja, a câmara manteve-se desligada durante toda a aula, a fim de não se comprometer ninguém.

Para a vídeo-regência foram utilizados alguns recursos já elaborados nas planificações entregues ao professor supervisor, nomeadamente: um PowerPoint, que funcionou como um apoio extra durante toda a aula e um vídeo da Escola Virtual, que serviu para sintetizar os conteúdos lecionados.



Figura 16- Exemplo de um dos diapositivos do PowerPoint apresentado na vídeo-regência

Para além destes recursos, a pedido da professora cooperante, cada elemento do par pedagógico teve de elaborar uma ficha de trabalho sobre os conteúdos lecionados, de modo a avaliar as aprendizagens dos alunos. Caso os alunos apresentassem alguma dúvida durante a realização da ficha de trabalho poderiam colocá-la, uma vez que o par pedagógico se manteve na aplicação TEAMS até todos terminarem para que, no final, a ficha pudesse ser corrigida em grande grupo.

No início da vídeo-regência notou-se que os alunos estavam um bocado receosos em participar quando lhes era colocada alguma questão, no entanto, no decorrer da aula mostraram-se bem mais à vontade em participar e em questionar abertamente sempre que manifestavam alguma dúvida ou até mesmo alguma curiosidade relativamente aos conteúdos que iam sendo abordados. Ao longo da aula procurei reforçar os vários conteúdos sistematicamente, assim como questionar frequentemente os alunos sobre as suas eventuais dúvidas. Relativamente à professora cooperante, esta apenas interveio no início da aula para a marcação das presenças e no final desta para se despedir dos alunos e para nos facultar a sua apreciação acerca da nossa intervenção.

2.5 Síntese

A minha experiência em contexto de 2.º Ciclo não decorreu como previsto, tendo tido apenas oportunidade de observar/intervir com as turmas do 5.º e do 6.º ano durante três semanas em contexto educativo. Todavia, como forma de contornar a situação provocada pela pandemia do Covid-19, o par pedagógico teve possibilidade de lecionar vídeo-regências aos nossos colegas de estágio, mas também aos alunos do contexto educativo onde iríamos intervir. Essa nova experiência foi um grande desafio, pois implicou da minha parte o repensar e o desenvolver de novas estratégias e abordagens que pudessem realmente funcionar numa aula à distância, assim como a exploração de novos materiais e recursos virtuais que possibilitassem abordar determinados conteúdos e que, em simultâneo, conferissem dinamismo à aula.

Apesar das dificuldades e indecisões que inevitavelmente acabaram por surgir no planeamento das aulas, considero que as intervenções correram bem, quer as que lecionei aos meus colegas de estágio, quer as que lecionei aos alunos do contexto educativo onde

iria intervir inicialmente. Efetivamente, estava bastante nervosa e receosa antes da minha primeira implementação, pois tratava-se de uma experiência totalmente nova e não sabia ao certo qual seria o feedback que iria receber por parte dos colegas/alunos. Todavia, esse nervosismo rapidamente desapareceu e tudo acabou por fluir naturalmente, tendo havido uma boa comunicação e interação entre mim e os alunos, mas também entre os próprios alunos que dialogavam e confrontavam diferentes respostas e ideias entre si. O facto de ter utilizado diferentes recursos virtuais traduziu-se num excelente meio para motivar os alunos para os conteúdos das aulas, mas também para desanuiar e favorecer uma competitividade saudável entre estes. Relativamente às planificações, apesar de não as ter implementado tal como era previsto, preocupei-me, igualmente, em elaborar atividades que fossem desafiantes e que favorecessem o trabalho colaborativo entre os alunos, assim como propiciassem o desenvolvimento de diversas competências transversais.

Em suma, apesar de toda a situação, considero que todas estas novas experiências contribuíram para uma evolução efetiva na minha caminhada profissional, pois cada vez mais, enquanto futuros professores, temos de estar preparados para o ensino à distância e abertos a desenvolver diferentes competências tecnológicas.

PARTE II – TRABALHO DE INVESTIGAÇÃO – UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA DE INTERVENÇÃO

CAPÍTULO I- INTRODUÇÃO

Neste capítulo será exposto o enquadramento do estudo em causa, sendo referida a pertinência do mesmo, a definição do problema e os objetivos da investigação.

1.1 Contextualização e pertinência do trabalho de investigação

No atual contexto educativo, as questões relacionadas com a Educação para o Desenvolvimento e para a Cidadania Global ganham cada vez mais preponderância, na medida em que visam uma aprendizagem para a ação, que simultaneamente coloca a tónica no indivíduo como agente individual e coletivo. Nesse sentido, várias diretivas internacionais, como, por exemplo, a proposta de Bruxelas (2014) defende a necessidade de implementar de forma efetiva a ECG/ED em todos os percursos educativos formais ou não formais. Em Portugal, a Estratégia Nacional de ED e o seu Plano de Ação que envolve o Ministério dos Negócios Estrangeiros e o Ministério da Educação, assim como o Referencial de ED apontam no sentido de ECG/ED ser tratada de forma transversal em todas as áreas disciplinares. Assim sendo, a intenção política de imputar à escola a capacidade e a responsabilidade da transmissão de «um conjunto de direitos e deveres que devem ser veiculados na formação das crianças e jovens portuguesas de modo que no futuro sejam adultos e adultas com uma conduta cívica que privilegie a igualdade nas relações interpessoais, a integração da diferença, o respeito pelos Direitos Humanos e a valorização de valores e conceitos de cidadania nacional» (cf. Preâmbulo do Despacho n.º 6172/2016, de 10 de maio) refletem a necessidade de abordar, de forma transversal, em todas as áreas curriculares, as diferentes dimensões de Educação para o Desenvolvimento e para a Cidadania. Apresentam-se, então, diversas “educações para...” projetadas para a transformação social, tais como: a Educação para a Paz, a Educação para os Direitos Humanos, a Educação Ambiental, a Educação para o Desenvolvimento Sustentável, a Educação para a Igualdade de Género, a Educação para a Cidadania Global, entre outras. Cada uma destas preocupa-se com temáticas específicas, o que não invalida os diversos e fortes elementos de aproximação entre elas.

De entre todas as “educações para..”, a Educação para a Igualdade de Género mereceu um destaque especial da nossa parte, por se tratar de um tema atual e

estruturante, que apesar de ter ganho relevância no âmbito escolar, ainda não alcançou o ênfase necessário, constatando-se na sociedade a ausência de conhecimentos e a apropriação de opiniões, por vezes, infundadas sobre o tema. Por esse motivo, a abordagem de questões de cidadania e de género dentro da sala de aula torna-se crucial no processo educativo dos adolescentes, uma vez que a escola enquanto agente de mudança e fator de desenvolvimento tem “um papel importante no acolhimento de oportunidades iguais para todos e no combate aos estereótipos, devendo proporcionar a todas as crianças a oportunidade de descobrir a sua própria identidade, potencial e interesses, independentemente das tradicionais expectativas ligadas a cada género” (Eurydice, 2011, p. 117). Nessa perspetiva, Nunes (2009) refere que “os estabelecimentos de ensino são um lugar privilegiado para realizar uma ação eficaz em favor da igualdade de oportunidades entre raparigas e rapazes” (p.40), uma vez que favorecem a criação de espaços que permitem a reflexão e a discussão dessas temáticas para que os jovens e as jovens “possam ter iguais possibilidades e direitos de escolha ao longo do seu percurso escolar e profissional, na construção dos seus projetos de vida ou nas respetivas participações, a todos os níveis, na vida económica, social e política” (IV Plano Nacional para a Igualdade 2011-2013).

Atenta a estas questões, e tendo como grande finalidade o combate às desigualdades entre géneros, a Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género (CIG) tem vindo a preocupar-se com a necessidade de em Portugal, os contextos formais de educação e ensino poderem incluir de forma mais consciente, clara e contextualizada as questões sobre o género e a cidadania. Deste modo, tem vindo a publicar um conjunto de “Guiões de Educação Género e Cidadania” para diferentes níveis de ensino com o principal objetivo de integrar “a dimensão de género nas práticas educativas formais e nas dinâmicas organizacionais das instituições educativas, com vista à eliminação gradual de estereótipos sociais de género que predefinem o que é suposto ser e fazer um rapaz e uma rapariga” (nota prévia da CIG em op. cit, p. VII). Os respetivos guiões incluem uma abordagem teórica e reflexiva sobre as questões de Género e Cidadania e um quadro de sugestões práticas que podem ser utilizadas como referência para práticas contextualizadas em sala de aula.

Deste modo, podemos constatar que as questões de Cidadania e de Igualdade de Género devem ser integradas e articuladas com os conteúdos de diferentes áreas curriculares, uma vez que esta se apresenta como uma componente do currículo de natureza transversal (Decreto-Lei n.º 6/2001). Contudo, não estando prescrito nos Programas do Ensino Básico a presença de conteúdos inerentes a esta temática em particular, cabe ao professor, de acordo com as especificidades do contexto e de cada turma, selecionar atividades e recursos que permitam abordar as questões da igualdade de género.

No que concerne à área curricular de Português, o Programa pressupõe uma conceção do professor como agente e principal responsável do desenvolvimento curricular, sendo-lhe “facultada a possibilidade de delinear, de modo pessoal, a planificação das atividades de ensino e os ritmos de aprendizagem mais adequados” (p. 18). Neste sentido, o professor tem liberdade para articular e integrar as questões de cidadania e de género com os conteúdos programáticos definidos nos vários domínios do Português, nomeadamente, no domínio da Oralidade, da Leitura e da Escrita, da Educação Literária e da Gramática. A abordagem desta temática, bem como de outras, deverá não só ensinar os alunos sobre os problemas atuais, mas também levá-los a refletir sobre as suas próprias atitudes e, conseqüentemente, a ganhar consciência das desigualdades existentes à sua volta. No fundo, deverá preparar os alunos a atuar de forma construtiva e socialmente responsável, a fim de se construir uma sociedade mais justa, responsável e inclusiva. Tal como refere Vasconcelos (2007) é importante integrar as questões de género na educação, numa perspetiva de criar novas cidadanias, tomando a criança como cidadã capaz de agir sobre o seu próprio desenvolvimento.

1.2 Objetivos e questões de investigação

Face ao exposto que evidencia a importância e os discursos educativos de orientação e recomendação para a educação e sensibilização dos jovens para as questões da igualdade de oportunidades entre homens e mulheres, pretende-se neste estudo apresentar um percurso didático que intersecciona o programa oficial da disciplina de Português com a temática da Igualdade de Género. Para tal, tomamos como suporte o

referencial de ED (Torres, et al., 2016), o Programa e as Metas Curriculares do Português (PMCPEB, 2015) e as Aprendizagens Essenciais (AE, 2018). Assim sendo, após pesquisa e reflexão sobre o problema de investigação e a sua pertinência, definiu-se a seguinte questão de investigação que gira em torno deste estudo: “De que modo se pode integrar a dimensão da Igualdade de Género nas aprendizagens do Português através de uma metodologia ativa de aprendizagem?”. Com o intuito de dar resposta à questão de investigação foram formulados três objetivos específicos:

1. Identificar se as conceções dos alunos sobre o género foram condicionadas pelos padrões socialmente estabelecidos e pelos estereótipos associados a cada um dos sexos.
2. (Des)construir os pre(conceitos) e estereótipos acerca dos papéis de género através de atividades que mobilizem diferentes domínios da área curricular de Português.
3. Sensibilizar os alunos para as consequências originadas pelos estereótipos e preconceitos de género e o seu impacto na família, no trabalho e na comunidade.

CAPÍTULO II – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

No decorrer deste capítulo será apresentada a fundamentação teórica alusiva ao assunto que motivou a realização do presente estudo. Deste modo, focar-nos-emos em quatro tópicos que se assumem como fundamentais para o estudo em questão: em primeiro lugar pensar sobre a importância de educar para o Desenvolvimento e para a Cidadania Global; em segundo lugar analisar como a Cidadania e a Igualdade de Género podem ser operacionalizadas na língua materna; em terceiro lugar compreender o potencial das metodologias ativas de aprendizagem na língua materna; e por fim identificar e descrever diversos estudos empíricos elaborados no âmbito da Educação para o Desenvolvimento e para a Cidadania Global.

Educar para o Desenvolvimento e para a Cidadania Global

“A educação é a arma mais poderosa para mudar o mundo.”

(Nelson Mandela)

Num mundo cada vez mais afetado pelas desigualdades sociais, económicas e culturais e pelos conflitos e lutas que persistem, a Educação para o Desenvolvimento e para a Cidadania Global assume-se cada vez mais como um desafio central das instituições escolares e da sociedade, na medida em que proporciona um processo de aprendizagem e transformação social orientado para a prevenção e combate das desigualdades sociais e para a “promoção do bem estar nas suas múltiplas dimensões, da inclusão, da interculturalidade, da justiça social, da sustentabilidade, da solidariedade e da paz tanto ao nível local como ao nível global” (Diário da República, 1.ª série — N.º 135 — 16 de julho de 2018).

Em Portugal, a origem do conceito de Educação para o Desenvolvimento encontra-se ligado às Organizações Não Governamentais para o Desenvolvimento (ONGD) no âmbito do trabalho realizado na cooperação e no desenvolvimento. Atualmente, reconhece-se o seu progresso em simultâneo com a Educação para a Cidadania, na medida em que ambos enfatizam a necessidade de promover nos indivíduos habilidades, valores, atitudes e comportamentos, que segundo os princípios consagrados na Lei de Bases do Sistema

Educativo contribuem para a “formação de cidadãos livres, autónomos e solidários” (Lei nº 115/97, de 19 de Setembro, artigo 2.º) “capazes de julgarem com espírito crítico e criativo o meio social em que se integram e de se empenharem na sua transformação progressiva” (Ibidem, artigo 3º). Nessa perspetiva, tanto a ECG como a ED se propõem a criar no indivíduo a consciência de que se vive num mundo Global, que sobrevive de relações interdependentes e na maioria das vezes de grande complexidade.

Assim sendo, a escola possui uma função fundamental neste âmbito, assumindo uma grande responsabilidade na formação e na preparação dos indivíduos enquanto elementos ativos, participativos e impulsionadores da mudança e da transformação social. Os currículos escolares devem, por isso, permitir o desenvolvimento de conhecimentos, capacidades e atitudes conducentes ao exercício da cidadania e, conseqüentemente, ao desenvolvimento das competências inscritas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.

Os currículos devem garantir que todas as crianças e jovens aprendam não apenas as habilidades básicas, mas também as habilidades transferíveis, como o pensamento crítico, a resolução de problemas, a defesa de interesses e a resolução de conflitos, que os ajudem a se tornar cidadãos mundiais responsáveis. Uma abordagem multidisciplinar, envolvendo atividades educacionais práticas e localmente relevantes, também pode desenvolver a compreensão dos alunos sobre o meio ambiente e construir habilidades de promoção do desenvolvimento sustentável. (Relatório de Monitoramento Global, 2014, p.50)

A escola deve-se, portanto, constituir como um modelo de prática democrática que leva os indivíduos a compreender, a partir de experiências concretas, quais os seus direitos e deveres, isto é, deve dispor de uma função social de formação do espírito da cidadania, privilegiando uma educação para os valores democráticos, como sendo “a liberdade, a participação responsável, a solidariedade social, a defesa e o respeito pela vida e pela natureza, por um lado, e a competitividade e a inclusividade, por outro lado” (Fonseca, 2001, p. 43-44).

Em Portugal, a nível institucional, a promoção da Cidadania Global é a finalidade da Estratégia Nacional de Educação para o Desenvolvimento (ENED), que se constitui como

documento de referência fundamental para a intervenção nesta área e que tem como objetivo geral “promover a cidadania global através de processos de aprendizagem e de sensibilização da sociedade portuguesa para as questões do desenvolvimento tendo como horizonte a ação orientada para a transformação social” (ENED, 2010-2015, p. 29). Este documento, concebido em 2009, resulta de um trabalho de debate e reflexão profundo promovido pela sociedade civil e por diversas entidades públicas, sendo considerado um documento relevante para a política nacional, na medida em que vai “ao encontro das responsabilidades internacionais assumidas por Portugal em matéria de educação para o desenvolvimento, em particular no quadro da União Europeia” (Despacho nº25931/200935). No âmbito da ENED, entende-se que é importante que a Educação para o Desenvolvimento seja incorporada progressivamente nos currículos escolares, à semelhança do que acontece com outros países europeus, para que “a educação formal reflita e contribua para a criação de cidadãos/ãs atentos/as, exigentes e participativos/as na vida e na solidariedade global” (Referencial de Educação para o Desenvolvimento, 2016, p. 5). Segundo a ENED, o conceito de ED tem sido marcado pela evolução e articulação entre diferentes práticas, teorias e abordagens, no entanto, são considerados como pontos de partida válidos as definições avançadas pela Plataforma Portuguesa das ONGD, pelo documento *Uma Visão Estratégica para a Cooperação Portuguesa* e pelo *Conselho Europeu*.

De acordo com a Plataforma Portuguesa das ONGD, a ED é definida como:

Um processo dinâmico, interativo e participativo que visa: a formação integral das pessoas; a consciencialização e compreensão das causas dos problemas de desenvolvimento e das desigualdades locais e globais num contexto de interdependência; a vivência da interculturalidade; o compromisso para a ação transformadora alicerçada na justiça, equidade e solidariedade; a promoção do direito e do dever de todas as pessoas, e de todos os povos, participarem e contribuírem para um desenvolvimento integral e sustentável. A singularidade da Educação para o Desenvolvimento é a sua vinculação ao Sul e, por isso, o que a distingue de outras "Educações para..." é o ter sempre em conta os discursos e as propostas que são feitos sobre e pelo Sul. (II Escola de Outono de ED, 2002, s.p.)

Segundo a Visão Estratégica para a Cooperação Portuguesa, a ED é definida como:

Um processo educativo que favorece as inter-relações sociais, culturais, política e económicas entre o Norte e o Sul, e que promove valores e atitudes de solidariedade e justiça que devem caracterizar uma cidadania global responsável. Consiste em si mesma, no processo ativo de aprendizagem que pretende sensibilizar e mobilizar a sociedade para as prioridades do desenvolvimento sustentável. (Visão Estratégica, 2005, p.45)

De acordo com o Conselho Europeu, a ED contribui:

Para a erradicação da pobreza e para a promoção do desenvolvimento sustentável através de abordagens e atividades educativas e de sensibilização da opinião pública baseada nos valores dos direitos humanos, da responsabilidade social, da igualdade de género e num sentimento de pertença a um só mundo, em ideias e perceções das disparidades entre as condições de vida dos seres humanos e dos esforços necessários para ultrapassar essas disparidades, bem como na participação em ações democráticas que influenciam as situações sociais, económicas, políticas ou ambientais que afetam a pobreza e o desenvolvimento sustentável. (Consenso Europeu sobre Educação para o Desenvolvimento, 2007, p.12-13)

As definições apresentadas resultam de distintos contextos institucionais, assim como de distintas prioridades. Contudo, da articulação das diferentes definições, considera-se consensual uma conceção de ED como processo de aprendizagem (dimensão pedagógica), como descoberta dos princípios que norteiam o pensamento e a ação - solidariedade, equidade, justiça social, participação, coerência, co-responsabilidade e cooperação (dimensão ética) - e vocacionada para a transformação social, assente numa auto-reflexividade crítica permanente, capaz de desmontar as relações de poder e de hegemonia em todas as escalas (dimensão política).

A afirmação da necessidade de um quadro abrangente comum sobre os desafios globais do desenvolvimento, consolidou-se através da criação da resolução: “Transformar o nosso mundo: Agenda 2030 de Desenvolvimento Sustentável”, aprovada pela Assembleia

Geral das Nações Unidas, em 2015. Esta agenda universal, assente em 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) e 169 metas a implementar por todos os países, pressupõe a integração dos ODS nas políticas, processos e ações desenvolvidas nos planos nacional, regional e global. Assim sendo, a ENED concorre para a Meta 4.7 do ODS n.º 4: “Educação: até 2030, garantir que todos os alunos adquiram conhecimentos e habilidades necessárias para promover o desenvolvimento sustentável, inclusive, entre outros, por meio da educação para o desenvolvimento sustentável e estilos de vida sustentáveis, direitos humanos, igualdade de género, promoção de uma cultura de paz e da não violência, cidadania global e valorização da diversidade cultural e da contribuição da cultura para o desenvolvimento sustentável” (ODS, 2015).

A nível nacional, o reforço da ED nos vários níveis e ciclos de educação, tendo em conta “por um lado, a sua integração ao nível curricular e, por outro lado, a adoção de uma abordagem escolar integrada que envolva a comunidade educativa de forma ampla e estrutural” (Diário da República, 1.ª série — N.º 135 — 16 de julho de 2018) não ficou apenas pela estratégia adotada, tendo sido elaborado, em 2016, o Referencial de Educação para o Desenvolvimento, pelo Ministério da Educação, em parceria com o Camões (Instituto da Cooperação e da Língua), o CIDAC (Centro de Intervenção para o Desenvolvimento Amílcar Cabral) e a Fundação Gonçalo da Silveira. Delineado numa perspetiva de progressão, o Referencial é caracterizado como um “documento orientador que visa enquadrar a intervenção pedagógica da Educação para o Desenvolvimento, como dimensão da Educação para a Cidadania” (Camões, 2016, p. 7). Este documento encontra-se organizado por níveis de educação e por ciclos de ensinos: educação pré-escolar, 1.º, 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e ensino secundário, e apresenta-se dividido em seis temas globais, designadamente: Desenvolvimento; Interdependências e Globalização; Pobreza e Desigualdade; Justiça Social; Cidadania Global; e, por fim, Paz. Cada tema está dividido em subtemas, objetivos e descritores de desempenho que integram um conjunto de conhecimentos, capacidades, valores, atitudes e comportamentos necessários à concretização da aprendizagem pretendida. O referencial pode ser utilizado pelos docentes no quadro da “dimensão transversal da educação para a cidadania, em contexto de ensino e de aprendizagem de qualquer disciplina; da oferta de componentes curriculares

complementares nos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico; da oferta complementar do 1.º ciclo do ensino básico; e no desenvolvimento de projetos e atividades que tenham como objetivo contribuir para a formação pessoal e social dos alunos” (Referencial de Educação para o Desenvolvimento, 2016, p. 7).

Aliada à Estratégia Nacional e ao Referencial de Educação para o Desenvolvimento, os docentes devem-se ainda orientar pelo «Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória». Este documento de referência, elaborado em 2017, contribui para a convergência e a articulação das decisões inerentes às várias dimensões do desenvolvimento curricular. Entre os seus princípios, o Perfil expressa uma base humanista, entendendo como tal que a “escola habilita os e as jovens com saberes e valores para a construção de uma sociedade mais justa, centrada na pessoa, na dignidade humana e na ação sobre o mundo enquanto bem comum a preservar” (Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, 2017, p.13).

O desenvolvimento de outras Estratégias Nacionais em áreas com pontos de contacto com a ENED acabaram por emergir, tal como foi o caso da Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (ENEC). A respetiva estratégia, elaborada em 2017, contempla a componente curricular de Cidadania e Desenvolvimento em todos os níveis e ciclos da escolaridade obrigatória, no âmbito da autonomia e flexibilidade curricular das escolas em convergência com o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória e com as Aprendizagens Essenciais. A ENEC deve consolidar-se, portanto, de forma a que os alunos ao longo dos diferentes ciclos de ensino alcancem competências e conhecimentos de cidadania em várias vertentes, designadamente, “valores e conceitos de cidadania nacional, direitos humanos, igualdade de género, não discriminação, interculturalidade, inclusão das pessoas com deficiência, educação para a saúde, educação para os direitos sexuais e reprodutivos e educação rodoviária”(Preâmbulo do Despacho n.º 6173/2016, de 10 de maio).

Deste modo, reconhece-se, efetivamente, a importância da ED/ECG como dimensão fundamental dos currículos, na medida em que ambas visam “empoderar alunos para que eles se engajem e assumam papéis ativos, tanto local quanto globalmente, para enfrentar e resolver desafios globais e, por fim, contribuir de forma proativa para um

mundo mais justo, pacífico, tolerante, inclusivo, seguro e sustentável” (UNESCO,2015, p.15).

Cidadania e a Igualdade de Género e a sua operacionalização na língua materna

“A língua... é uma ponte que te permite atravessar com segurança de um lugar para outro.”

(Arnold Wesker)

A língua materna é um instrumento fundamental de acesso a todos os saberes, apresentado uma estreita relação com a plena participação social, uma vez que é por meio dela que o indivíduo tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões do mundo e produz conhecimento. Assim sendo, o ensino e a aprendizagem da língua materna “determinam irrevogavelmente a formação das crianças e dos jovens, condicionando a sua relação com o mundo e com os outros” (Programa de Português do Ensino Básico, 2009, p.6) e, por essa razão, a sua aprendizagem deve estar comprometida com a democratização social e cultural, de forma a garantir a todos os alunos o acesso a saberes linguísticos necessários para o exercício da cidadania, direito inalienável de todos. Tal como refere Peach e Clare (2017) é necessário “desenvolver uma consciência social crítica dentro dos alunos e, ao fazê-lo, contribuir para criar uma sociedade global mais esclarecida, socialmente justa e civilizada” (s.p.).

Deste modo, torna-se fundamental que os professores de Português integrem progressivamente nas suas aulas o desenvolvimento de temas transversais relacionados com a Educação para a Cidadania nas suas variadas vertentes, de forma a desenvolver “valores, atitudes e competências que permitam ao aluno a compreensão e a participação plena da realidade que integra” (Abrunhosa, 2008, p.74). Até muito recentemente, a área curricular de português assumiu objetivos de natureza humanística, enfatizando o desenvolvimento de capacidades intelectuais e a aquisição de valores morais e culturais nos alunos com vista à formação de cidadãos conscientes, críticos e participativos, capazes de contribuir para o desenvolvimento da sociedade.

A definição do objeto e dos objetivos para o ensino e a aprendizagem da língua portuguesa ao longo dos doze anos de escolaridade obrigatória tem em conta a realidade vasta e complexa que é uma língua e incorpora o conjunto das competências que são fundamentais para a realização pessoal e social de cada um e para o exercício de uma cidadania consciente e interventiva, em conformidade com o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. (AE, 2018, p.1)

Atualmente, a respetiva área curricular é regulada por diversos documentos que procuram orientar os professores, designadamente: o Programas e as Metas Curriculares de Português do Ensino Básico e as Aprendizagens Essenciais. Os referidos documentos atribuem à área curricular de Português “um papel fundamental no desenvolvimento das competências gerais de transversalidade disciplinar” (Competências Essenciais do Português, P.31), na medida em que esta permite desenvolver nos cidadãos competências transversais, tal como a comunicação oral e a escrita, essenciais para o exercício de uma cidadania crítica e interventiva. Na área curricular de Português, a Educação para a Cidadania e Desenvolvimento é também apresentada como uma área transversal, de articulação disciplinar e com abordagem de natureza interdisciplinar, uma vez que:

Mobiliza os contributos de diferentes componentes de currículo ou de formação, áreas disciplinares, disciplinas ou unidades de formação de curta duração, com vista ao cruzamento dos respetivos conteúdos com os temas da estratégia de educação para a cidadania da escola, através do desenvolvimento e concretização de projetos pelos alunos de cada turma. (Decreto-Lei n.º 55/2018, artigo 15.º, p.2934)

Esse seu caráter holístico, que abarca temas que vão desde a diversidade aos direitos humanos, passando pela justiça social e pelo desenvolvimento sustentável, colocando-os sobre a égide dos desafios de um mundo global (Oxfam, 2015) propicia, efetivamente, diversas articulações com a unidade curricular de Português, permitindo que os docentes possam reorganizar e rentabilizar os vários conteúdos através de um “olhar renovado” e mais adequado às características da sociedade atual, de forma a proporcionarem aos estudantes experiências de ensino apropriadas a esta missão, assente

na “transformação social”. Desta forma, as diversas dimensões da Educação para a Cidadania, inclusive a temática da Educação para a Igualdade de Género, que visa a “promoção da igualdade de direitos e deveres das alunas e dos alunos, através de uma educação livre de preconceitos e de estereótipos de género, de forma a garantir as mesmas oportunidades educativas e opções profissionais e sociais” (Educação para a Cidadania- Linhas Orientadoras, 2013, p.3), deve ser operacionalizada tendo em conta as competências específicas da língua materna, nos diversos domínios que constituem os documentos curriculares, mais concretamente, o domínio da Oralidade, da Leitura e Escrita, da Educação Literária e da Gramática. Estes documentos curriculares pressupõem uma conceção do professor de Português como agente principal responsável do desenvolvimento curricular, na medida em que este deve:

Ser capaz de tomar adequadas decisões de operacionalização, adaptando-as à realidade educativa da sua escola e da sala de aula. Isto não significa que a gestão dos programas seja aleatória nem radicalmente subjetiva, devendo cultivar-se um desejável equilíbrio entre aquilo que neles é essencial e a liberdade do professor para ajustar o currículo ao cenário em que ele se desenvolve. (Programas de Português do Ensino Básico, 2009, p.9)

Neste sentido, o professor tem autonomia e liberdade para criar sequências de situações de aprendizagem que integrem diversas temáticas de Cidadania, sendo que as mesmas devem ser “capazes de garantir um percurso orientado para o alargamento e aprofundamento dos diferentes domínios que regulam os programas curriculares” (Programa de Português do Ensino Básico, 2009, p. 107). As várias aprendizagens propostas pelo professor serão realmente significativas se nas situações criadas “o aluno for capaz de integrar saberes declarativos, processuais e atitudinais que lhe permitam construir conhecimento e alcançar novos patamares de proficiência na realização de tarefas, facilitando assim a sua integração numa rede social” (Ibidem, p. 107).

No que concerne ao domínio da Oralidade pretende-se que no 2.º ciclo do Ensino Básico, os alunos “revelem o respeito, já constituído como rotina, pelos princípios de cortesia e de cooperação no plano da interação verbal. Pretende-se ainda que quer a

compreensão do oral quer a expressão oral ganhem maior dimensão e formalidade” (PMCPEB, 2015, p.19). No domínio oral é essencial valorizar a compreensão oral e a expressão oral, sendo pretendido que os alunos comuniquem com sucesso em diferentes situações e contextos e que saibam ouvir e decodificar a informação recebida. Quer a expressão oral, quer a compreensão oral podem ser desenvolvidas nos alunos através de atividades relacionadas com a ED, mais concretamente, com a dimensão da Igualdade de Género. Essas atividades podem passar, a título de exemplo, pela realização de jogos de interpretações de papéis e simulações que permitam aos alunos colocarem-se no lugar do “outro”, pela realização de debates que permitam desenvolver nos alunos “habilidades cognitivas para pensar de forma crítica, sistémica e criativa” (UNESCO, 2015, p.17), pela audição de áudios ou vídeos motivadores e/ou contextualizadores que lhes permitam detetar e assimilar novas informações e por apresentações orais realizadas pelos alunos relacionadas com a temática da igualdade de género. Todas as opções enunciadas estimulam os alunos “a analisar criticamente questões da vida real e a identificar possíveis soluções de forma criativa e inovadora” (UNESCO, 2015, p.16), bem como a desenvolver competências específicas da língua materna relacionadas com autonomização do discurso argumentativo, com a aquisição das regras inerentes ao princípio de cortesia e ao princípio de cooperação e ao desenvolvimento das capacidades articulatórias e prosódicas.

Relativamente ao domínio da Leitura e da Escrita, o Programa de Português refere que, apesar de serem um só domínio, têm funções diferentes, apoiando-se em capacidades que lhes são comuns. Segundo o programa, pretende-se que no 2.º Ciclo do Ensino Básico, os alunos adquiram a “automatização das habilidades de identificação das palavras escritas e do seu uso com correção ortográfica, e da produção escrita de respostas e pequenos textos. Um dos objetivos é o da progressão do trabalho, pela leitura e pela escrita, de textos mais ricos e complexos” (PMCPEB, 2015, p.19). O referido documento enuncia, também, que apesar de estar devidamente explicitado no Programa, as categorias e os géneros textuais considerados como prioritários, fica reservado ao professor uma “atenção mais genérica, na leitura e na escrita” de textos diversos e, portanto, este tem autonomia para gerir, de acordo com as particularidades e especificidades do(s) contexto(s) de aprendizagem que lidera, as atividades que ele considera mais oportunas e adequadas.

Assim sendo, o professor pode, efetivamente, relacionar os objetivos de Português com os de Cidadania, propondo aos alunos atividades de leitura e escrita sobre diferentes tipos de textos que se relacionem com as temáticas de ED.

A nível de leitura importa salientar que esta assume uma grande importância na aprendizagem, pois o seu carácter transversal permite que o aluno através da informação que extrai da sua leitura, adquira e aprofunde conhecimentos e conteúdos das diversas áreas. Tal como afirma Sequeira (2000) é:

Conhecido o papel que a leitura desempenha no desenvolver e enriquecer da personalidade do indivíduo, promovendo a autonomia, aquisição de conhecimentos, desenvolvimento do espírito crítico e a abertura às muitas perspectivas porque se pode representar e analisar o real. Sabe-se também como todos estes aspetos são fulcrais na educação do jovem para uma sociedade em mudança. (p.70)

Tendo em conta as potencialidades da leitura, o docente pode propor diferentes atividades que permitam abordar as questões da igualdade de género, por exemplo, através da leitura de diferentes tipologias textuais, nomeadamente, cartas, notícias ou textos literários que proporcionem “uma progressiva tomada de consciência da realidade” (Educação para a Cidadania- Linhas Orientadoras, p.3) no que concerne aos papéis sociais e aos estereótipos de género atualmente existentes, assim como outras atividades de carácter mais prático que envolvam a realização de pesquisas e a seleção de informação com recurso à WEB sobre dados e/ou definições que incrementem o aluno a formar uma opinião crítica sobre o assunto lido. É de ressaltar que através da utilização das novas tecnologias de informação e comunicação (TIC) podemos proporcionar o desenvolvimento de competências específicas da nossa língua materna, quer isto dizer que fazendo uso de materiais em suporte áudio, escrito e visual que as novas tecnologias nos proporcionam, conseguimos promover a aquisição destas competências. Nesta perspetiva, Ramos (2010) salienta que estas “(...) ferramentas são bastante importantes na promoção de hábitos de leitura, uma vez que são especialmente atraentes para as crianças” (p. 44).

Em relação à escrita, o professor pode promover atividades que impliquem a descrição, interpretação e análise de recursos diversificados, tais como ilustrações ou

cartoons, que permitam despertar a curiosidade dos alunos e o seu espírito crítico face a questões globais relacionadas com o género. Além disso, pode solicitar a escrita de diferentes tipos de textos, comentários e/ou opiniões sobre questões geradoras de debate, que viabilizem os alunos a refletir e argumentar oportunamente. Todas as referidas atividades possibilitam desenvolver a competência leitora e textual dos alunos, assim como a sua criticidade relativamente ao tema proposto. Após as atividades, é fundamental que os alunos tenham oportunidade de partilhar com a turma as suas conceções sobre a temática explorada, para que essas ideias possam ser objeto de debate e reflexão por toda a turma.

Relativamente ao domínio da Educação Literária pretende-se que no 2.º ciclo do Ensino Básico “os alunos possam ir construindo e consolidando a sua capacidade leitora” (PMCPEB, 2015, p.19), sendo que “cabe ao professor decidir o que propõe como orientações específicas de leitura. Tais orientações deverão encarar a leitura literária como meio de propiciar experiências estéticas indispensáveis e fundamentais para a maturação dos alunos enquanto pessoas” (Programa de Português do Ensino Básico, 2009, p.105). Indubitavelmente, este domínio permite a articulação com diferentes temas relacionados com a ED, fruto da variedade de obras, atualmente, existentes. Essas obras são claramente uma excelente forma de abordar as questões da cidadania, na medida em que veiculam diferentes valores que ajudam o leitor a interrogar o mundo e a pensá-lo de modo alternativo. Tal como refere Azevedo (2018) o domínio da leitura literária deve ser visto como uma necessidade, uma vez que “permite desenvolver cognitivamente o sujeito e, articulando-se com a capacidade de ler o mundo de modo não ingénuo, possui virtualidades fundamentais na capacidade de exercício da cidadania” (p. 5). Assim sendo, tendo em conta as particularidades da turma, o docente deve selecionar diferentes obras que permitam a desconstrução de determinados estereótipos de género, preparando os alunos para atuarem na sociedade de forma igualitária. Alicerçado à obra selecionada, o docente deve propor atividades desafiantes que impulsionem o aluno a envolver-se ativamente na história de vida das personagens, através, por exemplo, da criação de teatros-debate ou de dramatizações que incitam o aluno à “la curiosidad, a ser creativo para sorprender a los otros y, al mismo tiempo, provoca interés por ver otras soluciones,

otras versiones de una misma situación” (Prieto, 2007, p. 17), de atividades de grupos que possibilitem aos alunos discutir e debater ideias, sentimentos e pontos de vista em relação às personagens da obra ou até mesmo atividades que impliquem a reescrita de um final diferente da obra explorada.

No que concerne ao domínio da gramática pretende-se que no 2.º ciclo do ensino básico se incida “essencialmente a atenção nas classes de palavras, na morfologia e na sintaxe” (PMCPEB, 2015, p.20). Este domínio consciencializa os alunos que para dominar a língua materna é necessário compreender e utilizar corretamente as regras gramaticais. Nessa perspetiva, Rodrigues (2011) defende que o domínio da gramática “é uma competência fundamental, uma vez que se o aluno não conhecer estas regras, dificilmente se expressará corretamente (tanto na forma oral, como na escrita), além de ter dificuldade em compreender mensagens orais e escritas” (p.22). Assim sendo, cabe ao professor desenvolver a consciência linguística dos alunos, proporcionando atividades que possibilitem o seu desenvolvimento. A inserção da ED neste domínio poderá ser mais complexo para o docente, no entanto, é perfeitamente plausível. À vista disso, o docente pode propor atividades gramaticais em que, de forma implícita, estejam subjacentes palavras e conceitos que estejam intimamente relacionados com a temática da cidadania, inclusive com a igualdade de género. A familiarização com palavras e conceitos relacionados com estas temáticas viabilizaria o alargamento do vocabulário do aluno e, consequentemente, a compreensão da sua utilização no mundo real.

Deste modo, uma vez que o docente tem ao seu dispor, quer para Português, quer para ED ferramentas que lhe permitem planificar atempadamente as suas aulas, este deve “saber adotar os procedimentos metodológicos que considere mais adequados a uma aprendizagem bem-sucedida dos conteúdos indicados em cada domínio (...) tendo em atenção especificidades científico-didáticas da disciplina e a sua articulação curricular horizontal e vertical” (PMCPEB, 2015, p.38).

Metodologias ativas de aprendizagem da língua materna

“Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção.”

(Freire)

A emergência de desenvolver nos alunos competências e valores que lhes permitam “intervir na vida e na história dos indivíduos e das sociedades, tomar decisões livres e fundamentadas sobre questões naturais, sociais e éticas, e dispor de uma capacidade de participação cívica, ativa, consciente e responsável” (Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, 2017, p.10) requer, cada vez mais, que as instituições escolares, mais concretamente, os docentes substituam e reconfigurem as suas metodologias de aprendizagem por outras práticas pedagógicas, que permitam responder às exigências destes tempos de imprevisibilidade e de mudanças aceleradas em que vivemos.

As instituições escolares vêm sendo pressionadas a repensar seu papel diante das transformações que caracterizam o acelerado processo de integração e reconstrução capitalista mundial. De facto, o novo paradigma econômico, os avanços científicos e tecnológicos, a reestruturação do sistema de produção e as mudanças no mundo do conhecimento, afetam a organização do trabalho e o perfil dos trabalhadores, repercutindo na qualificação do profissional e, por consequência, dos sistemas de ensino e nas escolas. (Libâneo, 2015, p. 43)

Assim sendo, as formas tradicionais de ensino, onde o aluno é levado a aprender e absorver as informações de forma passiva, linear e individualista deve dar lugar a novas práticas de ensino, entre elas as denominadas metodologias ativas de aprendizagem, nas quais é dado forte estímulo ao reconhecimento dos problemas do mundo atual, tornando os alunos capazes de intervir e promover as transformações necessárias. A este respeito, Abrunhosa (2008) refere que “o professor deve proporcionar, para além da transmissão de conhecimentos e saberes, a construção de valores, atitudes e competências que permitam ao aluno a compreensão e a participação plena da realidade que integra” (p.74), isto é,

deve proporcionar momentos e situações de aprendizagem ativas, diversificadas, significativas, socializadoras e integradas que promovam o desenvolvimento cognitivo, físico, social, emocional, pessoal e moral dos seus alunos, para que estes possam ser cidadãos conscientes da posição que ocupam na sociedade.

Neste sentido, as metodologias ativas de aprendizagem surgem como proposta para focar o processo de ensinar e aprender na busca da participação ativa de todos os envolvidos, centrados na realidade em que estão inseridos. O aluno passa, então, a ser visto como agente responsável pela sua aprendizagem, enquanto que o “professor atua como orientador, supervisor, facilitador do processo de aprendizagem, e não apenas como fonte única de informação e conhecimento” (Barbosa & Moura, 2013, p.55). Segundo Basto (2006), as metodologias ativas podem ser definidas “como processos interativos de conhecimento, análise, estudos, pesquisas e decisões individuais ou coletivas, com a finalidade de encontrar soluções para um problema” (p.5). Por outras palavras, refere-se a um processo pelo qual os alunos participam em atividades, como a leitura, a escrita, a discussão ou a resolução de problemas, que promovem a síntese, a análise e a avaliação do conteúdo que foi ensinado. Para tal, deve-se considerar a organização do espaço utilizado enquanto sala de aula ou ambiente educativo, além dos recursos materiais e humanos. Segundo esta metodologia, o grau de aprendizagem de cada aluno varia de acordo com a técnica utilizada e, portanto, este grau pode ser explicitado na pirâmide de William Glasser representada na Figura 17.

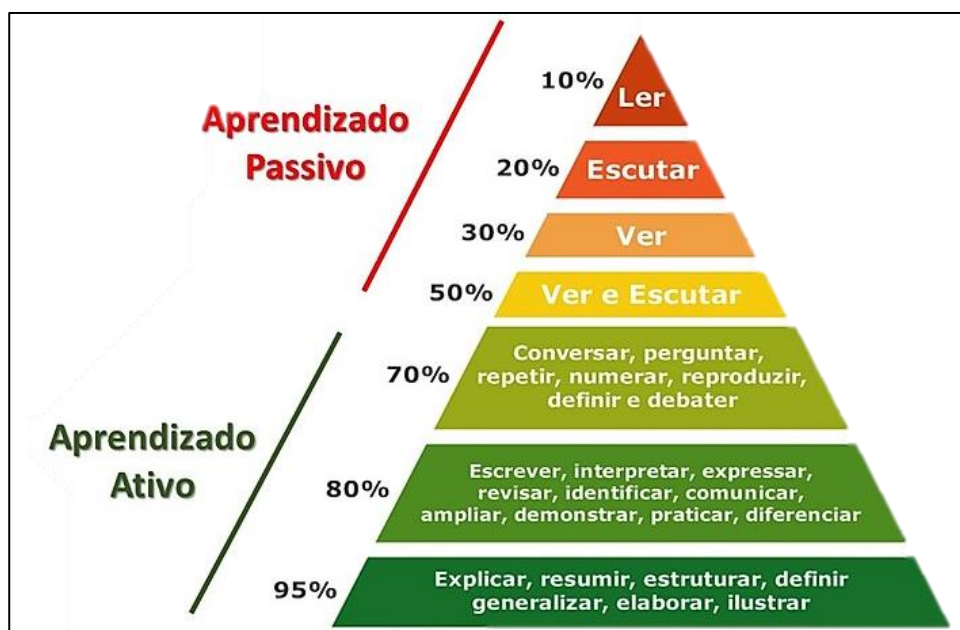


Figura 17- Pirâmide de William Glasser

Deste modo, as metodologias ativas proporcionam um ensino pela descoberta, na medida em que pressupõe situações de aprendizagem, na qual os alunos passam a ter um comportamento mais ativo, uma vez que colocam os conhecimentos em prática, pensam e avaliam sobre aquilo que fazem, constroem conhecimentos sobre os conteúdos envolvidos nas atividades que realizam, fornecem e recebem feedback, aprendem a interagir com os colegas e o professor e exploram atitudes e valores pessoais e sociais (Berbel, 2011; Moran, 2015 & Pinto, 2013). Segundo Mitre (2008), tal abordagem estimula o aluno a desenvolver o seu pensamento crítico, a iniciativa, a autonomia, a criatividade, a criticidade, a reflexividade, a capacidade de autoavaliação, a cooperação, a responsabilidade, a ética e a sensibilidade – aspetos importantes para a tomada de decisão na vida profissional.

Por favorecem o desenvolvimento de inúmeras competências transversais, as metodologias ativas de aprendizagem devem ser progressivamente integradas nos currículos, inclusive na aprendizagem da língua materna, uma vez que as suas práticas pedagógicas propiciam situações de aprendizagem vinculadas às necessidades contemporâneas do ensino da Língua Portuguesa, na medida em que visam uma aprendizagem voltada à prática discursiva do quotidiano, preparando o aluno para a sua participação em diferentes contextos e práticas enunciativas, atrelando a teoria à prática por meio de situações-problema. Os vários documentos curriculares enfatizam, efetivamente, que “assumir o Português como objeto de estudo implica entender a língua como fator de realização, de comunicação, de fruição estética, de educação literária, de resolução de problemas e de pensamento crítico” (AE, 2018, p.2). Assim sendo, o professor deve proporcionar aos alunos “oportunidades de utilização da linguagem oral e escrita em experiências de aprendizagem e projetos cada vez mais alargados e exigentes, que visem o aprofundamento de um olhar crítico sobre o real e o desenvolvimento de uma educação cultural e literária” (Programa de Português do Ensino Básico, 2009, p.113). Quer isto dizer, que o professor deve promover tarefas diversificadas que possibilitem ao aluno experienciar diferentes formas de uso e de reflexão sobre a língua, procurando criar patamares de realização com uma complexidade crescente.

Para tal, o professor deve adotar algumas das estratégias associadas às metodologias ativas, que tem o potencial de induzir a uma aprendizagem significativa, nomeadamente: a aprendizagem baseada em problemas que é um método caracterizado pelo uso de problemas do mundo real para encorajar os alunos a desenvolverem pensamento crítico e habilidades de solução de problemas e a adquirirem conhecimento sobre os conceitos essenciais da área em questão (Ribeiro, 2003); o método de estudo de caso que envolve a abordagem de conteúdo por intermédio do estudo de situações do contexto real, as quais são denominados “casos”. Pressupõe a participação ativa do estudante na resolução de questões relativas ao caso, normalmente num ambiente colaborativo com os seus pares (Foran, 2001); a aprendizagem por meio de projetos que é uma “modalidade de aprendizagem colaborativa na qual os alunos formam grupos, aos quais são designadas tarefas de pesquisa ou investigação, baseadas em questões ou problemas” (Karahoca & Uzunboylub, 2011, s.p.); a sala de aula invertida que é uma modalidade de e-learning, em que o conteúdo e as instruções são disponibilizadas online para o aluno estudá-los antes do encontro presencial, em sala de aula. A sala de aula, segundo esta metodologia, passa a ser o local para trabalhar os conteúdos já vistos e para realizar atividades práticas, como a resolução de problemas, a discussão em grupos e outras práticas (Valente, 2015); a gamificação que é um método que “consiste em pensar sobre um problema ou atividade do dia a dia e convertê-la numa atividade que contenha elementos dos jogos, como a competição, a cooperação, a exploração, a premiação e o storytelling” (Alves, 2015, p. 45); e a aprendizagem baseada em equipa que é um “método que tem como foco melhorar a aprendizagem e desenvolver habilidades do trabalho colaborativo, através de uma estrutura que envolve: o gerenciamento de equipas de aprendizagem, tarefas de preparação e aplicação de conceitos, feedback constante e avaliação entre os colegas. A ideia central é que os alunos se sintam responsáveis pela própria aprendizagem e pela dos colegas” (Michaelsen, knight & fink, 2004, p.7).

Deste modo, tendo em conta os objetivos pedagógicos definidos pelo professor, poderão ser utilizadas no ensino da língua materna múltiplas estratégias ativas de aprendizagem que colocarão os alunos diante de desafios que mobilizam o seu potencial intelectual, bem como o seu espírito científico e o seu pensamento crítico e reflexivo.

Assim, a título de exemplo, serão apresentadas duas propostas que permitem aplicar na prática algumas destas estratégias no ensino e na aprendizagem da língua materna por um professor de Português. Uma delas é através da utilização da estratégia da sala de aula invertida para abordar determinado conteúdo gramatical. Para tal, o professor propõe aos alunos que o primeiro contacto com o conteúdo gramatical seja feito em contexto não-formal, por meio do uso de materiais digitais, nomeadamente, através de vídeoaulas, de podcasts ou de fontes escritas. Posteriormente, em contexto-formal, o professor deverá avaliar a qualidade e profundidade dos conteúdos e conceitos obtidos pelos estudantes, mediar as discussões e a troca de conhecimentos e promover atividades que impliquem a aplicação dos conhecimentos. Esta inversão do modelo tradicional irá conferir ao aluno “o desenvolvimento de competências individuais, de colaboração e de autoestudo, a organização de autoaprendizagem, a investigação, o desenvolvimento do pensamento crítico e do aprender a aprender” (Schmitz, 2016, p.68). Uma outra proposta de utilização das metodologias ativas nas aulas de Português é por meio da aprendizagem baseada em problemas. Assim, o professor define um problema central que pode estar relacionado com um tema transversal constituído pelos parâmetros curriculares nacionais, nomeadamente sobre a temática da igualdade de género. A partir desse problema, o professor deve identificar os conhecimentos prévios dos alunos, bem como detetar as lacunas de conhecimento que impedem a solução para o problema apresentado. Posteriormente, em grupos, os estudantes devem definir o que fazer para adquirir esse conhecimento, quer através de fontes de pesquisa, palestras e/ou estudos de campo. Considerando os conhecimentos adquiridos, os alunos devem debater a respeito do problema e formular hipóteses e soluções para o mesmo. Para terminar, os estudantes devem relatar as suas soluções para que, posteriormente, o professor possa avaliar esse conhecimento a partir de um procedimento oral ou escrito. Tal como refere Barrow (2007) “a busca por solução do problema serve como estímulo para a aquisição de conhecimento, pensamento crítico, proficiência na resolução de problemas e desenvolvimento de estratégias de aprendizagem autónoma com habilidades para comunicação e participação em grupos” (p.52).

Para além das estratégias enunciadas, pode-se recorrer a outras tarefas complexas que estejam associadas às metodologias ativas de aprendizagem e que provoquem as

funções mentais de pensar, raciocinar, observar, refletir, entender e combinar. Nesse sentido, o professor de Português pode propor tarefas que exijam, por exemplo: a utilização de recursos tecnológicos, quer na busca e no tratamento de informação multimodal, quer na resolução de problemas ou na produção de um trabalho criativo; a criação de momentos específicos de trabalho de oficina de escrita ou de laboratório de língua, com recurso a materiais de apoio diversificados (dicionários, prontuários, gramáticas); a promoção de simulações e dramatizações que permitam ao aluno desempenhar vários papéis, quer em termos do treino da escuta, quer no campo da expressão oral; a criação de experiências em que os alunos desenvolvam a sua capacidade de produzir textos para narrar, descrever, expor, explicar, comentar ou argumentar; a convivência com diferentes suportes e com diferentes linguagens que permitam desenvolver no aluno o domínio de literacias múltiplas, nomeadamente, a literacia informacional e a literacia visual; a criação de brainstorming para a resolução de problemas da atualidade e da comunidade em que os alunos estão inseridos; a avaliação de situações reais que viabilizem a reflexão e o trabalho colaborativo entre os alunos da turma; a produção de mapas mentais ou conceituais para esclarecer e aprofundar conceitos e ideias; e a elaboração de seminários que proporcionem a troca e o debate de ideias orientadas para o aprofundamento da confiança e da fluência na expressão oral formal dos alunos. No fundo, o professor deve estar amparado por um modelo pedagógico que relacione diferentes conteúdos ou disciplinas, promovendo nos alunos uma aprendizagem integral que contemple uma visão humana, crítica e ética.

Assim sendo, pode-se concluir que são diversas as estratégias e práticas que promovem a aprendizagem ativa e que podem influenciar favoravelmente as atitudes e as realizações dos alunos. Assim, o ensinar-aprender com base nesta metodologia permite o intercâmbio de experiências e conhecimentos, proporcionando aos envolvidos a vivência de novos desafios e o desenvolvimento de diversas competências transversais fundamentais para a sua vida pessoal e profissional.

Estudos Empíricos

Ao longo dos últimos anos, quer os professores, quer os educadores têm-se mostrado mais preocupados em incluir a Educação para o Desenvolvimento e para a Cidadania Global, de forma transversal, na sua prática pedagógica. Neste sentido, têm sido realizados diversos estudos que demonstram a pertinência de integrar a cidadania nos currículos, enfatizando o papel da escola enquanto espaço privilegiado na promoção de aprendizagens significativas que estejam em conformidade com os problemas atuais que persistem na sociedade.

Pretende-se que a educação para a cidadania enquanto área transversal seja passível de ser abordada em todas as áreas curriculares, não sendo imposta como uma disciplina isolada obrigatória, mas possibilitando às escolas a decisão da sua oferta nos termos da sua materialização disciplinar autónoma. (Decreto-Lei nº 139/2012)

Assim sendo, de forma a conhecer-se mais sobre os estudos elaborados nesse âmbito procedeu-se a uma pesquisa no Repositório da Biblioteca do Conhecimento Online (B-ON). Para a realização da pesquisa, as buscas foram limitadas a investigações realizadas em países de língua oficial portuguesa e, de forma a se obter resultados mais específicos, foram utilizadas as seguintes palavras-chave: “Educação para a Cidadania no 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico no ensino do Português”. Das várias investigações encontradas, consideraram-se mais pertinentes para o estudo as investigações adiante apresentadas:

O estudo realizado por Inês Afonso (2014), intitulado de: “A transmissão dos Direitos da Criança no 1.º Ciclo – O Papel dos Textos na Literatura para a Infância”. O referido estudo foi realizado com alunos do 4.º ano de escolaridade, em que foi proposto a exploração de diversos textos de literatura para a infância, recomendados pelo Plano Nacional de Leitura, que remetiam para os Direitos da Criança, numa perspetiva de educação para a cidadania. A partir da leitura dos diversos textos eram propostas diversas atividades, incluindo, a realização de guiões de leitura. O estudo constata que, de facto, os textos explorados permitiram sensibilizar os alunos para os Direitos das Crianças, ressaltando que estes têm uma grande influência na transmissão de saberes e valores,

permitindo a construção do aluno enquanto ser autónomo, crítico e ativo para lidar com a complexidade da sociedade em que se insere.

O estudo realizado por Filipa Soares e Vaz Azevedo (2015), intitulado de: “Prática de Ensino Supervisionada no 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico: Educação para a Cidadania”. O presente estudo foi realizado com alunos do 4.º ano de escolaridade, na qual foram propostas diferentes experiências de ensino e aprendizagem desenvolvidas em diferentes dimensões da Educação para a Cidadania, mais concretamente: Educação Ambiental e Desenvolvimento Sustentável, Educação para a Igualdade de Género, Educação intercultural e Educação para os Direitos Humanos. Para cada uma das dimensões enunciadas foi elaborada uma sequência de atividades, que foram concretizadas em três áreas curriculares distintas, incluindo a área curricular de Português. O estudo demonstra que a integração da cidadania nas diferentes áreas curriculares assume-se como um meio de excelência, na medida em que fomenta um processo de aprendizagem mais coerente e significativo para os alunos.

O estudo realizado por Rafaela Catarina Alpoim Barbeitos (2018), intitulado de: “Abraçar a poesia para compreender o mundo: um estudo com alunos do 6.º ano”. O referente estudo foi realizado com alunos do 6.º ano de escolaridade, em que foi proposto um projeto de leitura, cujo título era: “Viagem pela poesia”. Os poemas selecionados para o projeto de leitura relacionavam-se com diferentes temáticas da Educação para o Desenvolvimento, mais concretamente: as migrações, os direitos das crianças, a extinção das espécies, a cidadania, a justiça, a liberdade e a paz. Assim, a partir da análise e exploração de diferentes poemas pretendeu-se consciencializar os alunos para as diferentes temáticas, proporcionando-lhes uma experiência multidisciplinar enriquecedora. Os resultados do estudo demonstram que os alunos, efetivamente, consideraram importante a exploração e discussão das diversas temáticas, constatando que o conhecimento das mesmas permitiu-lhes obter uma melhor compreensão sobre certas situações do seu dia a dia enquanto cidadãos do mundo.

O estudo realizado por Ana Catarina Franco Rebouço (2018), intitulado de: “O Manual Escolar de Português – uma leitura dos textos do ponto de vista da Educação para o Desenvolvimento”. O referente estudo foi realizado com alunos do 6.º ano de

escolaridade e o objetivo da investigação foi compreender de que forma os textos e as atividades do manual escolar de Português, bem como as atividades a ele associadas promoviam situações de Educação para o Desenvolvimento. A conclusão desta investigação é que, de facto, o manual escolar que foi analisado carece de textos e atividades que promovem a reflexão de temas de Educação para o Desenvolvimento e, por sua vez, os textos que estão associadas a temáticas de ED nem sempre são facilmente interpretados pelos alunos, havendo a necessidade de o professor chamar a atenção para os valores que estes expressam.

O estudo de Marta Areias Azevedo (2018), intitulado de: “O lugar da Educação para o Desenvolvimento e Cidadania Global no domínio da Oralidade: uma experiência no 4.º ano”. O respetivo estudo foi realizado com alunos do 4.º ano de escolaridade, em que foram propostas diferentes atividades que incidiam sobre o domínio da Oralidade, sendo que estas foram perspectivadas tendo em conta as seguintes temáticas de Educação para a Cidadania: Justiça Social, Cidadania Global, Pobreza e Desigualdades e a Paz. O estudo revela que as tarefas propostas tinham como objetivo tornarem os alunos mais confiantes e participativos em sala de aula, mas também de os levar a refletirem sobre as temáticas abordadas. O estudo conclui que é possível criar um conjunto de tarefas onde os conteúdos da ED/ECG e a oralidade estão articuladas.

Para além dos estudos acima mencionados, surgiram vários outros estudos que promovem a integração da Educação para a Cidadania em diversas áreas curriculares, mostrando os seus contributos na formação dos alunos enquanto cidadãos ativos e reflexivos. A este respeito, James Beane (1997) e Luísa Alonso (2002) afirmam que a integração curricular se constitui como um espaço que possibilita o diálogo e a interação com as diferentes dimensões da vida escolar: integração das experiências dos alunos, integração do conhecimento interdisciplinar, integração social e a integração do conhecimento dos professores. No fundo, cria condições para um desenvolvimento holístico do aluno.

CAPÍTULO III – METODOLOGIA

Neste capítulo iremos descrever a metodologia de investigação adotada e expor as opções metodológicas que nortearam o trabalho de investigação.

3.1 Opções metodológicas

No presente trabalho de investigação é apresentado um percurso didático que intersecciona o programa oficial da disciplina de Português com a temática da Igualdade de Género. Tal como já mencionado, devido aos condicionalismos provocados pela pandemia do Covid-19, não houve possibilidade de aplicar a proposta pedagógica em contexto de 2.º ciclo, mais concretamente, ao nível do 6.º ano de escolaridade. Assim sendo, uma vez que não houve recolha de quaisquer dados na turma em questão, procedeu-se a um autoestudo, ou seja, a uma autoanálise da proposta pedagógica tendo por base, por um lado, os tópicos desenvolvidos na revisão da literatura e, pelo outro, os objetivos e o problema de investigação definidos. O autoestudo tem a sua gênese nos fundamentos subjacentes à prática reflexiva e à investigação-ação, remetendo para a necessidade de estudar e compreender o ensino sobre o ensino. Apesar de não existir uma definição única para o autoestudo, Loughran (2009) sustenta que ele “envolve um escrutínio próximo da própria pedagogia inerente ao processo de ensinar sobre o ensino de modo a desenvolver o conhecimento sobre essa mesma prática” (p. 18).

A implementação da proposta pedagógica em contexto educativo implicaria como em qualquer investigação a adoção de um paradigma. Assim, atendendo à natureza e ao problema da investigação adotar-se-ia um paradigma interpretativo, pois tal refere Coutinho (2014) é um modelo que procura interpretar os comportamentos dos sujeitos e, conseqüentemente, as suas respetivas intenções, compreendendo o significado de todas as suas ações. Na mesma linha de pensamento, Erickson (1989, citado em Lessard-Hébert, Goyette, & Boutin (2005) refere que o paradigma interpretativo é uma “ação que abrange o comportamento físico e ainda os significados que lhe atribuem o ator e aqueles que interagem com ele. O objetivo da investigação social interpretativa é a ação e não o comportamento” (p.39).

Selecionado o paradigma, definir-se-ia a metodologia, pois tal como menciona

Crotty (1998, citado em Coutinho, 2014) “os paradigmas são o referencial filosófico que informa a metodologia do investigador” (p.24). Tendo em conta a investigação, a metodologia que mais se adequava era a metodologia qualitativa, uma vez que esta envolve o pesquisador como peça fulcral, que coleta pessoalmente os dados, num ambiente natural, em campo, onde os participantes vivenciam o problema que está a ser estudado, possuindo diversas interações (Creswell, 2010). Segundo Bogdan e Biklen (1994) na investigação qualitativa a fonte direta é o ambiente natural e “os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos” (p.49).

Após a escolha da metodologia de investigação é essencial definir as técnicas e instrumentos da recolha de dados. Vale (2004) afirma que a recolha de dados é uma fase fundamental em qualquer investigação e existem algumas técnicas e instrumentos que nos ajudam nessa recolha. Sendo um estudo de natureza qualitativa, utilizar-se-ia como instrumentos de recolha de dados a observação direta, os registos visuais e os áudios, os documentos dos alunos e os inquéritos.

3.2 Desenho da proposta pedagógica

Tendo em consideração os objetivos e a questão de investigação foi elaborado um percurso didático composto por cinco sequências didáticas, planeadas sequencialmente e distribuídas por três fases distintas: diagnóstico, intervenção e aferição das aprendizagens.

A primeira fase da proposta pedagógica, designada de diagnóstico, consistia na aplicação de um inquérito por questionário (Anexo 4) aos participantes para aferir os conhecimentos e as ideias prévias relativamente a diversas questões relacionadas com a temática da Igualdade de Género. Os questionários envolveriam questões fechadas e abertas, ou seja, possibilidade de respostas alternativas e expressão livre, respetivamente. Salienta-se que antes do momento da aplicação do teste diagnóstico seria solicitado aos encarregados de educação autorização para que os educandos pudessem participar no estudo.

A segunda fase, designada de intervenção, seria dedicada à implementação de cinco sequências didáticas, em que seriam articuladas aprendizagens da área curricular de

Português com a temática da Igualdade de Género. As sequências didáticas deveriam ser desenvolvidas por diferentes etapas, sendo que cada uma dessas etapas estaria orientada para o desenvolvimento de um ou mais domínios do Português e alicerçada à abordagem de uma questão específica associada à temática da Igualdade de Género.

A terceira fase, designada de aferição, consistiria no preenchimento de um questionário final pelos participantes, sendo que este seria igual ao questionário inicial. Através da análise dos inquéritos seria possível aferir o entendimento dos inquiridos sobre se houve ou não mudança conceptual relativamente ao tema em estudo.

Fases	Atividade
Diagnóstico	Aplicação do questionário inicial
Intervenção	1.ª Sequência didática: Os estereótipos de género e a educação familiar 2.ª Sequência didática: Os papéis de género nas tarefas domésticas 3.ª Sequência didática: Violência de Género 4.ª Sequência didática: A verdade escondida atrás do Cartoon 5.ª Sequência didática: Jogo da Glória
Aferição	Aplicação do questionário final

Tabela 2- Fases da proposta pedagógica

Para cada uma das sequências didáticas foi delineada um objetivo geral, assim como objetivos específicos para a área curricular de Português e para a área curricular de ED/ECG. Segue-se, de seguida, a estrutura da proposta pedagógica, onde se encontram evidenciados os recursos utilizados, o objetivo geral e os domínios abarcados nas diferentes etapas das sequências didáticas.

Sequência didática	Recurso	Objetivo Geral	Etapas	Domínios do Português
Os estereótipos de género e a educação familiar	-Obra: “Vanessa Vai à Luta”	Compreender como os pais tendem a moldar e a encorajar comportamentos estereotipados de género nos filhos e nas filhas.	1.ª Atividade de pré-leitura	Educação Literária Oralidade (Expressão e compreensão) Leitura e Escrita Gramática
			2.ª Leitura de quatro excertos da obra	
			3.ª Análise em par dos excertos lidos	
			4.ª Partilha e discussão em grande grupo sobre os excertos analisados	
			5.ª Debate sobre as questões despoletadas na obra	

Os papéis de género nas tarefas domésticas	-Notícia: “Portugal: Mulheres fazem 74% das tarefas domésticas” -Plataforma tricider -Computador	Compreender o desequilíbrio existente entre mulheres e homens na divisão das responsabilidades domésticas e familiares.	1.ª Exploração das conceções prévias dos alunos	Oralidade (Expressão e Compreensão) Leitura e Escrita Gramática
			2.ª Leitura da notícia em grande grupo	
			3.ª Análise e elaboração de sínteses parciais dos parágrafos da notícia	
			4.ª Formulação de questões intermédias sobre a notícia	
			5.ª Colocação das questões formuladas aos outros grupos de trabalho	
			6.ª Exposição de uma opinião crítica na plataforma tricider	
Violência de Género	-Campanha: “Dear Daddy” -Sinopses para o teatro-debate -Computador	Reconhecer a influência da desigualdade de género para as questões de vitimização.	1.ª Visualização da campanha “Dear Daddy”	Oralidade (Expressão e compreensão) Leitura e Escrita Gramática
			2.ª Análise e reflexão sobre a campanha	
			3.ª Realização de um teatro-debate	
			4.ª Elaboração de uma infografia	
A verdade escondida atrás de um cartoon	-Cartoons -Plataforma bietable -Documentos -Computador	Compreender que as mulheres em cargos de exercício de poder e de tomada de decisão ainda são uma percentagem reduzida.	1.ª Realização de uma chuva de ideias sobre o género textual: cartoon	Oralidade (Expressão e Compreensão) Leitura e Escrita Gramática
			2.ª Análise, em grupo, de um cartoon tendo por base um conjunto de tópicos organizados em grelha.	
			3.ª Partilha e discussão em grande grupo sobre os cartoons analisados	
			4.ª Leitura e análise de documentos, em contexto não-formal, que remetem para a importância de haver mulheres em cargos de exercício de poder e de decisão	
			5.ª Partilha de informação sobre as fontes analisadas	
			6.ª Criação de um vídeo na plataforma Bietable	
Jogo da Glória	-Tabuleiro “Jogo da Glória”	Desenvolver a sensibilidade dos alunos para a diversidade da sociedade, onde cada um/a deve ter oportunidade de poder fazer as suas próprias escolhas liberto de estereótipos de género.	1.ª Explicação das regras do jogo	Oralidade (Expressão e Compreensão) Gramática
			2.ª Realização do jogo da glória	
			3.ª Reflexão sobre o jogo	

Tabela 3- Estrutura da proposta pedagógica

CAPÍTULO IV – DESCRIÇÃO E ANÁLISE DA PROPOSTA PEDAGÓGICA

No capítulo que se segue será apresentada a descrição de cada uma das sequências didáticas, que seriam implementadas em contexto educativo. Posteriormente, será feita uma análise dessas propostas, tendo em linha de conta duas categorias distintas, que foram definidas com base na questão de investigação e nos objetivos traçados *à priori*.

4.1 Descrição da proposta pedagógica

Segue-se, de seguida, uma análise detalhada, de cada uma das sequências didáticas propostas, que seriam implementada com uma turma do 6.º ano de escolaridade. Recordase que antes de se proceder à implementação das atividades seria, primeiramente, entregue, a cada um dos participantes, um questionário inicial, de forma a aferir os conhecimentos e as ideias prévias destes relativamente a diversas questões relacionadas com a temática da Igualdade de Género. O mesmo questionário seria, igualmente, aplicado após a implementação de todas as sequências didáticas, de modo a aferir o entendimento dos inquiridos sobre se houve ou não mudança conceptual relativamente ao tema em estudo.

4.1.1. Primeira sequência didática

Os estereótipos de género e a educação familiar

Objetivo geral	<ul style="list-style-type: none">• Compreender como os pais tendem a moldar e a encorajar comportamentos estereotipados de género nos filhos e nas filhas.
Objetivos Português	<ul style="list-style-type: none">• Desenvolver uma literacia mais compreensiva e inclusiva.• Capacitar os alunos para a compreensão e a interpretação de textos literários.• Apreciar criticamente a dimensão estética dos textos literários e o modo como manifestam experiências e valores.
Objetivos Cidadania e Igualdade de Género	<ul style="list-style-type: none">• Analisar a forma como a família influencia a criação de estereótipos em crianças do sexo feminino e masculino.• Confrontar conhecimentos e crenças relacionadas com os papéis de mulheres e homens em diversos domínios da sociedade.• Incentivar e promover, de forma justificada, a adoção de comportamentos e de atitudes favorecedoras da igualdade de género.• Analisar criticamente as repercussões dos estereótipos de género em variados domínios.
Tempo necessário	2 aulas (90 minutos + 90 minutos)
Recursos	Obra <i>Vanessa vai à luta</i> , de Luísa Costa Gomes

Descrição da atividade

Esta proposta de atividade será realizada tendo por base a obra *Vanessa vai à luta*, de Luísa Costa Gomes. Obra de leitura recomendada no Ensino Básico e referenciada no Plano Nacional de Leitura aborda, a partir de uma peça de teatro escrita numa linguagem jovem e atual, a luta de uma criança chamada Vanessa contra os estereótipos da sociedade em relação aos brinquedos e brincadeiras associadas a meninas e a meninos. Esta criança, com quase sete anos, tem um irmão mais novo e, ao longo da história, é possível comparar a educação que é dada a cada umas das crianças, apesar de estas terem os mesmos pais e viverem na mesma casa.

1.º Passo: Atividade de pré-leitura mobilizando a interpretação dos elementos paratextuais para fazer previsões e antecipar ações da narrativa, concretamente em relação aos elementos da capa e contracapa e ao título do livro. Para a realização desta atividade será projetado no quadro interativo a capa e a contracapa do livro (figura 18), no entanto, o pequeno texto introdutório que se encontra na contracapa estará coberto, a fim de não influenciar as previsões dos alunos em relação ao conteúdo do livro. Deste modo, será solicitado aos alunos a descrição dos vários elementos presentes na capa e na contracapa, devendo estes fazer alusão à menina e à sua expressão facial e corporal, ao fundo em tom de azul, ao tapete com padrão tropa e aos brinquedos, nomeadamente, às metralhadoras que se encontram expostas num balcão de madeira por trás da menina. No sentido de orientar os alunos poderão ser colocadas as seguintes questões:

- O que revela a expressão facial e corporal da menina?
- Para que local nos remete o padrão do tapete que se encontra no chão?
- Qual terá sido a intenção em contrastar esse padrão com um fundo azul?
- Por que motivo, atrás da menina, se encontram expostas diversas metralhadoras?
- Em que local poderá estar a menina representada na capa?
- Qual terá sido a intenção em colocar o título da obra a verde?
- Tendo em conta os elementos presentes na capa e contracapa, quais serão os motivos que justifiquem que esta menina vá à luta?



Figura 18- Capa da obra *Vanessa vai à Luta*, de Luísa Costa Gomes

A partir das questões colocadas, os alunos devem argumentar verbalmente e justificar as suas interpretações, estabelecendo relações entre os elementos paratextuais da capa e contracapa com o título da obra. É fundamental que os alunos mobilizem as suas experiências e vivências, de forma a que seja possível imaginarem possíveis desenvolvimentos narrativos a partir dos elementos do paratexto. É expectável que os alunos refiram que a menina representada na capa possivelmente se encontra numa loja de brinquedos, mais concretamente, numa secção destinada aos rapazes, dado que por detrás desta se encontram expostas diversas metralhadoras empacotadas em caixas, um fundo azul e um padrão tropa sobre o chão e, portanto, todos estes elementos remetem tipicamente para o universo masculino. A expressão facial e corporal da menina, isto é, as suas sobrancelhas franzidas, a sua boca aberta e os braços sobre a cintura revelam que esta se encontra indignada e revoltada com determinada situação. A razão que justifique que Vanessa vá à luta poderá estar presumivelmente relacionada com os brinquedos que se encontram expostos, ou seja, a menina poderá estar chateada pelo facto de o pai ou a mãe não a compreenderem e não lhe darem um determinado brinquedo, mais concretamente uma metralhadora. A cor do título da obra a verde poderá eventualmente representar a esperança desta menina em conseguir obter o que pretende, ou seja, a esperança de vencer esta luta.

De seguida, de forma a confrontar as previsões dos alunos, a docente informá-los-á de que irá ler o primeiro parágrafo do texto introdutório que se encontra na contracapa do livro referente a uma fala da cena dez que é dita por Vanessa, a menina representada na capa, enquanto esta dialoga com o seu pai. Na respetiva fala a criança revela ao seu pai que a mãe lhe disse que por ser menina devia gostar de coisas de menina, levando-a a questionar o pai se não considera os brinquedos para meninas estúpidos. Após a leitura, de modo a aferir as conceções dos alunos sobre os estereótipos relacionados com os brinquedos associados a meninos e a meninas, a docente colocará aos alunos as seguintes questões:

- A que brinquedos de menina se poderá estar a referir Vanessa quando afirma que são estúpidos?

- E vocês, o que acham dos brinquedos que são especialmente produzidos para meninas? Que tipo de imagem muitos desses brinquedos transmitem?
- As meninas terão menos jeito/habilidade para brincarem com brinquedos de meninos e vice-versa?
- Acham que deve haver “coisas” de meninas e “coisas” de meninos? Porquê?
- O facto de se condicionar a utilização de determinado brinquedo poder-se-á refletir futuramente na vida pessoal e profissional de uma pessoa? Porquê?

Posteriormente, a docente informará os alunos de que irá ler o segundo parágrafo do texto introdutório que se encontra na contracapa, onde é desvendado que o assunto da obra é a luta da criança Vanessa contra os estereótipos da sociedade. Após a leitura, de modo a aferir as concepções dos alunos sobre o conceito de estereótipos de género, a docente colocará as seguintes questões:

- Alguém me sabe explicar o que são estereótipos de género?
- Que relação estabelecem entre os estereótipos de género e os brinquedos?
- Por que razão terá de lutar Vanessa contra esses estereótipos de género?

2.º Passo: Atividade de leitura de quatro excertos da obra (Anexo 5). Antes de se proceder à leitura dramatizada dos excertos, a docente chamará a atenção dos alunos para a organização estrutural do texto dramático e respetiva atenção na leitura expressiva. De modo a que os alunos compreendam a sucessão dos vários acontecimentos na obra, a docente irá contextualizar genericamente as cenas anteriores antes de iniciar a leitura do primeiro excerto ou antes de prosseguir para a leitura de uma nova cena. Ao longo da leitura, a docente deverá substituir a leitura das falas das personagens por diferentes alunos, de modo a que todos ou a maioria tenha oportunidade de ler. O 1.º excerto que os alunos irão ler insere-se na cena dois e diz respeito ao momento em que a mãe da menina, cujo nome é Vanessa, a arrasta para uma loja de brinquedos para lhe mostrar as bonecas vestidas de cor-de-rosa. Perante a insistência desta mãe em querer que a filha leve bonecas ou outros brinquedos relacionados com as tarefas domésticas, a criança demonstra-se

desinteressada e revoltada com os brinquedos produzidos especialmente para meninas: *“Mas ó mãe anda ali à secção dos rapazes, que tem coisas bué fixes, aqui é só esta bonecada cor-de-rosa? Isto até mete nojo”*. Desta forma, Vanessa insiste para que a sua mãe vá com ela até ao corredor destinado aos brinquedos de rapazes, pedindo-lhe uma metralhadora. Perante este pedido, a mãe recusa-se, explicando-lhe que uma metralhadora é um brinquedo para meninos: *“Mas por que é que não gostas de brinquedos de meninas? És tão arrapazada, depois os rapazes não gostam de ti...”*; o 2.º excerto que os alunos irão ler insere-se na cena seis e diz respeito ao momento em que Vanessa escreve uma carta para a sua futura irmã ou seu futuro irmão que irá nascer: *“Querido ou querida, irmã ou irmão. Isto é um bocado parvo estar a escrever-te uma carta que nem sei para onde hei de mandar”*. Nesta carta, Vanessa avisa-a(o) de que é melhor nascer rapaz, pois caso nasça rapariga terá de suportar diversas “coisas”, tais como limpar a casa, manter-se sempre limpa e arranjada e evitar determinados comportamentos para que não lhe chamem de maria-rapaz: *“Depois há uma data de coisas que não podes fazer, senão dizem-te que és uma maria-rapaz e que os rapazes não gostam de ti”*; o 3.º excerto que os alunos irão ler insere-se na cena dez e diz respeito ao momento em que a mãe e o irmão de Vanessa, bem como a própria Vanessa se encontram no sofá a conversar uns com os outros. Nesse momento, Vanessa aborrece a mãe ao dizer-lhe que esta se encontra sempre cansada, devido ao facto de estar sobrecarregada com eles e com as tarefas doméstica. Perante essa afirmação, mãe de Vanessa responde-lhe que se ela a ajudasse mais não estaria tão cansada: *“Mas o que é que queres tu afinal? Se me ajudasses mais eu já não estava tão cansada”*. Esta resposta gera indignação por parte de Vanessa, que afirma que a mãe só lhe pede ajuda a ela para as tarefas doméstica e nunca ao seu irmão Rodrigo. Por sua vez, Rodrigo contesta dizendo que ser homem também não é fácil, uma vez que os homens é que têm a obrigação de ganhar dinheiro para sustentar a família, ao invés das mulheres que apenas tratam das tarefas domésticas: *“Tens é sorte de ser rapariga. Não tens nada que fazer, só umas coisitas aqui e ali.”*; o 4.º excerto que os alunos irão ler insere-se na cena onze, a última cena da obra, e diz respeito ao monólogo de Vanessa que se encontra de metralhadora em punho, ao lado do berço da sua irmã, que, entretanto, nasceu. Nesse momento, Vanessa diz à sua irmã que a metralhadora que recebera nos anos servirá para

protegê-la contra as oposições convencionais do mundo adulto que não deixam as crianças crescer em liberdade e com autonomia: *“É para proteger a minha irmã pequena. Venham cá dar-lhe espanadores, esfregonas, baldes, tachos e panelas e vão ver se não são corridos a tiro”*.

3.º Passo: Análise em par dos quatro excertos tendo por base um conjunto de tópicos organizados em grelha. Os estudantes interpretam os excertos do texto literário e refletem em conjunto sobre os tópicos apresentados, sistematizam e elaboram de forma objetiva as respostas, transcrevendo-as para a grelha na coluna. Será fundamental envolverem-se numa interpretação que implique mobilizar conhecimentos sobre a língua e sobre o mundo para interpretar expressões e segmentos de texto, assim como compreender as relações entre personagens e entre acontecimentos entre personagens, por exemplo, na cena dois referente ao momento em que Vanessa se encontra na loja de brinquedos com a sua mãe é possível depreender que a mãe de Vanessa nasceu numa família bastante estereotipada e que, por esse motivo, atribui diferentes papéis sociais à sua filha e ao seu filho, ou seja, no caso da filha a mãe encoraja-a a comprar brinquedos relacionados com as tarefas domésticas, repreendendo-a quando esta não vai ao encontro das suas expectativas, enquanto que com o seu filho a mãe é bastante mais permissiva. O facto de a mãe de Vanessa não aceitar e reprimir as escolhas da filha acaba por se repercutir no comportamento mais rebelde, desobediente e explosivo de Vanessa, bem como na relação entre ambas, uma vez que vivem frequentemente em confronto e em desacordo em relação àquilo que deve ou não ser feito por crianças do sexo feminino. Consequentemente, a disputa entre Vanessa e a sua mãe, acaba por influenciar negativamente a personalidade de Rodrigo, irmão de Vanessa, que sobrevaloriza o trabalho dos homens e desvaloriza o trabalho das mulheres. Além disso, este acaba por reprimir o seu gosto por brinquedos relacionados à maternidade, a fim de corresponder às expectativas da sua mãe.

Tópicos:

Cena II

- a) Indica a situação que é alvo de protesto por parte de Vanessa.

- b) Transcreve os segmentos textuais que evidenciam os argumentos utilizados pela mãe de Vanessa para a filha comprar um brinquedo de menina.
- c) Associa os brinquedos referidos pela mãe de Vanessa aos papéis sociais geralmente atribuídos às mulheres.

Cena VI

- a) Regista as marcas linguísticas que evidenciam o registo de língua juvenil utilizado por Vanessa.
- b) Atenta nas ilustrações. Estabelece uma relação entre as cores e o sexo de cada uma das crianças.
- c) Sintetiza os argumentos apresentados por Vanessa para que a sua irmã ou irmão nasça rapariga.

Cena X

- a) Refere em que sentido as ações da mãe de Vanessa poderão moldar determinados comportamentos em cada um dos seus filhos.
- b) Apresenta a interpretação que é feita por Rodrigo relativamente ao papel dos homens e das mulheres na sociedade.
- c) Atenta na última indicação cénica. Explicita a compaixão revelada por Vanessa em relação ao seu irmão.

Cena XII

- a) Sintetiza a razão pela qual servirá a metralhadora segundo Vanessa.
- b) Transcreve do texto uma comparação e uma dupla adjetivação, justificando o seu uso.

4.º Passo: Partilha e discussão em grande grupo das interpretações realizadas pelas análises dos textos. Previamente, os pares devem selecionar quem ficará encarregue de apresentar as respostas aos tópicos das várias cenas, de forma a que ambos tenham oportunidade de participar. A docente tendo em conta os vários tópicos apresentados em cada cena deverá perceber e identificar as estratégias de leitura que os alunos realizaram,

as palavras-chave, as expressões do texto, o vocabulário, a expressividade da linguagem e os pontos comuns e dissonantes entre as interpretações dos diferentes pares.

5.º Passo: Debate/reflexão conjunta. A turma faz uma reflexão conjunta em torno das questões despoletadas nos excertos que remetem para a discussão dos papéis do homem e da mulher e dos estereótipos de género. Será importante neste debate o respeito pelos princípios reguladores da interação discursiva, na formulação na apresentação de factos e de opiniões, a tomada de vez e as formas de tratamento, e usar vocabulário adequado ao assunto. Neste sentido, a professora orienta e introduz os conceitos de sexo, género e estereótipos de género, assim como as questões geradoras do debate:

- Qual é a vossa opinião em relação ao facto de ainda existirem brinquedos para meninas e brinquedos para meninos? Concordam com a mãe da criança? Por que razão tem de haver esta diferenciação?
- Por que motivo devemos associar determinadas cores às meninas e aos meninos? Quem decide isso? As pessoas não se deveriam sentir à vontade para usarem a cor que pretenderem?
- Por que razão os pais, habitualmente, são mais permissivos com os filhos do que com as filhas?
- Na história, a menina é chamada várias vezes à atenção devido ao seu comportamento. Mas afinal, de que forma se devem comportar as meninas? E os meninos? E por que motivo tem de haver esta diferenciação de comportamentos entre sexos?
- Que características são, habitualmente, associadas a rapazes e a raparigas? Nesse sentido, de que forma o sexo limita as experiências e as oportunidades de vida de raparigas e de rapazes?
- Quais dessas diferenças são biológicas? Quais são construídas socialmente?
- Na vossa opinião de que forma é que a classificação dos géneros influencia o modo como perspetivamos as nossas vidas?
- O que podemos fazer para contrariar este padrão?

A análise deverá permitir aos estudantes discutirem e “desconstruírem” a perpetuação dos diferentes estereótipos que as famílias e a sociedade atribuem tradicionalmente ao homem e à mulher, levando-as a compreender como estes papéis sociais condicionam diferentemente a vida dos rapazes e das raparigas.

4.1.2 Segunda sequência didática

Os papéis de género nas tarefas domésticas

Objetivo Geral	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender o desequilíbrio existente entre mulheres e homens na divisão das responsabilidades domésticas e familiares.
Objetivos Português	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver competência de leitura centrada predominantemente em textos orientados para informar (notícia). • Interpretar textos escritos, de expressão não literária, de modalidades gradualmente mais complexas. • Dominar os procedimentos que asseguram um adequado desenvolvimento textual, temático e discursivo, com progressiva consolidação do domínio dos géneros escolares, nomeadamente a argumentação.
Objetivos Cidadania e Igualdade de Género	<ul style="list-style-type: none"> • Analisar a distribuição (desigual) do tempo dedicado às tarefas familiares e domésticas entre casais. • Identificar as implicações que podem advir da sobrecarga das tarefas domésticas nas mulheres na sua vida pessoal e profissional. • Demonstrar de maneira sustentada e apropriada uma posição/opinião em relação à desigual distribuição das tarefas domésticas e dos cuidados da família entre homens e mulheres.
Tempo necessário	2 aulas (90 minutos + 45 minutos)
Recursos	Notícia: “Portugal: Mulheres fazem 74% das tarefas domésticas” Plataforma: Tricider

Descrição da atividade

Esta proposta de atividade será realizada tendo por base a notícia: “Portugal: Mulheres fazem 74% das tarefas domésticas” (Anexo 6), elaborada no âmbito do estudo: *As mulheres em Portugal, hoje: quem são, o que pensam e como se sentem*, da Fundação Francisco Manuel dos Santos. A notícia revela que o estudo na qual foram inquiridas duas mil quatrocentas e vinte e oito mulheres, com idades compreendidas entre 18 e os 64 anos, se afirmam como responsáveis por 74% das tarefas domésticas, sendo que apenas 30% dos casais são considerados simétricos na distribuição dessas mesmas tarefas. No que concerne aos cuidados dos filhos, o estudo mostra que se tem verificado uma presença mais significativa dos pais na vida dos filhos, no entanto, “o grosso do trabalho, o que suja e o que é duro continua a recair sobre as mulheres”. Relativamente à contribuição para as despesas familiares, os dados revelam que se verificou uma mudança em relação às gerações anteriores e, portanto, as mulheres passaram a assumir um papel ativo nas despesas. O estudo aponta ainda que o facto de o trabalho doméstico não ser equitativamente distribuído entre homens e mulheres pode acarretar diversos efeitos na natalidade, no absentismo laboral, nos sistemas de proteção social, na educação das crianças e dos jovens e nos índices de divórcio, mas também provocar consequências negativas no bem-estar físico e psíquico das mulheres e na vida familiar.

1.º Passo: Exploração das conceções prévias dos alunos. Os estudantes devem-se organizar em cinco grupos, preferencialmente mistos. Após a constituição dos grupos, a docente lança a seguinte questão aos alunos: “Quem de vocês acha que há, de um modo geral, igualdade ou desigualdade entre homens e mulheres na partilha das responsabilidades domésticas e familiares?”. É expectável que a maioria dos alunos considere que há, efetivamente, uma desigualdade entre homens e mulheres no que concerne à partilha das tarefas domésticas e familiares, sendo as mulheres que maioritariamente se encarregam dessa matéria. No entanto, dependendo do ambiente e clima familiar de cada uma das crianças poderá haverá opiniões diferentes à apresentada. De seguida, de modo a que seja possível conhecer um pouco mais desta realidade no seio familiar dos alunos da turma, a docente colocará as seguintes questões:

- Quem, mais frequentemente, assegura os cuidados às crianças na vossa casa?

- Quem, mais frequentemente, prepara as refeições e trata das tarefas domésticas na vossa casa?
- Nos casos em que se verifica essa desigualdade entre os vossos pais como a justificam? Por que motivo não há uma partilha equitativa dessas responsabilidades?
- Os alunos que tem irmãos do sexo oposto partilham de igual forma as tarefas domésticas? Se não partilham, como o justificam?

2.º Passo: Atividade de leitura da notícia. A docente entrega, a cada elemento do grupo, uma fotocópia da notícia: “Portugal: Mulheres fazem 74% das tarefas domésticas”. Os estudantes devem, primeiramente, fazer uma leitura silenciosa e autónoma da notícia para que, de seguida, se possa fazer a leitura da notícia, em voz alta, por diferentes alunos da turma. É fundamental que os alunos façam uma leitura fluente e segura. Após a leitura, a docente deve solicitar aos alunos que a relembrem da estrutura da notícia, devendo estes fazer alusão à pirâmide invertida (título: antetítulo e subtítulo, lead e corpo da notícia) e, de seguida, referir as características principais deste género textual.

3.º Passo: Análise e elaboração de sínteses parciais dos parágrafos da notícia. Os estudantes devem reler a notícia e, em grupo, sublinhar nos vários parágrafos a informação mais relevante, ou seja, as principais ideias-chave. É fundamental que os alunos saibam detetar e distinguir entre informação essencial e acessória. De seguida, devem para cada um dos parágrafos da notícia elaborar uma síntese parcial, procedendo ao registo, por escrito, no caderno. Para isso, os estudantes devem, primeiramente, discutir oralmente sobre as principais ideias-chave, organizando-as e sistematizando-as para que, de seguida, seja mais fácil proceder à escrita da síntese. É fundamental que na elaboração das sínteses os estudantes utilizem mecanismos de coesão e coerência adequados, construindo frases com graus de complexidade crescente. Devem ainda evitar usar repetições e palavras ou expressões acessórias, bem como dar opiniões ou fazer juízos de valor sobre a informação presente na notícia. Pretende-se com esta atividade que os alunos interiorizem e compreendam o sentido dos vários segmentos do texto, assim como detetem o modo como os vários factos se interligam, por exemplo, devem compreender que desde a geração anterior não se verificaram grandes evoluções no que diz respeito à partilha das

responsabilidades domésticas e familiares e, portanto, a sobrecarga de trabalho nas mulheres poderá acarretar diversos efeitos negativos na sua saúde a nível físico e psíquico e, conseqüentemente, originar outras conseqüências colaterais, nomeadamente, a diminuição dos níveis de natalidade e o absentismo laboral. É importante que a docente monitorize o trabalho dos vários grupos de trabalho, de forma a identificar as ideias-chave identificadas pelos alunos nos vários parágrafos, a linguagem e as construções frásicas utilizada nas sínteses, mas também depreender se todos os elementos do grupo estão devidamente envolvidos na atividade.

4.º Passo: Formulação de questões intermédias. A elaboração das sínteses pelos grupos de trabalho deverá proporcionar uma melhor assimilação da informação presente no texto, permitindo que os alunos sejam capazes de formular questões escritas sobre os vários parágrafos e/ou segmentos da notícia. Cada grupo de trabalho deverá formular no mínimo cinco questões. É necessário que os estudantes tenham a capacidade de pensar e refletir sobre as suas próprias aprendizagens, mas acima de tudo que tenham uma boa compreensão dos vários segmentos do texto. Na formulação das questões, os estudantes devem usar um vocabulário adequado ao tema e à situação.

Exemplos de possíveis questões:

- O estudo: As mulheres em Portugal, hoje: quem são, o que pensam e como se sentem, foi realizado a que amostra de mulheres? Com que idades?
- De acordo com a notícia, a sobrecarga de trabalho nas mulheres pode ocasionar que efeitos?
- Segundo o estudo, quantas gerações serão necessárias para que haja uma distribuição igualitária das tarefas domésticas entre homens e mulheres, nos casais em que ambos têm trabalho pago?
- O estudo revela alguma alteração desde a geração anterior no que diz respeito à partilha de responsabilidades domésticas e familiares? Em que sentido?

5.º Passo: Colocação das questões formuladas aos outros grupos. Cada grupo de trabalho deve selecionar um porta-voz para colocar duas questões a elementos dos outros grupos

de trabalho à sua escolha. É fundamental que os alunos dos outros grupos deem respostas completas e devidamente estruturadas e se expressem de forma adequada e mobilizem um vocabulário variado e estruturas frásicas cada vez mais complexas.

6.º Passo: Exposição de uma opinião crítica. Em contexto não-formal, os estudantes devem, individualmente, expressar a sua opinião em relação ao facto de o trabalho doméstico e familiar não ser equitativamente distribuído entre homens e mulheres. Para tal, os estudantes devem utilizar a plataforma “tricider”, uma ferramenta colaborativa virtual que funciona como espaço para a troca e debate de ideias sobre determinado tema. Nesse sentido, a(o) docente deve apresentar uma questão, um problema ou uma situação específica na plataforma e os alunos devem adicionar novas ideias, opiniões e/ou respostas relacionadas com a questão colocada, sendo que as mesmas podem ser avaliadas, comentadas e votadas por todos os outros participantes de forma assíncrona, durante um período definido. Assim, tendo em conta as funcionalidades da respetiva plataforma, a docente de forma a que os alunos possam discutir, trocar ideias e debater sobre a problemática despoletada na notícia analisada, colocará a questão abaixo apresentada.

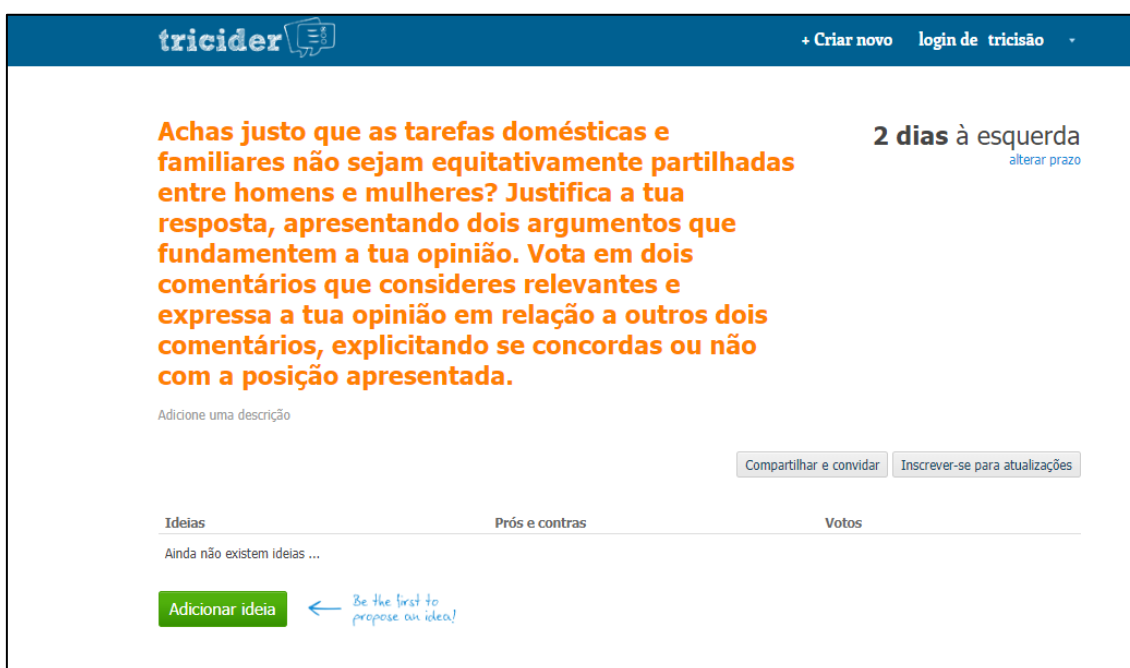


Figura 19 – Questão colocada na aplicação tricider

Tendo em conta a questão colocada pela docente na plataforma, os alunos devem manifestar a sua posição, apresentando de forma sustentada e apropriada dois argumentos que fundamentem a sua opinião e que possam, efetivamente, justificar o seu ponto de vista. É fundamental que os alunos mobilizem as suas experiências, saberes e vivências, de forma a identificarem os argumentos que fundamentam as suas opiniões. Os alunos devem ainda votar em dois comentários na qual estejam de acordo e que considerem estar devidamente fundamentados, bem como comentar outros dois, justificando se concordam ou não com a posição apresentada. É importante que os estudantes empreguem um vocabulário adequado e progressivamente mais variado e utilizem mecanismos de coesão e coerência adequados. A docente deve observar as intervenções de todos os alunos, aferindo a sua qualidade e, caso considere necessário, deve intervir para clarificar uma ideia ou mesmo para revelar apreciação por determinado(s) contributo(s). Para a realização desta atividade, a docente irá definir um período máximo de dois dias e, portanto, é expectável que os estudantes apresentem argumentos bem fundamentados e que comentem convenientemente as opiniões dos colegas de turma.

Sugestão de desenvolvimento da atividade: Dispondo de mais tempo, a docente poderá na mesma plataforma colocar a questão abaixo apresentada.



Figura 20 – Questão colocada na aplicação tricider

A respetiva questão implicará que os alunos reflitam sobre possíveis formas que permitem alterar o atual paradigma, bem como redescobrir muitas outras sugeridas pelos colegas de turma. As sugestões apresentadas poderão ser complementadas e/ou reajustadas pelos outros alunos ou mesmo pela própria docente que acompanhará todo o processo. A atividade permitirá impulsionar o pensamento crítico e a criatividade dos alunos, permitindo-lhes constatar que essa realidade pode ser facilmente alterável quando há um apoio e um consenso mútuo entre casais.

4.1.3 Terceira sequência didática

Violência de género

Objetivo geral	<ul style="list-style-type: none"> Reconhecer a influência da desigualdade de género para as questões de vitimização.
Objetivos Português	<ul style="list-style-type: none"> Desempenhar papéis específicos em atividades de expressão orientada (dramatizações e improvisações). Usar fluentemente a língua, mobilizando diversos recursos verbais e não-verbais, e utilizando de forma oportuna recursos tecnológicos.
Objetivos Cidadania e Igualdade de Género	<ul style="list-style-type: none"> Vivenciar uma situação de violência contra as mulheres e refletir sobre como homens/rapazes e mulheres/raparigas podem agir e não compactuar com a violência. Identificar os tipos/formas de violência de género. Identificar as causas e as consequências provocadas pela violência de género. Alertar e sensibilizar a comunidade escolar para a problemática da violência de género.
Tempo necessário	3 aulas (90 minutos + 90 minutos + 90 minutos)
Recursos	Campanha “Dear Daddy” Sinopses para o teatro-debate

Descrição da atividade

1.º Passo: Visualização de uma campanha. A docente projeta no quadro interativo a campanha norueguesa “Dear Daddy” (Anexo 7), lançada pela organização não

governamental “Care Norway”, que atua na defesa dos direitos humanos. A campanha, de aproximadamente cinco minutos, retrata e promove a reflexão acerca dos diferentes tipos de violência que as mulheres sofrem ao longo da vida. A voz dessa campanha é uma menina que ainda não nasceu, mas que metaforicamente alerta o seu pai sobre os preconceitos e agressões que poderá vir a sofrer, apenas pelo facto de ter nascido mulher, mostrando assim como “pequenos atos” cometidos pelos homens, como algumas brincadeiras machistas e abusivas são formas de violências física, psicológica, verbal e sexual que acabam por conduzir mais tarde a situações graves. A campanha termina com o seguinte trecho: “Querido pai, eu vou nascer uma rapariga. Por favor faz tudo o que conseguires para que esse facto não seja o maior perigo que vou enfrentar”. A docente solicita aos alunos que se mantenham atentos e que se necessário retirem algumas notas, para que, posteriormente, se possa refletir sobre a campanha em grande grupo. Pretende-se com a transmissão da respetiva campanha sensibilizar e alertar os alunos para a realidade da violência de género, assim como incitar-lhes uma atitude de questionamento e reflexão relativamente a esta temática.

2.º Passo: Análise da campanha. Após a visualização da campanha, a docente coloca algumas questões, de modo a aferir o entendimento dos alunos relativamente à campanha visualizada, assim como detetar as suas ideias em relação à problemática da violência de género. É fundamental que alunos apresentem respostas estruturadas e discurssem fluentemente e com boa articulação, utilizando um vocabulário adequado ao tema e à situação.

Questões:

- a) Que tema é retratado nesta campanha?
- b) Quem dá voz a esta campanha? E a quem é dirigida?
- c) Esta rapariga vê alguns dos seus direitos a serem violados? Quais?
- d) A que tipo de violência é sujeita a rapariga ao longo dos anos?

f) Apenas os homens são violentos? Ou as mulheres também o são? Qual o tipo de violência mais comum que as mulheres usam contra outras pessoas? É o mesmo tipo que os homens usam?

e) Qual é a vossa opinião relativamente à utilização de violência, independentemente do seu tipo, praticada sobre uma mulher?

3.º Passo: Realização de um teatro-debate. De forma a que os alunos possam dramatizar diferentes situações de violência de género será proposto pela docente a realização de um teatro-debate. O teatro-debate é uma metodologia que leva os participantes-alvo a refletir sobre os problemas inerentes a uma determinada temática e sobre as várias alternativas que dispõem para os ultrapassar. Assim, num primeiro momento os alunos devem dramatizar uma cena; num segundo momento, o público que assiste, não concordando com determinadas atitudes ou comportamentos das personagens, propõe a alteração da história, oferecendo soluções para os problemas representados na peça; num terceiro momento, ao apresentarem a proposta, os elementos do público são convidados a representá-la em palco, tornando-se assim os/as protagonistas da mudança de comportamentos, ou seja, passam a ser atores, deixando de ser meros espectadores. Para a realização desta proposta, a docente solicita aos alunos que se organizem em quatro grupos, preferencialmente mistos. De seguida, a docente entrega, a cada grupo, uma sinopse em que está patente uma determinada situação em que a mulher é vítima de um ou mais de tipos de violência, nomeadamente, física, psicológica, sexual, económica e social (Anexo 8). A docente solicita aos vários alunos do grupo que leiam a sinopse que lhes foi fornecida e que, de seguida, procedam à escrita de uma pequena cena em que as personagens interagem em torno do conflito. Para tal, a docente disponibilizara cerca de vinte e cinco minutos que deverão ser utilizados, quer para a escrita da cena, quer para um breve treino da dramatização. As várias mesas da sala serão organizadas, de modo a criar um espaço mais amplo para o teatro-debate. Posteriormente, será pedido aos elementos do grupo A, por exemplo, que selecionem dois elementos do seu grupo e que comecem por fazer a dramatização da sua cena, podendo para tal utilizar a folha com as falas de cada uma das personagens. No final da dramatização, a personagem que fez o papel de vítima coloca para a plateia a seguinte questão-debate: “E tu, como reagirias?”. Após a

dramatização, a docente pedirá a um dos grupos de trabalho que oralmente discutam e negociem outras propostas que permitam alterar a situação que foi apresentada, ou seja, que sugiram uma solução para o problema levantado. Por fim, a docente pedirá ao mesmo grupo de trabalho que de forma improvisada apresentem essas mesmas soluções, de modo a que seja possível converter a problemática inicialmente apresentada. Para tal, os alunos podem incluir novas personagens e/ou sugerir mudanças quer ao longo da narrativa, quer apenas no desfecho da história. É fundamental que na dramatização ou improvisação da cena os alunos tenham em atenção alguns aspetos, como a voz, os gestos, as pausas, a entoação e a expressão facial e corporal, uma vez que é essencial que todos os alunos se envolvam na história de vida das personagens. A mesma dinâmica repetir-se-á para os restantes grupos na qual serão apresentadas diferentes cenas. Será importante que a docente e os próprios colegas forneçam um feedback relativamente às várias dramatizações e improvisações, de modo a que os alunos possam melhorar em intervenções futuras.

4.º Passo: Elaboração de uma infografia. A docente solicita aos alunos que se dirijam a uma sala de TIC. De seguida, antes de solicitar a elaboração de uma infografia, a docente fará oralmente uma breve abordagem à educação para os média, chamando à atenção dos alunos para o facto de pesquisarem em fontes credíveis na Web. Após esta breve abordagem, a professora apresentará à turma vários exemplos de infografias recolhidas em fontes diversas sobre temas variados. Com esta observação, os alunos devem perceber a importância de uma eficaz seleção da informação e da escolha dos elementos gráficos que ajudam a destacar e estabelecer diferentes relações entre as várias informações nas infografias. De seguida, a docente solicita aos alunos que se organizem em pares para que, em conjunto, possam elaborar uma infografia com o intuito de sensibilizar e esclarecer a comunidade escolar para as questões da violência de género. Para tal, os estudantes devem, primeiramente, começar por consultar na internet alguns documentos sobre a temática e, de seguida, devem registar na grelha, abaixo representada, os tópicos ou conteúdos que lhes pareçam mais úteis e interessantes.

Temática:
Na nossa infografia, pretendemos incluir as seguintes informações:
1.
2.
3.
4.

Tabela 4 – Exemplo de grelha facultada aos alunos

Esses tópicos ou conteúdos podem estar, a título de exemplo, relacionados com o número de vítimas e a sua evolução, sobre algumas variáveis estatisticamente associadas à violência (exemplos: média da idade das mulheres e dos homens, escolaridade das vítimas, classe social a que pertencem, entre outras), assim como sobre algumas instituições que apoiam as mulheres vítimas de violência. Seguidamente, os alunos devem, numa folha A3, fazer uma maquete da infografia, de modo a que se perceba a configuração da página. É importante que decidam em que local da página aparecerá cada tópico/conteúdo e que elementos gráficos serão utilizados para estabelecer uma relação entre os diferentes tópicos. Posteriormente, com o apoio do computador, os alunos devem concentrar-se na obtenção de informação relacionada com os tópicos anteriormente definidos. É fundamental que os alunos sejam capazes de transmitir o máximo de informação através de um reduzido número de palavras. Este desafio exige que retomem por diversas vezes as suas produções, apagando progressivamente os dados acessórios e mantendo apenas as informações essenciais. Essa informação deverá ser registada na grelha abaixo apresentada. No decurso deste trabalho cabe ao professor a tarefa de ajudar os alunos a sintetizarem a informação, recorrendo às suas próprias palavras e adequando a linguagem aos destinatários da infografia. Quando já tiverem a informação de que precisam os alunos devem elaborar pequenos resumos sobre cada um dos tópicos da infografia, assim como recolher algumas imagens, gráficos e outros elementos que ajudem a clarificar a informação apresentada.

Tópico ou conteúdo a desenvolver	Informação recolhida	Resumo da informação por palavras próprias

Tabela 5 – Exemplo de grelha facultada aos alunos

Para terminar, a partir dos textos que produziram e dos elementos gráficos que recolheram, os alunos podem construir a sua infografia na aplicação “VISUAL.LY”. Caso necessário, estará um professor de Educação Visual e Tecnológica, que apoiará e dará sugestões aos alunos, de forma a tornar os pósteres esteticamente mais atrativos.

5.º Passo: Apresentação dos pósteres. Os estudantes devem apresentar os seus pósteres à turma, justificando o uso dos recursos gráficos expostos. É importante que os estudantes se expressem de forma audível, com boa articulação, entoação e ritmo. Após a apresentação, os estudantes dos outros grupos poderão colocar perguntas ou exprimir uma opinião crítica sobre o póster dos colegas. Os pósteres serão, posteriormente, afixados num recito da escola com o intuito de sensibilizar e informar a comunidade escolar para as questões da violência de género.

4.1.4. Quarta sequência didática

A verdade escondida atrás de um cartoon

Objetivo geral	<ul style="list-style-type: none">• Compreender que as mulheres em cargos de exercício de poder e de tomada de decisão ainda são uma percentagem reduzida.
Objetivos Português	<ul style="list-style-type: none">• Desenvolver competências para analisar a informação de forma construtiva e crítica.• Usar fluentemente a língua, mobilizando diversos recursos verbais e não-verbais, e utilizando de forma oportuna recursos tecnológicos.• Desenvolver a capacidade de adequar formas de escrita a diferentes situações de comunicação e em contextos específicos, fazendo uso reflexivo das diversas modalidades da língua.
Objetivos Cidadania e Igualdade de Género	<ul style="list-style-type: none">• Identificar a importância de as mulheres participarem mais na vida política e na vida cívica.• Identificar a participação na vida cívica e a participação política como um direito essencial de todas as pessoas.
Tempo necessário	3 aulas (90 minutos + 90 minutos + 90 minutos)
Recursos	Cartoons Plataforma de criação de vídeo: bietable

Descrição da atividade

1.º Passo: Realização de uma chuva de ideias sobre o género textual cartoon. A docente solicita aos estudantes que a partir do telemóvel entrem na plataforma mentimeter e compartilhem de maneira espontânea ideias, conceitos e/ou palavras que se possam relacionar com o género textual cartoon. A dinâmica permitirá averiguar os conhecimentos prévios dos alunos, para que, posteriormente, estes possam ser elucidados pela docente.

2.º Passo: Análise, em grupo, de um cartoon tendo por base um conjunto de tópicos organizados em grelha. A docente entrega, a cada grupo, um cartoon e um conjunto de tópicos em grelha associados aos vários elementos de cada cartoon. Os cartoons entregues a cada grupo serão diferentes, no entanto, expressarão a mesma crítica, ou seja, a

dificuldade das mulheres em ascenderem a cargos de exercício de poder e de tomada de decisão. Os estudantes devem analisar e refletir em conjunto sobre os tópicos apresentados na grelha e, de seguida, sistematizar e elaborar de forma objetiva as respostas, transcrevendo-as para a grelha na coluna. O principal objetivo é que o grupo de trabalho, a partir dos vários elementos identifique a intencionalidade do cartoon, ou seja, a crítica a ele subjacente. É fundamental que os alunos se envolvam numa interpretação que implique a mobilização de experiências e saberes interdisciplinares, de forma a atribuírem sentido e significado às várias evidências visuais.

Cartoons:

Cartunista: Angel Boligan



Tópicos

1. Descreve objetivamente o cartoon.
2. O cartoon apresentado foi retirado do livro: “Abram espaço para as mulheres”. Tendo em conta o título do livro, explica o simbolismo das escadas.
3. Explicita a intenção do uso da cor vermelha no vestido e nos sapatos da mulher.
4. Apresenta uma legenda para o cartoon, refletindo sobre a intenção crítica do cartoonista.

Figura 21- Cartoon

Cartunistas: Mariola Stachnick e Agata Hop

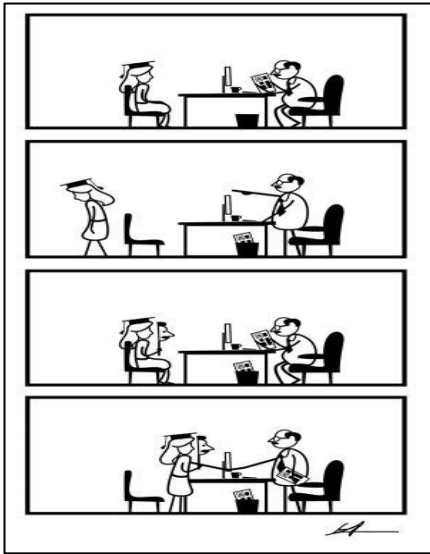


Figura 22- Cartoon

Tópicos

1. Descreve objetivamente o cartoon.
2. Cria quatro balões de fala/pensamento para cada um dos retângulos do cartoon.
3. Explicita a utilização de uma cor neutra no respetivo cartoon.
4. Comenta a intencionalidade crítica do cartoon.
5. Apresenta um título para o cartoon, justificando a tua escolha.

Cartunista: Jean Plantu

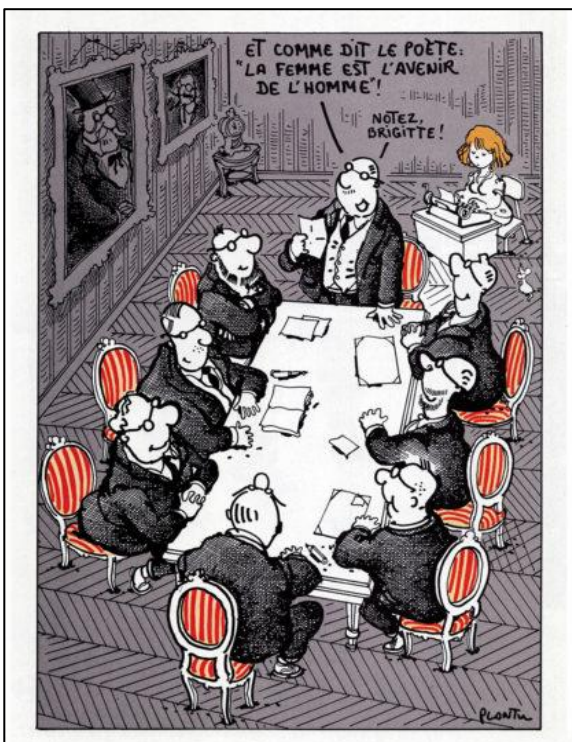


Figura 23- Cartoon

Tópicos

- 1- Descreve objetivamente o cartoon.
- 2- Explica a intencionalidade crítica da frase: <<E como dizia o poeta: “as mulheres são o futuro da humanidade”. Anota isso aí, Brigitte>>, relacionando-a com os quadros e o número de figuras masculinas presentes no cartoon.
- 3- Explicita o contraste de cor de roupa dos homens e da mulher, referindo o seu simbolismo.
- 4- Refere o simbolismo do relógio no cartoon.
- 5- Refere o simbolismo da cor de cabelo da mulher.
- 6- Apresenta um título para o cartoon, justificando a tua escolha.

Cartunista: Kroff



Figura 24- Cartoon

Tópicos

- 1- Descreve objetivamente o cartoon.
- 2- Esclarece o sentido da metáfora “tetos de vidro”, tendo em conta o contexto do cartoon.
- 3- Identifica as expressões faciais manifestadas pelas mulheres, justificando-as.
- 4- Refere a intencionalidade crítica do cartoon.
- 5- Apresenta um título para o cartoon, justificando a tua escolha.

3.º Passo: Partilha e discussão em grande grupo. Cada grupo deve selecionar um porta-voz que ficará encarregue de partilhar com o resto da turma as interpretações realizadas pela análise dos cartoons, para que, posteriormente, estas interpretações possam ser debatidas em grande grupo. A docente deverá identificar as estratégias utilizadas na interpretação desses textos não verbais ou de linguagem mista; a tomada de consciência sobre a existência de uma linguagem irónica; o uso linguístico de aspetos da língua específico a esse género; e os pontos comuns e dissonantes entre as interpretações dos diferentes grupos relativamente aos elementos do cartoon. Sublinha-se que em determinados cartoons a docente deverá intervir para elucidar os alunos sobre algumas ideias, tal como é o caso da metáfora “tetos de vidro”.

4.º Passo: Leitura e análise de documentos. Em contexto não-formal, os grupos de trabalho devem ler e analisar um conjunto de fontes multimodais (Anexo 9) disponibilizados pela docente na plataforma e-learning, que remetem para a importância de haver mulheres em cargos de exercício de poder e de tomada de decisão. Cada grupo de trabalho deve distribuir a leitura/audição das diversas fontes pelos vários elementos do grupo para que, individualmente, os possam analisar e interpretar. É importante que os estudantes utilizem

procedimentos adequados à organização e ao tratamento da informação, sendo que para tal poderão sintetizar as ideias à medida que avançam na leitura do texto, parafrasear partes do texto e/ou sublinhar e tomar notas durante a leitura. Para uma melhor compreensão das várias fontes poderá ser necessário recorrer à internet ou a um dicionário, nomeadamente, no esclarecimento de alguns conceitos, como o de paridade e de democracia paritária. Pretende-se com a análise das respetivas fontes que os estudantes identifiquem e listem um conjunto de razões e argumentos que demonstram a importância de haver mulheres na vida política e cívica, ou seja, em cargos de exercício de poder e de tomada de decisão.

5.º Passo: Partilha de informação sobre as fontes analisadas. Em contexto-formal, cada grupo de trabalho deve-se agrupar para que os vários elementos possam partilhar a informação analisada nas várias fontes multimodais disponibilizadas pela docente. Para tal, cada estudante deve, primeiramente, fazer uma breve contextualização do documento que analisou, apresentando a informação mais significativa. De seguida, o grupo deve identificar os pontos comuns e dissonantes das várias fontes, para que, posteriormente, possam organizar a informação na tabela abaixo apresentada.

Em que local a informação foi recolhida?	Resumo da informação por palavras próprias

Tabela 6- Grelha entregue aos alunos

6.º Passo: Criação de um esboço. Os alunos tendo em conta a informação recolhida nas diversas fontes devem fazer um esboço que sirva de guia de orientação para o vídeo posterior que terão de realizar na plataforma bietable, com o intuito de promover a importância de haver mulheres em cargos de exercício de poder e de tomada de decisão. Uma vez que a aplicação onde será realizado o vídeo permite que a informação seja

organizada por slides/diapositivos, os alunos devem ver no esboço de que forma essa informação poderá ser organizada, assim como pensar quais serão os recursos visuais que poderão associar ao texto, de forma a tornar o vídeo mais atrativo. A estrutura dos vídeos e a forma como a informação é apresentada ficará ao encargo de cada grupo, no entanto, estes devem ter em atenção que a informação deve ser apresentada de forma bastante concisa, devendo ser capazes de fazer modificações textuais com recurso à manipulação de frases e de segmentos textuais (redução e paráfrase). É fundamental que os alunos mobilizem um vocabulário variado e adequado ao assunto, assim como estruturas frásicas complexas.

7.º Passo: Criação de um vídeo. Para a realização desta atividade será solicitado aos alunos que se dirigiam até a uma sala de TIC. Tendo em conta o esboço previamente elaborado, os estudantes terão de criar na plataforma Bietable um vídeo com o intuito de promover a importância de haver mulheres na vida política e cívica, ou seja, em cargos de exercício de poder e de tomada de decisão. Para tal, os estudantes devem selecionar um modelo disponibilizado na biblioteca da plataforma e, posteriormente, em cada slide devem associar ao seu texto um conjunto de imagens, desenhos ou outros recursos gráficos que permitam tornar o vídeo mais atrativo. A partir dos elementos colocados, a própria aplicação facilita a personalização, ao misturar e combinar animações, cenas e efeitos que transformarão as ideias dos alunos em vídeos interativos e dinâmicos. Cada vídeo deve ter a duração máxima de um minuto e meio. Quando todos os grupos terminarem, cada elemento de cada grupo de trabalho deve fazer uma avaliação qualitativa, associando quatro adjetivos valorativos a cada um dos vídeos dos outros grupos. Para isso, deve utilizar a aplicação Mentimeter, já conhecida pelos alunos em tarefas anteriores.

4.1.5. Quinta sequência didática

Jogo da Glória

Objetivo geral	<ul style="list-style-type: none">• Desenvolver a sensibilidade dos alunos para a diversidade da sociedade, onde cada um/a deve ter oportunidade de poder fazer as suas próprias escolhas liberto de estereótipos de género.
Objetivos Português	<ul style="list-style-type: none">• Fomentar competências de argumentação.• Consolidar a capacidade de reflexão e de uso de linguagem específica para verbalizar esse conhecimento.• Desenvolver capacidades discursivas (expressar-se de modo claro, audível e apropriado ao contexto).
Objetivos Cidadania e Igualdade de Género	<ul style="list-style-type: none">• Refletir em torno das expectativas diferenciadas da sociedade em relação a jovens do sexo masculino e feminino.• Incentivar e promover, de forma justificada, a adoção de comportamentos e de atitudes favorecedoras da igualdade de género.
Tempo necessário	1 aula (90 minutos)
Recursos	Tabuleiro “Jogo da Glória”

Descrição da atividade

Esta atividade será realizada tendo por base um tabuleiro do jogo da Glória, previamente elaborado pela docente para o efeito. Cada tabuleiro entregue a cada grupo é composto por um dado, pelos peões e por um conjunto de cartões. Nestes cartões são apresentadas situações de personagens fictícias, que devido aos papéis sociais tradicionalmente associados aos homens e às mulheres enfrentam algum tipo de discriminação ou desvantagens devido ao seu sexo. Em cada cartão é solicitado ao jogador que de forma fundamentada exponha a sua opinião sobre a situação apresentada.

1.º Passo: Explicação das regras do jogo. A docente entregue a cada grupo um tabuleiro do “Jogo do Glória”. De seguida, em grande grupo, são explicadas as seguintes regras do jogo:

a) Cada jogador do grupo lança uma vez o dado para saber quem inicia o jogo, iniciando aquele a quem sair o maior número e, assim sucessivamente, por ordem decrescente.

b) Quando um jogador cai numa casa, cujo símbolo é um ponto de interrogação, deve retirar um cartão da zona das perguntas. Se o jogador convencer a maioria dos jogadores com os seus argumentos, mantém-se nessa casa. Se a maioria dos jogadores não achar os seus argumentos convincentes, o jogador deve recuar três casas. Quando um jogador cai numa casa, cujo símbolo é uma estrela poderá lançar novamente os dados. Quando o jogador cai na casa 10 ou na casa 20 perde a vez de jogar na próxima rodada.

c) Para ganhar o jogo, um dos jogadores deverá chegar à casa número 25 com um número certo. Se o número de pontos do dado for demasiado alto terá de recuar.

2.º Passo: Realização do “Jogo da Glória”. O jogador perante a situação ficcional apresentada no cartão, por exemplo: *“Um rapaz disse em casa e na escola que queria ser bailarino e frequentar aulas de ballet clássico, mas parece que quase todos e todas estão contra esta ideia, dizendo-lhe que não é uma coisa masculina. O que achas? Ele deve defender as suas ideias e frequentar as aulas de dança? Ou não? Dá a tua resposta fundamentando a tua opinião”*, deve apresentar o seu ponto de vista de forma fundamentada, referindo os factos que sustentam essa opinião. É importante que os estudantes revelem fluência e adequação no discurso oral e que mobilizem um vocabulário variado, preciso e adequado ao tema e à situação. Além disso, enquanto discursam devem-se mostrar seguros e confiantes e manter o contacto visual com os todos os outros jogadores. Tendo em conta o trabalho desenvolvido ao longo das várias sessões é esperado que as opiniões dos alunos sejam promotoras da igualdade de/entre géneros.

3.º Passo: Reflexão sobre o jogo. Os estudantes devem expor como se sentiram ao defenderem os seus pontos de vista e devem fazer uma breve apreciação sobre a forma como os outros jogadores se manifestaram perante as situações apresentadas nos cartões.

4.2 Análise e interpretação da proposta

Segue-se, de seguida, a análise e interpretação das sequências didáticas propostas, tendo em linha de conta as seguintes categorias: a) a articulação e integração dos objetivos de aprendizagem do Português com as questões de Cidadania e Igualdade de Género; b) analisar todas as tarefas à luz de uma metodologia ativa de aprendizagem.

Categoria A: Articulação e integração dos objetivos de aprendizagem do Português com as questões de Cidadania e Igualdade de Género

As sequências didáticas propostas foram desenvolvidas com o intuito de articular e integrar os objetivos de aprendizagem da área curricular de Português com as questões de Cidadania, mais particularmente, com a temática da Igualdade de Género. De salientar que no currículo em vigor os domínios de Português são a Oralidade, a Leitura e a Escrita, a Educação Literária e a Gramática, sendo esperado em cada ciclo de escolaridade o desenvolvimento de competências específicas. Segue-se, de seguida, uma análise de cada um desses domínios, com o intuito de se identificar as diferentes aprendizagens realizadas ao nível da área curricular de Português, assim como a articulação dessas mesmas aprendizagens com a temática da Igualdade de Género.

Domínio da Oralidade (Expressão e Compreensão)

As competências específicas implicadas nas atividades linguísticas que se processam no modo oral são a compreensão do oral e a expressão oral. No final do 2.º Ciclo é pretendido como objetivo de desenvolvimento o domínio progressivo e o alargamento da compreensão de géneros formais e públicos do oral, sendo esperado que os alunos adquiram capacidades para utilizarem os recursos prosódicos e pragmáticos de forma adequada, conhecimentos de vocabulário precisos e de complexidade gramatical requerida para narrar situações vividas ou imaginadas, elaborar relatos ou formular perguntas, mas também que sejam capazes de saber escutar e compreender um discurso expositivo e uma discussão, de selecionar e reter do que ouvem a informação necessária ao objetivo visado e de sintonizar com o interlocutor a partir do vocabulário e da estrutura frásica que este utiliza. Tendo em conta os níveis de desempenho acima identificados foram elaboradas,

nas diversas sequências didáticas, múltiplas atividades que propiciassem a participação eficaz e adequada dos alunos em diversas situações de comunicação informal e com algum grau de formalização, sendo que essas atividades deveriam permitir, igualmente, a abordagem de questões específicas relacionadas com a temática da Igualdade de Género.

Uma situação de comunicação que se propõe com algum grau de formalização é o *debate*, presente na primeira sequência didática, quando é solicitado aos alunos que debatam em torno das questões despoletadas na obra *Vanessa vai à luta*, que remetem para a discussão dos papéis do homem e da mulher e dos estereótipos de género. Por meio deste tipo de atividade, os alunos aprendem a respeitar os princípios adequados às convenções que regulam a interação verbal, nomeadamente, no que concerne à formulação e apresentação de factos e opiniões, à tomada de vez, às formas de tratamento e à utilização de um vocabulário adequado ao assunto. Além disso, o debate obriga a que os alunos saibam escutar as outras opiniões, respeitando o próximo e dando a vez sempre que necessário (Ferraz, 2007). Para além de os alunos desenvolverem a sua expressão linguística e a sua capacidade de argumentação, estes têm ainda oportunidade de construir e desconstruir coletivamente vários tipos de conhecimento, levando-os a refletir sobre o assunto sobre o qual são questionados e, conseqüentemente, a constatarem como a perpetuação dos diferentes estereótipos condiciona diferentemente a vida dos rapazes e das raparigas.

Para além da situação de comunicação acima mencionada são também propostas diversas situações informais de comunicação. De entre essas situações de aprendizagem estão presentes em diferentes sequências didáticas *as rodas de conversas*. A respetiva metodologia é utilizada, a título de exemplo, na quarta sequência didática, quando é solicitado aos alunos que, em grupo, analisem um cartoon cuja intencionalidade crítica remete para a dificuldade das mulheres em ascenderem a cargos de exercício de poder e de tomada de decisão. Ao se propiciar um espaço de diálogo sobre um cartoon com múltiplas evidências visuais, os alunos têm oportunidade de expor e comparar ideias, desenvolver raciocínios e pontos de vista, argumentar e contrapor opiniões, analisar e avaliar as intervenções dos colegas, aprendendo assim a respeitarem as regras de convivência social e as regras da língua.

Neste viés, o Referencial Curricular Nacional (1998) considera que:

A roda de conversa é o momento privilegiado de diálogo e intercâmbio de ideias. Por meio desse exercício cotidiano as crianças podem ampliar suas capacidades comunicativas, como a fluência para falar, perguntar, expor suas ideias, dúvidas e descobertas, ampliar o seu vocabulário e aprender a valorizar o grupo como instância de troca e aprendizagem. (vol. 3, p. 138)

Para além de desenvolverem múltiplas capacidades comunicativas, os alunos desenvolvem também a sua literacia visual, aprendendo através da imagem que, efetivamente, ainda persistem no mercado de trabalho diversas desigualdades entre homens e mulheres.

De entre outra situação de aprendizagem proposta, que estimula fortemente a oralidade, são as *dramatizações*, que se encontram presentes na terceira sequência didática, quando é solicitado aos alunos que interajam em torno de um conflito que tem por base situações que ilustram diversas dimensões do fenómeno da violência de género. Tal como refere Gaspar (2014) a dramatização é uma forma de “melhorar a expressão e a interação oral” (p.16), na medida em que contribui para que o aluno ganhe bons padrões de linguagem em qualquer dos seus aspetos: pronúncia correta, boa dicção, linguagem direta e diálogos. A partir desta atividade, os alunos poderão reconhecer que, efetivamente, existem diferentes tipos de violência de género, que inibem seriamente a capacidade das mulheres de exercerem os seus direitos em liberdade e em pé de igualdade com os homens. Ressalta-se que ao se realizar atividades de dramatização, pretende-se também criar situações para desenvolver a expressão escrita, potenciar a capacidade de observação, de concentração, de memória, de imaginação, do domínio da expressão corporal e do espírito crítico do aluno.

Uma outra situação de aprendizagem que incrementa a oralidade é a apresentação de trabalhos, tal como se planifica na terceira sequência didática, quando é solicitado aos alunos a produção de discursos preparados para apresentação à turma de uma infografia, que tem como intuito sensibilizar e esclarecer a comunidade escolar para as questões da violência de género. Por meio dessas apresentações, os alunos devem produzir textos orais

corretos, usando vocabulário e estruturas gramaticais diversificadas e recorrendo a mecanismo de organização e de coesão discursiva que facilitem a compreensão por parte da audiência. Para que esse objetivo seja alcançado pretende-se que o aluno planifique o texto oral a apresentar, utilize informação pertinente, use a palavra com fluência e correção, diversifique o vocabulário e as estruturas utilizadas (Buescu, Morais, Rocha e Magalhães, 2012, p. 57). Por sua vez, os colegas que ouvem a apresentação devem ser capazes de manifestar, de forma coerente, uma reação pessoal ao discurso ouvido. Através destas apresentações, os alunos devem ampliar os seus conhecimentos acerca das questões associadas à violência de género, compreendendo que, infelizmente, essa ainda é uma realidade muito presente em diversos países, incluindo em Portugal.

Ressalta-se que para além das atividades acima mencionadas são também propostas diversas situações explícitas de aprendizagem que visam, por exemplo, pedir e dar informação, participar construtivamente em discussões, narrar situações e/ou acontecimentos, fazer inferências e deduções, cumprir instruções dadas e explicitar um assunto/tema tendo por base uma atividade de escuta sob a forma de registo de vídeo. Todas essas atividades acabam por estar relacionadas, direta ou indiretamente, com questões relativas à temática da Igualdade de Género.

Domínio da Leitura

As competências específicas implicadas nas atividades linguísticas que se processam no modo escrito são a leitura e a escrita. Relativamente ao domínio da leitura é pretendido como objetivo de desenvolvimento no final do 2.º ciclo a criação de autonomia e velocidade de leitura e de hábitos de leitura, ou seja, é esperado que os alunos tenham adquirido capacidade para ler com autonomia, velocidade e perseverança e que tenham adquirido conhecimento de estratégias diversificadas para procurar e selecionar informação a partir de material escrito. Tendo em conta os níveis de desempenho acima mencionados foram selecionados, nas diferentes sequências didáticas, múltiplos textos em diferentes suportes e formatos, de diferentes tipos e com finalidades distintas, considerando o domínio do literário e o do não literário, que permitissem a abordagem de questões específicas relacionadas com a temática da Igualdade de Género.

Relativamente aos textos literários, de entre os géneros existentes, optou-se por recorrer a uma peça de teatro, intitulada de: “Vanessa vai à luta”. Por meio desta obra, que aborda de forma jovial os estereótipos da sociedade em relação aos brinquedos e brincadeiras associadas a meninas e a meninos foram desenvolvidas diversas atividades nas três etapas fundamentais do ato de ler: *pré-leitura*, *durante a leitura* e *pós-leitura*, sendo que em cada uma dessas etapas os alunos teriam oportunidade de desenvolver diferentes competências leitoras. As estratégias de leitura para antes, durante e depois da leitura pretendiam desenvolver a prática na formação do leitor, que para alcançar um estágio de proficiência deve dominar os processamentos básicos da leitura. Na etapa de *pré-leitura*, tendo em conta os elementos paratextuais da capa e contracapa e do título da obra, os alunos deveriam ser capazes de mobilizar as suas experiências e vivências de forma a anteciparem o conteúdo da história. O facto de se potenciar a troca e a partilha de ideias entre os alunos possibilita que todo o conhecimento prévio do aluno seja requisitado e aproveitado para o entendimento e reconhecimento do conteúdo que irá ser trabalhado, permitindo assim que o tema da obra possa ser introduzido de uma forma subtil. Na etapa de *durante a leitura*, os alunos deveriam ser capazes de fazer uma leitura dramatizada de quatro excertos da obra tendo em atenção aspetos, como a expressividade, a entoação, a articulação e a fluência. Essa leitura deveria possibilitar que os alunos confirmassem, rejeitassem ou retificassem as antecipações ou expectativas que foram criadas antes da leitura. Nessa etapa, os alunos deveriam ainda ser capazes de formular hipóteses a respeito da sequência do enredo e trazer novas informações ao conhecimento prévio, assim como atentar para a escolha e o emprego de palavras ou expressão no texto, identificando as pistas que pudessem mostrar a posição do autor. Na etapa de *pós-leitura*, os alunos são convidados a rever, verificar e aprofundar a compreensão dos quatro excertos da obra tendo por base um conjunto de tópicos organizados em grelha. Por meio desta atividade, os alunos deveriam ser capazes de explicitar o sentido global do texto, distinguir relações intratextuais e a sua ordem de relevância, localizar informação explícita, extrair informação implícita a partir de pistas linguísticas, identificar pelo contexto ou pela estrutura interna o sentido de palavras, expressões ou fraseologias desconhecidas e identificar marcas de literariedade nos textos. Toda esta abordagem permitiria que os alunos interpretassem e

analisassem a forma como os valores e as experiências são transmitidos na obra, levando-os a constatar como, efetivamente, a atribuição de papéis de gênero condiciona negativamente a vida de cada uma das personagens da obra, quer do sexo feminino, quer do sexo masculino. Ressalta-se que leitura de obras literárias contribui significativamente para a formação da consciência das crianças e para a sua identidade, pois tal como refere Vargas (2002) a literatura permite que a criança alargue a sua forma de ver o mundo, proporcionando a oportunidade de esta adotar uma atitude reflexiva e crítica perante problemas da realidade humana e social. No caso da obra *Vanessa vai à luta*, esta favorece a abertura de novas apreensões da realidade e até mesmo a constatação e refutação do paradigma de que deve haver normas e regras definidas para cada sexo, levando à desconstrução de estereótipos relacionados com os brinquedos e com as brincadeiras associadas ao gênero.

Relativamente aos textos não literários, de entre os géneros existentes, optou-se por selecionar uma notícia, que aborda o desequilíbrio existente entre homens e mulheres na divisão das tarefas domésticas e familiares. A leitura dessa notícia deveria, numa primeira instância, ser lida de forma autónoma e silenciosa pelos alunos para que, posteriormente, pudesse ser lida por diferentes elementos da turma em voz alta, de forma fluente e segura. Uma vez que neste ciclo deverá ser dada prioridade à função instrumental da leitura, no sentido de proporcionar aos alunos a aprendizagem de técnicas e metodologias de estudo foi-lhes solicitado como atividade posterior a elaboração de sínteses parciais dos parágrafos da notícia. Para tal, os alunos, em grupos, deveriam voltar a reler a notícia e utilizar diferentes técnicas adequadas ao tratamento da informação, de forma a identificarem as ideias-chaves do texto e as relações existentes entre as mesmas. Posteriormente, cada grupo, deveria elaborar questões sobre a notícia para avaliar a compreensão do texto por parte dos colegas e, posteriormente, colocá-las oralmente. Todo este trabalho desenvolvido em diferentes etapas possibilitaria que os alunos adquirissem e aprofundassem conhecimentos sobre a problemática da notícia, levando-os a ter noção da situação atual e das consequências geradas nas mulheres que se veem sobrecarregadas com o trabalho doméstico e familiar.

Para além da leitura da notícia, recorreu-se a outros textos não literários, como artigos e cartas, que remetiam para a importância de haver mulheres em cargos de exercício de poder e de tomada de decisão. Para a leitura desses textos, os alunos deveriam ser capazes de utilizar técnicas adequadas ao tratamento da informação, assim como manusear materiais de referências, nomeadamente, dicionários que permitissem a compreensão de determinados conceitos, como o de paridade e de democracia paritária.

Tal como já mencionado, foi também proposto aos alunos a leitura de textos multimodais, nomeadamente, de cartoons que exprimiam como crítica a dificuldade das mulheres em ascenderem a cargos de exercício de poder e de tomada de decisão. Por meio deste trabalho colaborativo, que implica a mobilização de experiências e saberes interdisciplinares, os alunos teriam de ser capazes de justificar os seus pontos de vista e de propor e discutir diferentes interpretações, de forma a atribuírem sentido e significado às várias evidências visuais.

Domínio da Escrita

As competências específicas implicadas nas atividades linguísticas que se processam no modo escrito são a leitura e a escrita. Relativamente ao domínio da escrita é pretendido como objetivo de desenvolvimento no final do 2.º ciclo a criação de automatismo e de desenvoltura no ato da escrita, ou seja, é esperado que os alunos tenham capacidades para produzir textos escritos adequados ao objetivo, à situação e ao destinatário e tenham conhecimentos das técnicas fundamentais da escrita compositiva. Tendo em conta os níveis de desempenho acima mencionados foram propostas atividades de escrita de textos de diversos géneros com vista a uma diversidade de objetivos comunicativos, que estivessem intimamente relacionados com as questões da Igualdade de Género. Assim, uma das atividades de escrita solicitadas aos alunos foi a produção de uma opinião crítica fundamentada num fórum de discussão online, onde os alunos, de forma sustentada, deveriam apresentar dois argumentos que justificassem a sua concordância ou discordância pelo facto do trabalho doméstico e familiar não ser equitativamente distribuído entre homens e mulheres. Na escrita dessa opinião, os alunos deveriam ser capazes de dominar os procedimentos que asseguram um adequado desenvolvimento discursivo argumentativo no sentido de persuadirem os colegas. Além

disso, deveriam usar com precisão o repertório de termos relevantes para o assunto que estava a ser tratado, assim como apresentar correção linguística e ortográfica. Esse tipo de interação entre a turma permite que um mesmo assunto possa ter várias abordagens e pontos de vista diferentes, contribuindo para a formação da opinião do aluno e para o seu progresso individual. Neste caso em particular pretendia-se que os alunos compreendessem que o trabalho doméstico e familiar deve ser partilhado entre homens e mulheres de forma igualitária, uma vez que não deve haver tarefas exclusivas nem só para mulheres nem só para homens.

Uma outra atividade de escrita solicitada aos alunos foi a escrita de um pequeno diálogo dramático entre duas ou mais personagens, que deveriam interagir em torno de um conflito que ilustrasse uma situação de violência de género. Para realizar esta atividade, pressupõe-se que os alunos mobilizassem e desenvolvessem conhecimentos sobre a estrutura e a constituição do texto dramático. Antes de procederem à escrita do texto, os estudantes deveriam fazer um esboço prévio do texto, de forma a estabelecerem objetivos e a organizarem e hierarquizarem a informação. Na escrita do texto dramático os alunos deveriam dar ao texto a estrutura e o formato adequado, respeitando convenções tipológicas e (orto)gráficas estabelecidas.

De forma a que os alunos tivessem também oportunidade de experimentar a produção de textos expositivos foi-lhes solicitado a elaboração de uma infografia que permitisse informar e sensibilizar a comunidade escolar para as questões da violência de género. A escrita de um texto multimodal como a infografia exige um forte investimento ao nível do tratamento e da hierarquização de informação e, portanto, os alunos deviam ser capazes de procurar, recolher, selecionar e organizar informação, articulando as várias informações de forma conveniente. Por meio desta atividade, os alunos têm assim oportunidade de desenvolver habilidades cognitivas de interpretação, análise e síntese, aprendendo bastante sobre a problemática em questão.

Para além das atividades acima mencionadas foi também proposto aos alunos atividades de escrita não compositiva que implicassem, a título de exemplo, a escrita de resposta curtas sobre textos abordados e a planificação escrita de atividades a realizar.

Domínio da Gramática

Relativamente ao domínio da Gramática é pretendido como objetivo de desenvolvimento no final do 2.º ciclo o alargamento e a sedimentação da consciência linguística com objetivos instrumentais e atitudinais, sendo esperado que os alunos atinjam um conhecimento sistematizado de aspetos fundamentais da estrutura e do uso do Português padrão. A abordagem deste domínio foi feita numa perspetiva integrada com os outros domínios, isto é, foi realizada em coordenação com o trabalho de leitura, de escrita, de compreensão e expressão do oral, enquanto saber para um uso eficiente da língua.

Ao nível do domínio da Leitura os alunos teriam de ser capazes de mobilizar os seus conhecimentos lexicais, de forma a compreenderem os diferentes conceitos e a estabelecer relações e conexões entre eles. Ao nível do domínio da Escrita, todo o trabalho planificado, implicava que os alunos na produção de qualquer tipo de texto fossem capazes de aplicar e dominar adequadamente aspetos microestruturais, em que se integra a ortografia e a acentuação, a morfossintaxe e a propriedade vocabular. O domínio desses aspetos microestruturais permitiria, conseqüentemente, avaliar o domínio gramatical dos alunos e a sua capacidade de estruturação textual. O mesmo se sucede ao nível da Oralidade em que os alunos teriam de ser capazes de selecionar os procedimentos mais adequados à compreensão e à expressão em cada situação comunicativa. Deste modo, as tarefas propostas nos diversos domínios possibilitam que os alunos ampliem o seu conhecimento e a sua capacidade de reflexão autónoma sobre a língua, tornando-se cada vez mais competentes nos seus usos linguísticos.

Categoria B: Analisar as tarefas à luz de uma metodologia ativa de aprendizagem

As seqüências didáticas propostas reúnem em diferentes etapas diversas estratégias, métodos e abordagens pedagógicas caracterizadoras das metodologias ativas de aprendizagem, na medida em que contribuem para o desenvolvimento de diversas habilidades específicas que colocam o aluno como elemento central do processo de aprendizagem. De entre a grande variedade de métodos ativos de aprendizagem, consideramos pertinente utilizar nas seqüências didáticas propostas os seguintes: a *sala de*

aula invertida, a *gamificação* e a *aprendizagem baseada em projetos*. Assim sendo, discorreremos, primeiramente, sobre esses métodos, elucidando o papel do aluno e do professor no processo de ensino e aprendizagem.

O *método da sala de aula invertida* é uma metodologia que consiste na inversão da ordem da aprendizagem, ou seja, os alunos devem aprender o conteúdo nas suas próprias casas, utilizando as Tecnologias de Informação e Comunicação, para que, o tempo de aula possa ser utilizado para o debate, para o esclarecimento de dúvidas e/ou para a criação de dinâmicas de grupo. Este método, também conhecido como *Flipped Classroom*, foi proposto na quarta sequência didática, quando é solicitado aos alunos que em contexto não-formal lessem e analisassem um conjunto de fontes multimodais disponibilizados pela docente na plataforma e-learning, que remetiam para a importância de haver mulheres em cargos de exercício de poder e de tomada de decisão. Para a leitura dessas fontes, os alunos deviam ser capazes de utilizar os procedimentos que considerassem ser mais adequadas para organizar e tratar a informação, para que, posteriormente, os vários conceitos inerentes às fontes analisadas pudessem ser alvo de debate entre os vários elementos do grupos de trabalho. Através desta metodologia, o aluno torna-se um agente muito mais ativo e envolvido na própria aprendizagem, uma vez que ao estudar previamente o tema proposto, organiza-se melhor, controla o seu tempo e tem autonomia para seguir o seu ritmo e para selecionar o formato que julga ter mais facilidade para aprender. No fundo, é concedido maior tempo e espaço para que o aluno possa desenvolver inúmeras capacidades, como a autonomia, o senso crítico e a criatividade. Tal como menciona Bergmann e Sams (2016) o método de sala de aula invertida enfatiza o papel do estudante, contrariamente, às metodologias tradicionais que traziam para o palco do cenário educativo o professor como protagonista. O professor passa, então, a intervir, discutir e provocar e a sua função é de orientador, facilitador e mediador dos estudantes, aprofundando o tema e abrindo caminhos para o esclarecimento de dúvidas.

A *gamificação*, tal como o próprio nome refere, privilegia o uso de jogos como recurso pedagógico. A sua utilização encontra-se presente na quinta sequência didática, quando é proposto o *jogo da Glória*, em que através dos cartões do jogo os alunos têm de expor, de forma fundamentada, a sua opinião relativamente a personagens fictícias que

enfrentam algum tipo de discriminação e/ou desigualdade devido ao seu sexo. Por meio deste jogo promove-se uma aprendizagem desafiadora, uma vez que os alunos precisam de mobilizar uma série de conhecimentos e capacidades de negociação, estimulando assim o seu raciocínio lógico. Curiosamente já em 1989, Yygotsky chamava a atenção para o potencial educativo dos jogos. Os jogos didáticos são ótimas alternativas, ajudando no desenvolvimento do raciocínio do aluno, além de incentivar a discussão e o trabalho em grupo. Além disso, os jogos causam uma certa fascinação nos estudantes que tendem a se esforçar na busca pela vitória, podendo de forma intuitiva colaborar no processo de aprendizagem.

O método da aprendizagem baseada em projetos visa envolver os alunos em uma situação real de ensino que objetiva a concretização dos conceitos aprendidos, por meio de ações ou eventos escolares. O respetivo método foi incrementado na quarta sequência didática, quando é solicitado aos alunos a criação de um vídeo na plataforma Bietable que promova a importância das mulheres em cargos de exercício de poder e de tomada de decisão. A criação desse vídeo implica que os alunos, em conjunto, sejam capazes de realizar diversas tarefas mentais de alto nível, tais como: ler, analisar e recolher informação nos documentos que são previamente disponibilizados pela docente; partilhar e relacionar as diferentes informações com os colegas de grupo; criar um esboço do vídeo que permita perceber a forma como a informação e as respetivas imagens se encontraram organizadas; e para terminar a criação do vídeo na plataforma Bietable, tendo por base o esboço previamente elaborado. A partir da metodologia de projetos promove-se uma aprendizagem colaborativa e compartilhada entre os alunos, tendo estes oportunidade de desenvolver o seu espírito crítico e criativo. Por sua vez, ao professor cabe a tarefa de gerenciar essas atividades, dando feedback aos alunos e negociando com eles o aprimoramento das ideias e o alcance do resultado pretendido.

Para além dos métodos acima enunciados foram também propostas diversas práticas de ensino que abrangem estratégias e abordagens associadas às metodologias ativas de aprendizagem. Ressalta-se que o domínio dessas abordagens e estratégias “é uma ferramenta que o professor maneja, de acordo com a sua criatividade, a sua reflexão e a sua experiência, para alcançar os objetivos de aprendizagem que pretende” (Abreu &

Masseto, 1990, s.p.). Uma das estratégias que se aplicou em todas as sequências didática, à exceção da última, foi a *ativação dos conhecimentos prévios* dos alunos como ponto de partida para a construção do saber. Essa técnica é utilizada, a título de exemplo, na primeira sequência didática, quando é proposto aos alunos que antecipem o conteúdo da obra *Vanessa vai à luta*, tendo por base os elementos paratextuais da capa e contracapa. Nesse momento, os alunos são levados a raciocinar, refletir, sugerir e avaliar sobre os diferentes elementos paratextuais, exigindo destes uma atitude favorável capaz de atribuir significado próprio aos conteúdos que assimila. Por sua vez, ao professor cabe o papel de motivar, orientar e proporcionar aos seus alunos uma postura ativa na construção da sua aprendizagem. A este respeito, Fosnot (1996) refere que:

O papel do professor, tanto em palavras como em ações, deverá ser o de encontrar tantas maneiras quanto possível dos alunos exprimirem os seus pontos de vista (...), de se revelarem, a si e às suas concepções, de refletirem sobre elas, e ainda o de permitir às crianças que cresçam intelectual, social e emocionalmente. (p. 145)

Uma outra estratégia pedagógica integrada nas metodologias ativas de aprendizagem é o *trabalho colaborativo*. Essa estratégia é adotada, exemplificativamente, na quarta sequência didática, quando é solicitado aos alunos que, em grupos, analisem um conjunto de cartoons que remetem para a desvalorização do papel das mulheres em cargos de exercício de poder. As interações sociais e cognitivas que se processam quando os alunos analisam e interpretam os elementos visuais dos cartoons com os colegas tem um papel fundamental na aprendizagem, uma vez que a partir das mesmas irão surgir diferentes significados, podendo-se afirmar que se trata de um “aprender e ensinar” constantes e interativos. Além disso, este tipo de abordagem entre os alunos favorece atitudes de escuta, a capacidade de expressão, a troca de ideias, a negociação, o respeito e a tolerância, permitindo um processo de construção pessoal do conhecimento modelado por fatores cognitivos e não-cognitivos. A este respeito, Gomes (2001) no seu estudo refere que as atividades desenvolvidas em trabalho de grupo proporcionam:

a) Maior dinamismo no trabalho, porque dá uma maior possibilidade de discussão dos problemas; b) Maior oportunidade de socialização, porque contribui para o desenvolvimento do espírito de tolerância, isto é, leva o aluno a considerar a opinião dos outros mesmo que diferente da sua; c) Construção de autoconfiança e superação de inibições de integração social; d) Maior campo de cooperação, na medida em que obriga a um conjunto de esforços para a obtenção de um produto final único, reduzindo os fatores negativos da competitividade. (p. 24)

Também, a metodologia ativa de aprendizagem está plenamente em linha com o objetivo pedagógico de “aprender a aprender”, um dos pilares da educação para o século XXI (Délors, 1996), sendo o seu fundamento o desenvolvimento da autonomia individual do aluno. Tendo em conta esse objetivo pedagógico foram definidas algumas atividades que contribuíssem para que o aluno desenvolvesse a capacidade de realizar aprendizagens significativas por si mesmo, tal como se sucede na terceira sequência didática, quando é solicitado aos alunos a realização de uma pesquisa na internet, que lhes permitisse aprender e adquirir novas informações sobre a temática da violência de género. As pesquisas tratam-se de uma importante atividade que permite aos alunos ascenderem do senso comum a conhecimentos elaborados, permitindo o desenvolvimento de habilidades intelectuais de diferentes níveis de complexidade, tais como a observação, a descrição, a análise, a síntese, além de desempenhos mais técnicos, como o de elaboração de instrumentos para organizar a informação, tratá-la e ilustrá-la. Por seu turno, o professor deve assumir a função de facilitador de comportamentos autónomos e do espírito de iniciativa dos alunos, reduzindo as exposições de conteúdos programáticos ao estritamente necessário. As pesquisas na internet desde que acompanhadas permitem também desenvolver nos alunos competências em literacia para os média. Os recursos às tecnologias digitais de informação e comunicação facilitam a construção do conhecimento ativo dos alunos, uma vez que estão articuladas com a atuação e a autonomia do estudante. A esse respeito, Perrenoud (2000) refere:

Formar para as novas tecnologias é formar o julgamento, o senso crítico, o pensamento hipotético e dedutivo, as faculdades de observação e de pesquisa, a

imaginação, a capacidade de memorizar e classificar, a leitura e análise de textos e de imagens, a representação de redes, de procedimentos e de estratégias de comunicação. (p.128)

Duas outras estratégias que se propõem e que se inscrevem no objetivo pedagógico de “aprender a aprender” são a *síntese* e a *formulação de perguntas*, tal como sucede na segunda sequência didática, logo após os alunos procederem à leitura da notícia que remete para o desequilíbrio existente entre mulheres e homens na divisão das responsabilidades domésticas e familiares. A formulação de perguntas por parte dos alunos estimula a ocorrência de raciocínios de alto nível que não ocorrem quando os alunos elaboram respostas a perguntas do professor (Lopes & Silva, 2010). Assim, o facto de os alunos serem encorajados a formular perguntas escritas estimula fortemente a sua capacidade de pensar e refletir sobre as suas aprendizagens, revelando os conflitos cognitivos que os alunos experienciam quando aprendem novos conceitos. Por sua vez, a atividade de síntese dos vários parágrafos da notícia, não só desencadeia uma aprendizagem mais efetiva dos vários factos, como implica que os alunos sejam capazes de enfrentar inúmeras dificuldades, como coordenar, simultaneamente, diferentes ideias e conceitos, assegurando uma compreensão metacognitiva pelos alunos do próprio processo de escrita. No fundo, os alunos atuam como protagonistas do seu conhecimentos, pois leem, fazem uso dos procedimentos leitores e dialogam sobre os conceitos dos textos.

Uma outra estratégia que se inscreve nas metodologias ativas de aprendizagem é a discussão crítica e/ou o debate de ideias, que se encontra patente na primeira sequência didática, quando os alunos são estimulados a debater sobre os papéis do homem e da mulher e dos estereótipos de género. A discussão e a argumentação crítica entre os alunos são, efetivamente, elementos constitutivos da aprendizagem ativa, uma vez que os alunos são incentivados a comunicar para explicar e justificar as suas ideias e raciocínios, havendo negociação de significados entre eles. Tal como evidencia Almeida (2014) a esse respeito, as metodologias ativas devem viabilizar a “interação entre aluno, professor e conteúdo, fazendo com que a aprendizagem seja mais dinâmica, onde todos possam ter oportunidade de construir conhecimentos, discutindo e gerando ideias e opções” (s.p.). Assim, ao se

propor debates, a sala de aula passa a ser mais dialógica e interativa, um espaço de argumentação, que possibilita um aprender mais significativo. Quanto ao professor, este deve atuar como um moderador da discussão, ajudando os alunos a progredir e a desenvolver os seus raciocínios sem impor uma forma de pensar, proporcionado e realçando a existência de posições discordantes. Do mesmo modo, os fóruns de discussão online, tal como é proposto na segunda sequência didática, são também uma excelente abordagem para uma aprendizagem mais dinâmica e significativa, uma vez que exigem que o aluno elabore e organiza as suas ideias e as manifeste publicamente, atuando assim como protagonista da sua aprendizagem. Tal como menciona Bruno e Hessel (2007) os fóruns de discussão online devem propiciar a construção de saberes e a possibilidade de reflexão sobre as mensagens postadas, favorecendo a aprendizagem colaborativa entre os alunos.

Para além das estratégias acima mencionadas, procurou-se, igualmente, selecionar recursos que motivassem e desafiassem os alunos a refletir e a problematizar sobre os problemas da realidade. Um claro exemplo disso são os cartoons, pois por serem um recurso que permitem ver “as coisas de um ponto de vista diferente, que se afasta dos parâmetros quotidianos” (Esteban, 2013, p. 31), favorecem o desenvolvimento do espírito crítico dos alunos, libertando-os “do pensamento racional que vigora na escola tradicional” (Ibidem). Deste modo, a exploração de cartoons em sala de aula possibilita que os alunos partam, efetivamente, em busca do próprio conhecimento e participem de forma ativa no processo de ensino aprendizagem, na medida em que estes são unidos numa discussão colaborativa “que permite atos metacognitivos sobre os modos, as conceções, as crenças e os valores” (Ibidem, p. 34).

Um outro excelente recurso ativo de aprendizagem que se utilizou foi o recurso ao texto jornalístico, no caso particular, a notícia. As notícias permitem sensibilizar o aluno a abordar de forma crítica esse veículo de informação que, para além de informar é, cada vez mais, formador de opinião. Deste modo, as notícias favorecem o desenvolvimento social dos alunos, na medida em que os auxilia na compreensão da própria realidade, transformando-os em cidadãos críticos e conscientes. Nessa mesma linha de pensamento, Silva (2001) refere que as notícias são um instrumento socializador e possibilitador de uma

educação baseada na cidadania, uma vez que é um veículo dinâmico e disseminador de informações contextuais.

Também a incorporação do uso do vídeo em sala de aula, quando utilizado de forma intencional e planejada, tal como se sucede na terceira sequência didática, pode revelar-se num ótimo recurso ativo de aprendizagem, uma vez que possibilita o despertar da criatividade à medida que estimula a construção de conhecimentos, em consonância com a exploração da sensibilidade e das emoções dos alunos. Moran (1994) refere que a integração de vídeos propicia dentro do ambiente escolar uma mudança de paradigma, na medida em que permite aproximar o ambiente educacional das relações quotidianas, das linguagens e dos códigos da sociedade urbana. Ressalta, ainda, que a utilização dos vídeos não elimina o papel dos professores, antes ajudam-no a desenvolver a sua tarefa principal que é a de educar para uma visão mais crítica na sociedade.

Deste modo, podemos concluir que nas várias tarefas propostas estão presentes diversos métodos e estratégias que estimulam o aluno “aprendendo a aprender”, seja através de trabalhos em equipa, do uso de jogos, da resolução de problemas ou na elaboração de projetos. Enfim, propostas que favorecem uma formação crítica dos alunos e que exigem a mobilização de diversas competências, como o espírito crítico e criativo, a colaboração, a tomada de iniciativa e de decisão e a comunicação – Habilidades exigidas e valorizadas no novo formato de sociedade tecnológica, interativa e interdisciplinar do século XXI. Por sua vez, o professor deve possuir as características necessárias à realização de uma educação pluralista e intercultural, promovendo nos alunos uma aprendizagem integral que contemple uma visão humana, crítica e ética.

CAPÍTULO V – CONCLUSÕES

O presente capítulo destina-se à apresentação das conclusões do estudo, com o objetivo de dar resposta à questão-problema e às questões de investigação que nortearam todo o percurso investigativo. São, também, mencionadas algumas limitações do estudo, assim como algumas considerações finais e recomendações para uma intervenção futura.

Conclusão

As propostas pedagógicas apresentadas, tal como já evidenciado, não foram implementadas em contexto educativo e, portanto, não houve quaisquer dados que pudessem ser objeto de análise e de interpretação. Em consequência da ausência de dados foi realizada uma autoanálise da proposta pedagógica, tendo por base a revisão da literatura, mas também duas categorias de análise distintas que permitissem dar resposta ao problema central desta investigação que foi compreender: **De que modo se pode integrar a dimensão da Igualdade de Género nas aprendizagens do Português através de uma metodologia ativa de aprendizagem?**. Findada a autoanálise da proposta pedagógica, olhamos, numa primeira instância, para a categoria de análise A relativa à articulação e integração dos objetivos de aprendizagem do Português com as questões de Cidadania e Igualdade de Género. Através da análise realizada nas sequências didáticas propostas constatou-se que em todos os domínios da disciplina de Português, designadamente nos domínios do modo oral, do modo escrito e do conhecimento explícito da língua foi totalmente concebível integrar e articular coerentemente a Educação para a Igualdade de Género e para a Cidadania. A articulação e integração de aprendizagens entre as duas áreas disciplinares torna-se possível, uma vez que ambas apresentam um carácter transversal e uma natureza interdisciplinar que permite transcender das fronteiras de um saber fragmentando. Ao se favorecer esta articulação derruba-se, portanto, as barreiras entre as duas áreas disciplinares e, em simultâneo, proporciona-se aos alunos experiências diversificadas que lhes permitem aprender de forma significativa. Ademais, essa “integração, com carácter transversal, da educação para a cidadania em todas as áreas curriculares” está estabelecida no artigo 3.º do Decreto-Lei 6/2001, de 18 de janeiro, e, portanto, o professor enquanto agente principal responsável do desenvolvimento

curricular da sua turma, e tendo em conta as realidades etárias, linguísticas e culturais dos seus alunos deve ser capaz de contemplar nos aspetos essenciais da utilização da língua a integração de diferentes temáticas de Educação para a Cidadania. Importa ainda lembrar que existem diversos documentos oficiais que auxiliam o professor na abordagem da ED/ECG, nomeadamente, a Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania e o Referencial de Educação para o Desenvolvimento, assim como qualquer outro qualquer documento de referência nesta matéria e alinhado com objetivos de outras estratégias e planos nacionais como é o caso da Estratégia Nacional para a Igualdade e a Não Discriminação 2018 -2030 «Portugal + Igual».

Numa segunda instância, olhamos para categoria de análise B que visa uma análise das tarefas propostas à luz de uma metodologia ativa de aprendizagem. Através da análise realizada conclui-se que é possível incorporar no ensino do Português diversas estratégias e métodos que visam as metodologias ativas de aprendizagem. Constatou-se, igualmente, que a utilização dessas estratégias e métodos contribui positivamente nos processos de ensino e aprendizagem, uma vez que favorecem o desenvolvimento de múltiplas competências transversais, tais como o pensamento crítico, a criatividade, a autonomia, a responsabilidade, a capacidade de autoavaliação e de cooperação, ou seja, ferramentas indispensáveis para o exercício de uma cidadania plena, ativa e criativa. Recorda-se que os próprios documentos curriculares de Português enfatizam que a disciplina deve constituir-se como um lugar de aprendizagens significativas no âmbito das diversas competências e, portanto, o professor deve ser capaz de privilegiar o desenvolvimento integrado de atividades e áreas de saber, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica dos alunos nas diversas práticas sociais. A esse respeito, Vieira (2005) refere que é fundamental que os professores não se limitem a fornecer informação aos alunos, mas que os levem a pensar criticamente, envolvendo-os ativamente nas aprendizagens.

Deste modo, podemos depreender que, efetivamente, é possível articular e integrar aprendizagens de Português com diversas temáticas de ED, assim como adotar diversas metodologias ativas de aprendizagem para influenciar favoravelmente as atitudes e realizações dos alunos.

Limitações do estudo e recomendações para futuras investigações

O estudo desenvolvido apresenta evidentemente limitações, sendo que a principal decorre do facto de não poder ter sido aplicado devido à situação epidemiológica provocado pela Covid-19. Assim sendo, uma vez que não houve oportunidade de aplicá-lo em contexto educativo, considero ser bastante mais difícil perceber quais teriam sido, efetivamente, as suas limitações. Contudo, tendo em conta o tipo e a dimensão das sequências didática propostas, considero que uma das limitações, caso o estudo fosse realmente executado, seria o tempo necessário para a recolha de dados, uma vez que são apresentadas um conjunto de propostas bastante extensas e, portanto, de maneira a que todos os objetivos traçados fossem atingidos todo o trabalho exposto teria de decorrer durante um maior período de tempo.

Uma outra limitação que penso que experienciaria na prática seria a dificuldade de gerir todo trabalho que era levado a cabo pelos alunos, pois nas várias propostas é privilegiado o trabalho em grupo e, portanto, seria bastante mais difícil de controlar a turma e manter a ordem e o bom ambiente em sala de aula. Além disso, como algumas das atividades propostas exigem um trabalho e um estudo prévio por parte dos alunos em casa, certamente, seria um desafio garantir que todos os alunos, sem exceção, desempenhassem essas propostas em contexto não-formal. Nesse sentido, desde logo, seria importante consciencializar os alunos quanto à importância dessa renovação de estratégias e métodos no processo de ensino-aprendizagem, de forma a motivá-los para a prática.

Em projetos futuros gostaria de aplicar em contexto educativo o estudo desenvolvido, pois sendo a língua materna o suporte de comunicação no contexto escolar e social da criança, torna-se fundamental equacionar a educação para o género, para a igualdade de género e para a cidadania no contexto do currículo da educação, de uma forma consciente e deliberada e como salienta Cardona (2011) esta “atitude começa no desenvolvimento de uma atitude de escuta das crianças, pelo estimular o debate perante os conflitos de ideias com que naturalmente se confrontam, e que são estimulantes do ponto de vista sociocognitivo, levando-os a desenvolver uma atitude de constante questionamento. Só a partir da reflexão sobre situações, do questionamento de atitudes e ideias, é possível promover junto dos rapazes e raparigas a desconstrução de estereótipos

que impedem a existência de uma verdadeira igualdade de oportunidades e participação entre homens e mulheres” (p. 131).

Além disso, cada vez mais, enquanto futuros(as) professores(as) devemos aderir e aplicar práticas inovadoras e ativas em sala de aula, que estimulem a aquisição de competências, habilidades e atitudes esperadas nas matrizes curriculares, de forma a que os alunos tenham acesso a uma formação crítica que os prepare para a sua vida profissional, mas também para a sua vida pessoal.

PARTE III - REFLEXÃO GLOBAL DA PES

Reflexão global da PES

Findando este percurso, chegou a hora de parar e refletir sobre aquela que foi uma das etapas mais marcantes da minha vida a diversos níveis, onde tive oportunidade de adquirir aprendizagens bastante significativas e um leque de experiências gratificantes. Desde pequena que sempre tive o gosto pela área da educação, pois considerava que a profissão de professor era uma das mais nobres e, acima de tudo, uma das mais gratificantes. Assim sendo, sempre desejei um dia poder alcançar a bagagem de alguns dos meus professores e ter um papel de tamanha importância que me permitisse influenciar positivamente a vida das crianças. Apesar disso, quando terminei o secundário, devido às incertezas globais relativamente à área do ensino, optei por seguir um curso diferente àquele que até então tinha em mente. Contudo, de imediato me apercebi que não tinha tomado a decisão acertada, pois de facto era o ensino que eu realmente queria para a minha vida. Deste modo, no mesmo ano, mudei para o curso de Educação Básica, dando assim início a uma grande jornada da qual não me arrependo. Ao longo destes cinco anos tive oportunidade de aprender muito tanto a nível teórico como prático, tendo prevalecido a preocupação em relacionar estas duas dimensões ao longo de todo o percurso académico.

Durante os três anos de licenciatura tive, sobretudo, um contacto com um ensino teórico mais abrangente, todavia, em todos os anos tive oportunidade de atuar, com uma menor duração em relação ao mestrado, em contextos distintos, nomeadamente, em contexto Pré-Escolar, de 1.º Ciclo e de 2.º Ciclo do Ensino Básico. De um modo geral, gostei de intervir em todos os contextos, no entanto, sempre tive um gosto especial pela área de Português e pela área de História e, por esse motivo, optei por seguir o mestrado em 2.º Ciclo do Ensino Básico em Português e História e Geografia de Portugal. Relativamente ao mestrado, o primeiro ano destinou-se à abordagem e ao aprofundamento de conteúdos específicos das áreas a serem lecionadas na prática profissional e o segundo ano consistiu na prática em contexto de 1.º Ciclo e 2.º Ciclo do Ensino Básico. O facto de o mestrado estar organizado desta forma permite que, efetivamente, nos possamos preparar convenientemente para a prática profissional, pois no primeiro ano são propostas nas

diferentes áreas curriculares diversas dinâmicas de caráter mais prático, que nos permitem adquirir e aprofundar diversos conhecimentos necessários para as áreas a lecionar no ano seguinte.

A prática educativa em contexto de 1.º Ciclo foi bastante exigente e, acima de tudo, muito desafiante, pois tive de aprender a gerir melhor o meu tempo e organizar-me de uma outra forma, para que fosse possível concretizar tudo aquilo que nos era proposto semanalmente. Durante este período, eu e o meu par pedagógico, tivemos o privilégio de trabalhar com um excecional professor cooperante, que sempre se predispôs a nos ajudar e que, semana após semana, nos incitava a desenvolver tarefas inovadoras que nos permitissem sair fora da nossa zona de conforto e que, em simultâneo, favorecessem o desenvolvimento de diferentes competências transversais nos alunos. Durante as dozes semanas, a prática desenvolveu-se através de várias fases, sendo elas a observação, a planificação, a intervenção e, por fim, a reflexão. Todas estas fases constituíram-se como fundamentais e indispensáveis, fazendo parte do ciclo de trabalho semanal da Prática de Ensino Supervisionada (PES).

O período de observação revelou-se de extrema importância, tendo em conta que permitiu conhecer as estratégias e as metodologias adotadas pelo professor cooperante, assim como conhecer os interesses e motivações dos alunos, para que, posteriormente, as planificações fossem ao encontro daquilo que os motivava a trabalhar. O momento de planificação constitui-se, igualmente, como fundamental durante todo o percurso, pois implicou que o par pedagógico debatesse e refletisse sobre a organização das atividades, as estratégias a utilizar, a escolha dos materiais, as articulações que poderiam ser realizadas entre as diferentes áreas curriculares, entre outros aspetos. Em todas as planificações houve uma preocupação constante em planificar com o maior rigor e correção possível, de forma a que a aula corresse da melhor forma, reforçando-se assim a convicção de que “a planificação é um importante auxiliar da prática pedagógica, contribuindo para o sucesso do processo de ensino-aprendizagem, uma vez que permite ao docente fazer uma previsão do que poderá ser a sua aula, definindo o conjunto de objetivos, conteúdos, experiências de aprendizagem, assim como a avaliação” (Barroso, 2013, p. 3). Salienta-se que o par pedagógico procurou apostar em atividades diversificadas e desafiantes, que permitissem

captar a atenção dos alunos e que os incitassem a refletir, a questionar, a debater e a chegar às suas próprias conclusões. Apesar das planificações, inevitavelmente surgiram imprevistos durante as regências, que nos vieram mostrar que independentemente daquilo que possa acontecer devemos estar preparadas e dar a volta à situação, pois incidentes aconteceram sistematicamente e enquanto futuras professoras temos de saber contorná-los da melhor forma possível.

No período de implementação, tendo em conta o feedback que me era facultado pelos professores supervisores e pelo professor cooperante, procurei ir melhorando alguns aspetos, tais como a minha postura e a minha segurança e, além disso, procurei ser mais ativa e enérgica, pois apercebi-me que, efetivamente, o tipo de postura que adotamos tem uma grande influência no desempenho e motivação dos alunos para aprender. Além disso, independentemente da área disciplinar, instiguei os alunos a participarem ativamente nas tarefas, proporcionando-lhes momentos para dialogarem, partilharem ideias, vivências e experiências. Ressalta-se que houve uma preocupação constante, semana após semana, de trabalhar, de forma integrada, diversos temas de Educação para o Desenvolvimento e para a Cidadania Global, sendo que a abordagem desses temas implicou um estudo acrescido por parte do par pedagógico, assim como uma reflexão e debate constante sobre o tipo de tarefas que poderiam ser, efetivamente, mais significativas para os alunos. A turma em questão foi sempre apresentando desafios ao longo de toda a intervenção, todavia todo este processo constitui-se como desafiador e motivador para nós.

Por sua vez, a prática da reflexão revelou-se muito útil, uma vez que possibilitou que o par pedagógico repensasse sobre inúmeros aspetos da aula, nomeadamente, sobre a postura adotada, sobre os recursos usados e sobre as estratégias e abordagens utilizadas. O facto de refletirmos sobre esses aspetos permitiu identificar as possíveis falhas que ocorreram durante as implementações e, conseqüentemente, melhorá-las nas implementações futuras. Tal como menciona, Formosinho, Machado e Oliveira (2013) é fundamental que a reflexão seja incutida na prática como um hábito, uma vez que apesar de o ato de refletir parecer um processo mediador entre a teoria e a prática, é na verdade um mecanismo regulador entre as crenças, as teorias dos docentes e as evidências de prática.

A prática educativa em contexto de 2.º Ciclo, como já mencionado, não decorreu como previsto devido à pandemia do Covid-19 e, portanto, o par pedagógico teve apenas oportunidade de observar durante três semanas as turmas com as quais iria trabalhar. Apesar de não ter tido o privilégio de conhecer e trabalhar com alunos de faixas etárias diferentes às do 1.º Ciclo, considero que esta situação acabou por desafiar-me igualmente, pois tive de superar alguns receios e repensar em diferentes abordagens e estratégias que permitissem captar a atenção daqueles que se encontravam distantes de mim. Todo o trabalho que as vídeos-regências implicaram foi absolutamente precioso, pois cada vez mais enquanto futuros professores devemos estar aptos para utilizar eficazmente as tecnologias digitais, de forma a atendermos às exigências atuais. Tal como em contexto de 1.º Ciclo tivemos também oportunidade de refletir sobre as nossas intervenções. Mais uma vez, as reflexões revelaram-me bastante úteis, uma vez que nos permitiram compreender que algumas abordagens e recursos utilizados em sala de aula não funcionam no ensino à distância e, portanto, houve a necessidade de refletirmos sobre algumas perspetivas de remediação futuras. Quanto às vídeo-regências com as turmas do 5.º e do 6.º ano de escolaridade posso afirmar que foi uma ótima experiência, pois os alunos foram bastante recetivos e durante toda a aula mantiveram-se interessados e motivados em participar e em colocar questões sobre os conteúdos lecionados. Apesar dos meus receios iniciais e de algumas hesitações, considero que transmiti entusiasmo e segurança ao lecionar os conteúdos, promovendo sistematicamente a interação com diferentes elementos da turma.

Infelizmente, como não tive oportunidade de lecionar no 2.º Ciclo não pude concretizar o meu estudo sobre a temática da Igualdade de Género, no entanto, esse facto não invalidou a construção de tarefas dinâmicas e enriquecedoras ao nível das duas áreas curriculares. Todo esse trabalho exigiu muito trabalho de pesquisa e reflexão, de forma a que as atividades estipuladas fossem ao encontro dos objetivos de investigação previamente definidos. Com a concretização deste estudo pretendia, essencialmente, consciencializar os alunos para as desigualdades existentes entre homens e mulheres em variados domínios, mostrando-lhes que cabe a todos nós sermos detentores da mudança. A esse respeito, Marufo (2010) refere que “a igualdade de género não é apenas uma

atitude moralmente correta, é crucial para o progresso humano e para o desenvolvimento sustentável. Além disso, (...) alicia ao surgimento de um duplo fenômeno: beneficia a mulher e a criança” (p. 21).

Em suma, todo o meu percurso foi uma experiência intensiva que me permitiu desenvolver e alargar os meus conhecimentos e as minhas competências em diferentes áreas. Despoletou, portanto, a minha vontade de continuar a aprender de forma mais consciente, ativa e reflexiva. O percurso daqui para a frente será certamente um novo desafio, onde terei de superar todos os dias novos obstáculos, com confiança e ambição, de forma a conseguir alcançar os meus objetivos. Assim sendo, termino com uma citação de Pasteur, que diz: “Sejam quais forem os resultados, com êxito ou não, o importante é que no fim cada um possa dizer: <<fiz o que pude>>.”

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abreu, M. C. & Masetto, M. T. (1990). *O professor universitário em aula*. São Paulo: MG Editores.
- Abrunhosa, S. (2008). *Concepções dos professores do 1º Ciclo do Ensino Básico sobre a Educação para a Cidadania – As competências do professor no âmbito da abordagem transversal da educação para a cidadania*. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências de Comunicação.
- Alonso, L. (2002). *Para uma teoria compreensiva sobre integração curricular. O contributo do Projecto “PROCUR”*. *Infância e Educação. Investigação e Práticas*. Revista do GEDEI, 5-62-88.
- Alves, F. (2015). *Gamification: como criar experiências de aprendizagem engajadoras: Um guia completo do conceito à prática*. São Paulo: dvs editora.
- Azevedo, F. (2018). *Formar leitores literários. Ideias e estratégias*. Braga: Centro de Investigação em Estudos da Criança - Universidade do Minho.
- Aprendizagens Essenciais. (2017). Lisboa: Direção Geral da Educação.
- Barbeiro, L. (2001). *A dimensão criativa da expressão escrita in F. Sequeira, J. Carvalho & A. Gomes (Orgs.), Ensinar a Escrever. Teoria e Prática – Actas do encontro de Reflexão sobre o Ensino da escrita*. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia – Universidade do Minho.
- Barbosa, E. F. & Moura, D. G. (2013). *Metodologias Ativas de Aprendizagem na Educação Profissional e Tecnológica*. *Boletim Técnico Do Senac*, 39(2), 48-67.
- Barroso, D. (2013). *A importância da planificação do processo ensino-aprendizagem nas aulas de História e Geografia*. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- Bastos, C. C. (2006). *Metodologias ativas*. Acedido em: <http://Educaoemedicina.blogspot.com.br/>
- Beane, J. (1997). *Curriculum integration: designing the core of democratic education*. New York: Teachers College, Columbia University.
- Berbel, N. A.N. (2011). *As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes*. *Ciências Sociais e Humanas*, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, jan./jun.
- Bergmann, J. & Sams, A. (2016). *Sala de aula invertida: uma metodologia ativa de aprendizagem*. Rio de Janeiro: LTC.

Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação - Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.

Bruno, A. R & Hessel, A. M. (2007). *Os fóruns de discussão como espaço de aprendizagem em ambientes on-line*. Acedido em: <http://www.abed.org.br/congresso2007/tc/42020071202PM.pdf>

Buescu, H. C., Morais, J., Rocha, M. R., & Magalhães, V. F. (2015). *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.

Cardona, M. J., Nogueira, C., Piscalho, I., Tavares, T., Uva, M., & Vieira, C. (2011). *Guião de educação género e cidadania. 1º Ciclo do ensino básico*. Lisboa: CIG

Coutinho, C. (2014). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: teoria e prática*. Coimbra: Edições Almedina.

Erickson, F. (1989). *Métodos cualitativos de investigación*. In: WITTROCK, M. C. *La investigación de la enseñanza, II*. Barcelona- Buenos Aires-Mexico: Paidós.

Delors, J. (2012). *Educação um tesouro a descobrir – Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI*. São Paulo: Editora Cortez.

ENED. (2010). Lisboa: Direção Geral da Educação

Esteban, C. (2013). *Criatividade e Humor na Escola: uma via para o desenvolvimento de competências sociais: uma proposta didática para melhorar a criatividade e a motivação dos nossos alunos*. Torres Vedras: [s.n.].

Eurydice, EACEA (2011). *Diferença de Géneros nos resultados escolares: estudo sobre as medidas tomadas e a situação atual na Europa. Unidade Portuguesa*. Lisboa: GEPE Eurydice.

Figueiredo, C. (2002). *Horizontes da Educação para a Cidadania na Educação Básica. Novas Áreas Curriculares*. Lisboa: Departamento de Educação Básica, Ministério da Educação.

Fonseca, A. (2001). *Educar para a Cidadania. Motivações, princípios e metodologias. Coleção educação*. Lisboa: Porto Editora.

Foran, J. (2001). *The case method and the interactive classroom*. The NEA Higher Education Journal, Thought & Action, v17 n1 p41-50 Sum.

Fosnot, C. T (1996). *Constructivism, theory, perspectives, and practice*. New York: Teachers College Press.

Gomes, C. S., Brocardo, J. L., Pedroso, J. V., Carrillo, J. L., Ucha, L. M., Encarnação, M., Rodrigues, S. V. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.

Gomes, M. (2001). *A escola e a diferenciação pedagógica – Dois estudos de caso no 1.º ciclo do ensino básico. (Manuscrito Universitário não publicado)*. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade Católica Portuguesa.

IPAD - Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento. (2010-2015). *Estratégia Nacional de Educação para o Desenvolvimento*. Lisboa: IPAD.

Januário, G. (2005). *Materiais manipuláveis - Uma experiência com alunos da educação de jovens e adultos*. Primeiro Encontro Alagoano de Educação Matemática. Anais... I EALEM: Didática da Matemática: uma questão de paradigma. Arapiraca: SBEM – SBEM-AL.

Karahoca, D. & Uzunboylub, H. (2011). *Robotics teaching in primary school education by project based learning for supporting science and technology courses*. Procedia Computer Science. Elsevier BV.

Libâneo, J. C. (2015). *Uma escola para novos tempos. In: Organização e gestão da escola: teoria e prática*. Goiânia: MF Livros.

Lopes, J. & Silva, H. (2010). *O professor faz a diferença. Na aprendizagem dos alunos. Na realização escolar dos alunos. No sucesso dos alunos*. Lisboa: Lidel.

Loughran, John. (2009). *A construção do conhecimento e o aprender sobre o ensino. In: FLORES, Maria Assunção; VEIGA SIMÃO, Ana Maria (Org.). Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores: contextos e perspectivas*. Mangualde: Edições Pedago.

Luck, H. (2001). *Pedagogia interdisciplinar: fundamentos teórico-metodológicos*. 9. ed. Petrópolis: Vozes.

Marufo, L. N. (2010). *Educação para a cidadania e igualdade de género em Portugal e Moçambique. Ciclo de estudos conducente ao grau de mestre em ciências da educação*. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

Michaelsen, L. K., Sweet, M. & Parmelee, D. (2008). *Team-Based Learning: Small-Group Learning's Next Big Step*. San Francisco: Wiley.

Ministério da Educação e Ciência. (2013). *Educação para a Cidadania - linhas orientadoras*. Departamento da Educação Básica – Ministério da Educação.

Moran, J. M. (1994). *Interferências dos Meios de Comunicação no nosso Conhecimento*. São Paulo: Revista Brasileira de Comunicação.

Moran, J. M. (2015). *Mudando a educação com metodologias ativas. Convergências midiáticas, educação e cidadania: aproximações jovens, v. 2*. Ponta Grossa: Foca Foto-PROEX/UEPG.

- Oliveira-Formosinho, A., Formosinho, J., Lino, D., & Niza, S. (2013). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação*. (J. Oliveira-Formosinho, Ed.) (4a edição). Porto: Porto Editora.
- Oxfam. (2015). *Education for global citizenship: A guide for schools*. London: Oxfam.
- Peach, S., & Clare, R. (2017). *Global citizenship and critical thinking in Higher Education curricula and police education: A socially critical vocational perspective*. *Journal of Pedagogic Development*, 7 (2), 46–57.
- Perrenoud, P. (2000). *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Prieto, M. (2007). *La dramatización: una técnica lúdica de aprendizaje*. *Boletín de ASELE*, 36, Málaga: Imagraf.
- Ramos, I. (2010). *O PNL e as TIC: Efeitos na Relação dos Alunos com a Leitura*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- República, D. (2018). Despacho: n.º 135/2018, Série I de 2018-07-16. Lisboa: Ministério da Educação.
- Rodrigues, M. (2011). *Estratégias transversais de compreensão na leitura*. Dissertação de mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Ribeiro, L. R. C. (2003). *Uma experiência com a PBL no ensino de engenharia sob a ótica dos alunos*. São Paulo: COBENGE.
- Sequeira, F. (2000). *Formar leitores o contributo da biblioteca escolar*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Silva, A. K. A & Duarte, E. N. (2001). *Práticas de leitura: o jornal como interface no contexto escolar*. XXIV Congresso Brasileiro da Comunicação – Campo Grande: MS.
- Schmitz, E. (2017). *Sala de aula invertida: uma abordagem para combinar metodologias ativas e engajar alunos no processo de ensino-aprendizagem*. Acedido em <http://coral.ufsm.br/ppgter/images/Elieser Xisto da Silva Schmitz Disserta% Acesso>
- Torres, A., Figueiredo, I., Cardoso, J., Pereira, L., Neves, M., & Silva, R. (2016). *Referencial de Educação para o Desenvolvimento - Educação Pré-Escolar, Ensino Básico e Ensino Secundário*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Unesco. (2015). *Educação para a cidadania global: preparando alunos para os desafios do século XXI*. *Journal of Research on Technology in Education*.
- Vasconcelos, T. (2007). *A Importância da Educação na Construção da Cidadania*. *Revista Saber(e)Educar* n.º 12, 109-117. Acedido em: <http://hdl.handle.net/20.500.11796/714>

Vargas, M. V. (2002). *Fundamentos Teóricos para una Interpretación Crítica de la Literatura Infantil. Comunicación, Julio-Diciembre, año/vol. 12, número 002*. Cartago: Instituto Tecnológico de Costa Rica.

Vale, M. I. (2004). *Algumas notas sobre investigação qualitativa em educação matemática: o estudo de caso*. Revista Da Escola Superior de Educação, 5, 171– 202.

Valero, S. J. (2001). *La Infografía: técnicas, análisis y usos periodísticos*. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.

Vygotsky, L. (1989). *A Formação Social da mente*. São Paulo. Editora: Martins Fontes.

ANEXOS

Anexo 1- Exemplos de planificações - 1.º Ciclo

Proposta de Planificação					
Mestrando: Andreia Pereira e Jessica Rodrigues		Ano/Turma: 4.º ano		Período: 1.º	
Área disciplinar: Português			Tempo: Segunda-feira (18/11/2019) das 09:00 às 10:30		
Temas/ Domínios/ Conteúdos	Conhecimento, Capacidades e atitudes	Desenvolvimento da aula e propostas de trabalho	Tempo	Recursos/ Espaços Físicos	Avaliação
		<p>As aulas decorrem na sala 8 com a disposição habitual da sala. Os alunos entram na sala e sentam-se nos respetivos lugares. A mestranda inicia a aula com a escrita do plano do dia, das quatro áreas disciplinares, no quadro escolar. Os alunos devem, igualmente, registar no caderno de português o plano do dia, a fim de ficarem com todos os registos.</p> <p>Nesta aula serão trabalhadas pela mestranda questões relacionadas com os direitos da criança, uma vez que nesta semana comemora-se, no dia 20 de novembro, o Dia Universal dos Direitos da Criança. Assim, a mestranda inicia a aula por projetar uma ilustração (Anexo 1), com várias crianças de diferentes etnias e, de forma sequencial, coloca as seguintes questões aos alunos:</p>	<p>5 minutos</p> <p>25 minutos</p>	<p>Ilustração (Anexo 1)</p>	

<p>Oralidade (Expressão) (MEC, 2018, p.6)</p>	<p>Usar a palavra para exprimir opiniões e partilhar ideias de forma audível, com boa articulação, entoação e ritmo adequado. (MEC, 2018, p.6)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>“Então, o que é que está representado nesta imagem?”</i> <p>R.E: Na imagem estão representadas várias crianças.</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>“E estas crianças, será que têm todas a mesma etnia, a mesma religião e a mesma língua?”</i> <p>R.E: Aparentemente, estas crianças possuem etnias, religiões e línguas diferentes.</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>“Será que estas crianças, no país em que vivem, têm todas as mesmas oportunidades de vida?”</i> • <i>“Será que têm todas o mesmo acesso à saúde?”</i> • <i>“Será que todas podem usufruir de uma educação como vós?”</i> • <i>“Será que todas vivem em habitações dignas?”</i> • <i>“Será que todos têm proteção dos seus pais ou mesmo do seu país?”</i> <p>É esperado que os alunos reconheçam que, infelizmente, nem todas as crianças veem os seus direitos garantidos na sociedade em que vivemos, devido a vários fatores externos.</p> <p>Neste seguimento desta conversa, a mestranda coloca a seguinte questão:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>“E alguém sabe o porquê de estarmos a falar deste assunto em particular?”</i> 			<p>Expressa as suas opiniões corretamente, com boa articulação, entoação e ritmo adequado.</p>
---	---	---	--	--	--

		<p>É esperado que os alunos não relacionem os factos, dado que o dia 20 de novembro é só quarta-feira e, portanto, a mestranda diz-lhes que no dia 20 de novembro é o Dia Universal dos Direitos das Crianças, daí estarem a falar desse assunto. Posto isto, a mestranda coloca-lhes a seguinte questão:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>“Alguém me sabe explicar por que razão, atualmente, ainda se comemora este dia?”</i> <p>É esperado que os alunos cheguem à conclusão que, atualmente, ainda se verificam muitos problemas mundiais, como fomes, guerras e migrações, ou seja, situações que inevitavelmente atingem as crianças de todo o mundo. Portanto, o Dia Universal dos Direitos das Crianças é exatamente comemorado para lembrar que, sob as crises e problemas do mundo, deve ser dada especial atenção às crianças, de modo a garantir-lhes o direito à saúde, à educação e à proteção, independentemente da sua proveniência e nacionalidade. No fundo, o objetivo é salvaguardar os direitos das crianças e promover a sua proteção por partes dos indivíduos, mas também dos governos.</p> <p>Após esta abordagem inicial, a mestranda informa os alunos que irão trabalhar um texto informativo (Anexo 2), elaborado pelas estagiárias, referente aos momentos que antecederam o aparecimento do Dia Universal dos Direitos</p>		<p>Texto informativo (Anexo 2)</p>	
--	--	---	--	------------------------------------	--

<p>Leitura (AE, 2018, p.7)</p>	<p>Realizar leitura silenciosa e autônoma. (AE, 2018, p. 7)</p>	<p>das Crianças. O referido texto apresenta, a pedido do professor cooperante, uma linguagem mais complexa, a fim de se poder desenvolver um trabalho diferente com os alunos.</p> <p>Posto isto, a mestranda pede aos alunos que, primeiramente, façam uma leitura individual do texto e, de seguida, este será lido pela mestranda para a turma.</p>	<p>5 minutos</p>		
<p>Leitura e Escrita (LE4) Compreensão de texto Sentidos do texto: sínteses parciais. (MEC, 2015, p. 16)</p>	<p>Organizar os conhecimentos do texto (9) Realizar ao longo da leitura, oralmente ou por escrito, sínteses parciais (de parágrafos ou secções. (3) (MEC, 2015, p. 59)</p>	<p>Após a leitura, a mestranda propõe que, em grande grupo, se analise o texto, parágrafo a parágrafo, sendo pedido aos alunos que, oralmente, elaborem sínteses parciais dos vários parágrafos. À medida que os alunos forem elaborando essas sínteses, estas serão complementadas com o apoio da mestranda. Frase a frase ou parágrafo a parágrafo, a mestranda recolherá diversas possibilidades de reescrita e, encontrada a mais adequada, procederá ao seu registo no computador, o que será simultaneamente projetado por recurso ao quadro interativo. Deste modo, todos poderão acompanhar adequadamente a escrita. Este registo poderá ser alterado, aquando do momento da revisão do texto, de acordo com as sugestões que forem surgindo por parte dos alunos. No decorrer desta atividade, caso os alunos desconheçam o significado de qualquer palavra será feita uma paragem, para que procurem no dicionário o seu significado e procedam ao devido registo no caderno. Os alunos, no final de cada parágrafo devem copiar o registo das</p>	<p>50 minutos</p>		<p>Elabora corretamente sínteses parciais dos vários parágrafos do texto.</p>
<p>Oralidade (Expressão) (MEC, 2018, p.6)</p>	<p>Pedir e tomar a palavra e respeitar o tempo de palavra dos outros. (MEC, 2018, p.6)</p>	<p>das Crianças. O referido texto apresenta, a pedido do professor cooperante, uma linguagem mais complexa, a fim de se poder desenvolver um trabalho diferente com os alunos.</p> <p>Posto isto, a mestranda pede aos alunos que, primeiramente, façam uma leitura individual do texto e, de seguida, este será lido pela mestranda para a turma.</p> <p>Após a leitura, a mestranda propõe que, em grande grupo, se analise o texto, parágrafo a parágrafo, sendo pedido aos alunos que, oralmente, elaborem sínteses parciais dos vários parágrafos. À medida que os alunos forem elaborando essas sínteses, estas serão complementadas com o apoio da mestranda. Frase a frase ou parágrafo a parágrafo, a mestranda recolherá diversas possibilidades de reescrita e, encontrada a mais adequada, procederá ao seu registo no computador, o que será simultaneamente projetado por recurso ao quadro interativo. Deste modo, todos poderão acompanhar adequadamente a escrita. Este registo poderá ser alterado, aquando do momento da revisão do texto, de acordo com as sugestões que forem surgindo por parte dos alunos. No decorrer desta atividade, caso os alunos desconheçam o significado de qualquer palavra será feita uma paragem, para que procurem no dicionário o seu significado e procedam ao devido registo no caderno. Os alunos, no final de cada parágrafo devem copiar o registo das</p>			<p>Pede convenientemente a palavra quando quer participar, respeitando o tempo de palavras dos colegas.</p>

		<p>sínteses parciais numa tabela, que será fornecida pela mestranda no início da atividade.</p> <p>Nos últimos minutos da aula (possivelmente não se acabará este trabalho na aula), a mestranda coloca as seguintes questões aos alunos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>“Que tal estão a achar este trabalho em grande grupo?”</i> • <i>“Preferem que haja esta interação de ideias entre a turma ou um trabalho mais individualizado?”</i> • <i>“Estas sínteses permitiram perceber de forma mais precisa os vários parágrafos do texto?”</i> 	5 minutos		Expõe as suas opiniões de forma pertinente e audível.
--	--	---	-----------	--	---

Proposta de Planificação

Mestrando: Andreia Pereira e Jessica Rodrigues		Ano/Turma: 4.º ano	Período: 1.º		
Área disciplinar: Matemática		Tempo: Segunda-feira (18/11/2019) das 11:00 às 12:00			
Temas/ Domínios/ Conteúdos	Conhecimento, Capacidades e atitudes	Desenvolvimento da aula e propostas de trabalho	Tempo	Recursos/ Espaços Físicos	Avaliação
<p>Números e Operações (NO4)</p> <p>Números naturais Extensão das regras de construção dos numerais decimais para classes de grandeza indefinida. (MEC, 2013, p.12)</p>	<p>Números naturais</p> <p>Contar (1)</p> <p>Reconhecer que se poderia prosseguir a contagem indefinidamente introduzindo regras de construção análogas às utilizadas para a contagem até um milhão. (1) (MEC, 2013, p.22)</p>	<p>Nesta aula, a pedido do professor cooperante, será trabalhado novamente o sistema de numeração decimal até à classe dos milhares de milhão.</p> <p>Assim, a mestranda inicia a aula por dizer o seguinte aos alunos: <i>“Hoje, vamos retomar o sistema de numeração decimal, para que vocês possam praticar a leitura e decomposição dos números.”</i></p> <p>Posto isto, a mestranda, de forma a retomar o trabalho sobre as várias classes e ordens, coloca em cima da mesa um material didático feito com garrafas recicláveis (Anexo 1), que será utilizado pela primeira vez. Este material é constituído por doze garrafas alinhadas, cada uma delas representada com um número referente a uma determinada ordem do sistema de numeração decimal. Ao lado destas garrafas, em cima da mesa, estarão dois montes de cartões,</p>	45 minutos	<p>Garrafas (Anexo 1)</p> <p>Caderno</p>	

		<p>contendo os nomes das classes (até à classe dos milhares de milhão) e o nome das ordens. O objetivo da atividade é que os alunos, individualmente e à chamada da mestranda, se dirijam, primeiramente, ao monte das ordens e retirem os cartões com o nome das três ordens referentes à 1.ª classe do sistema de numeração decimal. De seguida, o aluno deve colocar/afixar as três ordens em cada uma das garrafa (cada garrafa representa uma ordem do sistema de numeração decimal). Seguidamente, a mestranda pede a esse mesmo aluno, que procure no monte das classes, o cartão da classe referente às ordens que acabou de afixar nas garrafas. De seguida, o aluno deve afixar esse cartão nas garrafas, na parte destinada aos cartões das classes. (As garrafas têm velcro para colocar os vários cartões). Este procedimento repete-se com outros alunos até à classe dos milhares de milhão, ou seja, os alunos devem primeiro procurar as ordens de cada classe e, só depois, procurar a classe referente a essas ordens.</p> <p>Concluído o processo, a mestranda coloca as seguintes questões aos alunos sobre o número representado na garrafa (24 021 499 999):</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>“Quem é que quer ler este número por extenso?”</i> <p>R.E: Vinte e quatro milhares de milhão, vinte e um milhões, quatrocentos e noventa e nove mil e novecentos e noventa e nove.</p>			<p>Coloca corretamente os cartões correspondentes às ordens e às classes na garrafa.</p> <p>Lê corretamente por extenso o número apresentado.</p>
--	--	---	--	--	---

		<ul style="list-style-type: none"> • <i>“Em que ordem fica o primeiro 9 a contar da direita? Então, o que representa este algarismo neste número?”</i> <p>R.E: O primeiro 9 a contar da direita fica na ordem das unidades e representa 9 (unidades).</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>“Em que ordem fica o terceiro 9 a contar da esquerda? Então, o que representa este algarismo neste número? Repararam que o mesmo algarismo pode ter um significado diferente do que identificámos anteriormente? Por que será?”</i> <p>R.E: O terceiro 9 a contar da esquerda fica na ordem das centenas e representa 900. O mesmo algarismo apresenta valores posicionais diferentes, dependendo da ordem que ele ocupa, logo têm valores diferentes.</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Em que ordem fica o primeiro 4 a contar da esquerda? O que representa este algarismo neste número?</i> <p>R.E: O primeiro 4 a contar da esquerda fica na ordem das unidades de milhar de milhão e este número representa 4000000000 (unidades de milhar de milhão).</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>“E em que ordem fica o primeiro 4 a contar da direita? Quanto representa este algarismo neste número?”</i> 			<p>Reconhece o valor posicional de cada algarismo no número.</p>
--	--	---	--	--	--

		<ul style="list-style-type: none"> • <i>“Então, porque é que um representa mais que o outro?”</i> <p>R.E: O primeiro 4 a contar da direita fica na ordem das centenas de milhar e representa 400000 (centenas de milhar).</p> <p>Repetir-se-á este tipo de questionamento relativamente ao algarismo 2.</p> <p>Seguidamente, a mestranda pede aos alunos que escrevam no seu caderno o título: “Leitura, escrita e decomposição de números inteiros” e solicita-lhes que comecem por fazer, individualmente, a decomposição do número representado na garrafa (24 021 499 999), utilizando as duas técnicas aprendidas (adição/multiplicação e adição). Após terminarem, a mestranda pede a um aluno que venha ao quadro fazer a correção, a fim de confirmar se os restantes alunos fizeram corretamente as decomposições.</p> <p>R.E: Decomposição pela adição: $20000000000+4000000000+20000000+1000000+400000+90000+9000+900+90+9= 24021499999$</p> <p>R.E: Decomposição pela adição e multiplicação: $(2X10000000000)+(4X1000000000)+(2X10000000)+(1X1000000)+(4X100000)+(9X10000)+(9X1000)+(9X100)+(9X10)+9 = 24021499999$</p>			<p>Decompõe corretamente pela adição/multiplicação e adição o número.</p>
--	--	---	--	--	---

		<p>Posteriormente, a mestranda coloca a seguinte questão:</p> <ul style="list-style-type: none"> • “E que leituras do número podemos fazer aluno X?” <p>R.E: Podemos fazer a leitura do número por extenso, por classes e por ordens.</p> <ul style="list-style-type: none"> • “Aluno X, tendo por base a decomposição do número, faz a leitura do número por ordens.” <p>R.E: Duas dezenas de milhar de milhão, quatro unidades de milhar de milhão, duas dezenas de milhão, uma unidade de milhão, quatro centenas de milhar, nove dezenas de milhar, nove unidades de milhar, nove centenas, nove dezena e nove unidades.</p> <ul style="list-style-type: none"> • “Aluno X, faz a leitura do número por classes.” <p>R.E: Vinte e quatro milhares de milhão, vinte e um milhões, quatrocentos e noventa e nove milhares e novecentos e noventa e nove unidades.</p> <p>Após os alunos realizarem cada uma das leituras oralmente, ser-lhes-á pedido que procedam ao registo escrito no caderno.</p> <p>Após estas leituras, a mestranda coloca a seguinte questão:</p> <ul style="list-style-type: none"> • “Qual é o número que antecede este?” <p>R.E: 24 021 499 998</p>			<p>Realiza corretamente a leitura do número por extenso, por classes e por ordens.</p> <p>Identifica corretamente o antecessor e o</p>
--	--	---	--	--	--

		<p>Para terminar a aula, a mestranda coloca um conjunto de questões, a fim de sistematizar o trabalho desenvolvido. As questões a serem colocadas são as seguintes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>“Então, qual foi a nossa sequência de trabalho, hoje?”</i> <li style="padding-left: 20px;"><i>“Primeiro, fizemos ... e depois...”</i> • <i>“Ainda sentem alguma dificuldade em fazer alguma das leituras (extenso, por ordens ou por classes)?”</i> • <i>“E na decomposição de números sentem dificuldades ou já reconhecem facilmente o valor posicional de qualquer número?”</i> 	5 minutos		Expõe as suas ideias e dúvidas de forma audível e pertinente.
--	--	--	-----------	--	---

Proposta de Planificação

Mestrando: Andreia Pereira e Jessica Rodrigues		Ano/Turma: 4.º ano	Período: 1.º		
Área disciplinar: Oferta complementar e Estudo do Meio		Tempo: Segunda-feira (18/11/2019) das 14:00 às 16:00 e das 16:30 às 17:30			
Temas/ Domínios/ Conteúdos	Conhecimento, Capacidades e atitudes	Desenvolvimento da aula e propostas de trabalho	Tempo	Recursos/ Espaços Físicos	Avaliação
<p>Sociedade</p> <p>Reconhecer a importância da Declaração Universal dos Direitos Humanos para a construção de uma sociedade mais justa.</p> <p>(AE,2018, p.18)</p>	<p>Reconhece que, atualmente, muitas crianças não têm os seus direitos garantidos.</p>	<p>De modo a articular com o conteúdo de português da parte da manhã, nesta aula dar-se-á continuidade ao trabalho desenvolvido sobre os direitos das crianças.</p> <p>Para isso, a mestrandia inicia a aula por questionar os alunos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>“Então, de que é que falava o texto que lemos na aula de Português?”</i> <p>R.E: O texto que lemos na aula de português falava de como surgiu o Dia Internacional dos Direitos da Criança.</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>“E expliquem-me lá novamente por que razão ainda hoje há necessidade de “lembrar” este dia?”</i> <p>R.E: Porque atualmente ainda existem milhões crianças em todo o mundo que vivem em situações de dificuldade extrema (quer nos países desenvolvidos, quer nos países em desenvolvimento) e, portanto, este é um dia que fará todo o</p>	40 minutos		<p>Explica corretamente, a razão pela qual, atualmente, ainda se verifica a necessidade de comemorar o Dia</p>

	<p>Compreender a importante missão que o UNICEF tem por todo o mundo.</p>	<p>sentido lembrar enquanto existirem no mundo crianças a quem são negados os cuidados mais básicos, como o amor, a saúde, a educação e a segurança.</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>“E alguém sabe qual é o órgão das Nações Unidas que tem como missão promover a defesa dos direitos das crianças?”</i> <p>É esperado que os alunos não conheçam e, portanto, a mestranda diz-lhes que o órgão das Nações Unidas que tem como missão promover a defesa dos direitos das crianças chama-se UNICEF. Neste momento, a mestranda contextualiza a nível histórico, explicando que este Fundo das Nações Unidas para a Infância foi criado em 1946, um ano depois da II Guerra Mundial, com o intuito de responder à emergência em que se encontravam as várias crianças deixadas em situação de profunda necessidade e sofrimento na Europa. Assim, atualmente, a UNICEF é a principal agência humanitária que trabalha especificamente para a promoção e defesa dos direitos das crianças, sendo a sua missão “assegurar proteção especial às crianças mais desfavorecidas, com deficiência, vítimas de guerra, de desastres naturais, da pobreza extrema, de todas as formas de violência e exploração.” (Retirado de: https://www.unicef.pt/unicef/a-unicef/, último acesso em 09/11/2019). Após esta explicação, a mestranda mostra-lhes</p>			<p>Universal dos Direitos da Criança.</p> <p>Ouve atentamente a explicação da mestranda relativamente ao órgão das Nações Unidas: UNICEF.</p>
--	---	--	--	--	---

	<p>Diferenciar desejos de necessidades.</p>	<p>um pequeno vídeo (Anexo 1), de aproximadamente minuto e meio, sobre a ação da UNICEF por todo o mundo.</p> <p>Seguidamente, ainda antes de serem apresentados os direitos das crianças, a mestranda realiza uma atividade designada por “Necessidades e desejos”. Com esta atividade, a mestranda pretende que os alunos compreendam que nem todos seus desejos são, na verdade, direitos e que, portanto, muitas pessoas consideram que devem ter os seus desejos satisfeitos, esquecendo-se que, de facto, existem muitas outras que não têm as suas necessidades básicas garantidas.</p> <p>Para a realização deste jogo, a mestranda divide a turma em dois grupos, explicando-lhes que vão ser entregues duas cartolinas divididas em duas colunas designadas por “Desejos” e “Necessidades” e que, escondidas dentro de uma caixa, estão várias imagens (Anexo 2). Cada grupo, consensualmente, deve colar as várias fotografias de acordo com aquilo que consideram ser um desejo ou uma necessidade. No final, a mestranda afixa as duas cartolinas e, em grande grupo, analisa-as com os alunos no sentido de verificar quais as que estão corretamente colocadas ou não. Durante esta discussão, a mestranda coloca as seguintes questões:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>“É fácil estabelecer a diferença entre desejos e necessidades?”</i> 	<p>55 minutos</p>	<p>Vídeo (Anexo 1)</p> <p>Imagens (Anexo 2)</p>	<p>Diferencia corretamente as necessidades dos desejos.</p>
--	---	--	-------------------	---	---

	<p>Conhecer todos os direitos das crianças estipulados na Declaração dos Direitos da Criança.</p> <p>Colocar-se no papel do presidente da UNICEF.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>“O que acontece a alguém quando os seus desejos não são satisfeitos?”</i> • <i>“O que acontece a alguém quando as suas necessidades não são satisfeitas?”</i> • <i>“Conhecem alguma criança no país, na vossa comunidade, na vossa escola cujas necessidades não são garantidas?”</i> • <i>“Quem tem a responsabilidade de garantir as necessidades básicas das pessoas?”</i> <p>No final da atividade a mestranda deverá levar os alunos a perceber que estas necessidades representam os direitos que cada criança deve ver observados pelos adultos com quem vive.</p> <p>A fim de sistematizar os direitos das crianças, a mestranda entrega a cada aluno uma folha com várias imagens e, apresenta um PowerPoint (Anexo 3) com essas mesmas imagens. O objetivo é que os alunos, a partir daquilo que já se trabalhou, elaborem oralmente o direito associado à respetiva imagem. Terminada esta formulação, a mestranda projeta o direito previamente correspondente à imagem mostrada.</p> <p>Para terminar a aula, a mestranda entrega uma folha (Anexo 4) a cada aluno com a seguinte frase: <i>“Se fosses o presidente do UNICEF, o que farias para que todas as crianças do mundo tivessem garantidos todos os seus direitos?”</i>. Neste</p>	<p>40 minutos</p> <p>40 minutos</p>	<p>PowerPoint (Anexo 3)</p> <p>Folha (Anexo 4)</p>	<p>Exprime as suas ideias de forma pertinente.</p> <p>Elabora corretamente os vários direitos da criança associados à respetiva imagem/ilustração.</p> <p>Exprime as suas ideias de forma pertinente, respeitando e</p>
--	---	--	-------------------------------------	--	---

		<p>momento, os alunos devem escrever um pequeno texto em que expressem as suas sugestões. Caso haja tempo, estas sugestões serão confrontadas e discutidas, a fim de se perceber se são ou não plausíveis e concretizáveis no mundo em que vivemos.</p>			<p>debatendo as ideias dos seus colegas.</p>
--	--	---	--	--	--

Proposta de Planificação

Mestrando: Andreia Pereira e **Jessica Rodrigues**

Ano/Turma: 4.º ano

Período: 1.º

Área disciplinar: Expressão e Educação Físico-Motora

Tempo: Quarta-feira (20/11/2019) das 11:00 às 12:00

Temas/ Domínios/ Conteúdos	Conhecimento, Capacidades e atitudes	Desenvolvimento da aula e propostas de trabalho	Tempo	Recursos/Esp aços Físicos	Avaliação
Bloco 2- Deslocamentos e Equilíbrios	Realizar ações motoras básicas de deslocamento, no solo, combinando movimentos e coordenando a sua ação.	<p>A aula de Expressão e Educação Físico-Motora será realizada na aula de português das 11:00 às 12:00. Assim, das 10:00 às 10:30, a mestranda procede à escrita do plano do dia, das três áreas disciplinares, no quadro escolar. De seguida, pede aos alunos que se equipem com o fato treino e que às 11:00 horas se dirijam ao polivalente da escola.</p> <p style="text-align: center;"><u>Aquecimento</u></p> <p>A mestranda inicia a aula por dizer o seguinte aos alunos: <i>“Então, meninos, lembrem-me lá que dia hoje?”</i>. É esperado que os alunos digam que é o Dia Universal dos Direitos da Criança, uma vez que este tema foi abordado em dias anteriores, nas outras áreas disciplinares. Assim, a mestranda diz-lhes o seguinte: <i>“E como se trata do Dia Universal dos Direitos das Criança, vamos começar por fazer uma atividade relacionado com o tema. Assim, eu irei dividir-vos em quatro grupos (três grupos de três elementos e um grupo com quatro elementos, previamente definidos pela</i></p>	15 minutos	<p>Cartões (Anexo 1)</p> <p>Arcos</p> <p>Fita cola adesiva</p>	<p>Trabalham colaborativamente na seleção da alínea correta.</p> <p>Realiza o salto ao pé coxinho com o</p>

	(MEC, p. 44)	<p>mestranda), e cada grupo deve-se colocar atrás desta linha (marcada previamente pela mestranda com fita cola adesiva), com todos os elementos em fila indiana. Quando eu apitar devem dirigir-se através de diferentes deslocamentos, até ao arco que se encontra no outro lado do campo. Quando chegarem ao arco devem pegar no papel que diz “Questão número 1” e, em grupo, devem escolher a resposta que consideram correta, ou seja, a alínea a) ou a alínea b). Ao meu apito, cada grupo deve regressar, com os mesmos deslocamentos, até aos arcos A e B (devidamente marcados com uma letra pela mestranda), que se encontram no outro lado do campo. Quando chegarem aos arcos, cada grupo deve-se colocar dentro do arco A ou B, de acordo com a alínea escolhida. No final, de modo a confirmarmos se a resposta está correta ou não, eu escolherei um grupo para ler no verso do cartão o direito associado a essa pergunta. O processo repetir-se-á, continuamente, mas sempre com diferentes deslocamentos, que eu exemplificarei no decorrer da atividade.”</p> <p>Os cartões com as questões encontram-se no anexo 1. Os deslocamentos solicitados pela mestranda ao longo da atividade serão: saltar ao pé coxinho com o pé direito, saltar ao pé coxinho com o pé esquerdo, saltar a pés juntos, saltos de coelho, corrida lateral com agachamento e corrida traseira.</p>			<p>pé direito e com o pé esquerdo, mantendo o equilíbrio em ambas as situações.</p> <p>Realiza saltos «de coelho», evitando o avanço dos ombros no momento do apoio das mãos.</p> <p>Realiza saltos a pés juntos, fletindo os joelhos sem os afastar.</p> <p>Corre lateralmente, flexionando os joelhos e mantendo-os alinhados para a frente durante os agachamentos.</p>
--	--------------	---	--	--	--

<p>Bloco 3- Ginástica</p>	<p>Realizar habilidades gímnicas básicas em esquemas ou sequências no solo e em aparelhos, encadeando e ou combinando as ações com</p>	<div data-bbox="882 248 1509 584" data-label="Image"> </div> <p style="text-align: center;">Esquema ilustrativo</p> <p style="text-align: center;"><u>Desenvolvimento</u></p> <p>Neste momento, a mestrada trabalhará o bloco da Ginástica e o bloco das Perícias e Manipulações e, portanto, fará um percurso com diferentes estações (três estações correspondem ao bloco da Ginástica e duas estações correspondem ao bloco das Perícias e Manipulações). Assim, a mestrande divide a turma em quatro grupos, três desses grupos constituídos por três elementos e um grupo constituído por quatro elementos, previamente definidos pela mestrande. Posto isto, a mestrande explica aos alunos que cada grupo deve começar numa determinada estação e que no decorrer da aula, quando for solicitado pela mestrande, devem prosseguir para a seguinte e assim sucessivamente. Na primeira estação estarão dois bancos suecos. Num desses bancos os alunos devem combinar</p>	<p>30 minutos</p>	<p>Banco sueco Cordas Colchão Bolas Cones Balde</p>	<p>Realiza corrida traseira, mantendo a direção e o equilíbrio.</p> <p>Marcha para trás e para a frente, mantendo o equilíbrio no banco sueco.</p>
----------------------------------	--	---	-------------------	---	--

<p align="center">Bloco 1- Perícias e Manipulação</p>	<p>fluidez e harmonia de movimento. (MEC, p.47)</p> <p>Realizar ações motoras básicas com aparelhos portáteis, segundo uma estrutura rítmica, encadeamento ou combinação de movimentos, conjugando as qualidades da ação própria ao efeito pretendido de movimentação do aparelho. (MEC, p. 41)</p>	<p>posições de equilíbrio estático com marcha lateral, para trás e para a frente e no outro banco sueco devem colocar as mãos no banco e dar saltos sucessivos para ambos os lados. Os restantes alunos que se encontram nesta estação, enquanto aguardam pela sua vez devem auxiliar os colegas, caso estes necessitem de ajuda. Na segunda estação os alunos devem realizar a cambalhota à frente no colchão, mantendo a direção e terminando a pés juntos. (A mestranda encontrar-se-á preferencialmente nesta estação, uma vez que é onde os alunos poderão apresentar mais dificuldades). Na terceira estação, estarão cordas e cada aluno deve pegar numa e saltar à corda no local, a pés juntos (nesta estação, caso a mestranda verifique que os alunos já dominam o salto à corda com os pés juntos, acrescenta a variável de saltar à corda ao pé coxinho com o pé direito e esquerdo). Na quarta estação estarão vários cones dispostos em ziguezague e o aluno deve driblar com uma bola e, de seguida, deve lançá-la a um alvo fixo (balde), por baixo, com ambas as mãos. Na quinta estação, estarão vários cones dispostos em ziguezague e o aluno deve conduzir a bola com os pés, mantendo-a próxima de si. Quando passar por todos os cones, o aluno deve pontapear a bola em direção a um obstáculo (cone).</p>			<p>Salta a pés juntos, com flexão das pernas durante o salto e receção equilibrada no aparelho.</p> <p>Realiza a cambalhota à frente, terminando na mesma direção do ponto de partida, em equilíbrio, com os pés juntos.</p> <p>Realiza com a corda, mais de 10 saltos seguidos, mantendo a coordenação e flexionando ligeiramente as pernas.</p> <p>Dribla com a bola, sem perder o seu controlo, conseguindo</p>
--	---	---	--	--	--



Esquema ilustrativo

Relaxamento

Para concluir a aula, a mestranda inicia o relaxamento, pedindo aos alunos que formem uma roda à sua volta e que, de seguida, se sentem. Após os alunos estarem sentados, a mestranda pede-lhes que ergam os braços e que levantem a cabeça para trás inspirando pelo nariz durante cinco segundos. De seguida, solicita-lhes que voltem a baixar os braços e que com a cabeça para a frente expirem pela boca, tentando esvaziar o mais possível os pulmões. A realização destes movimentos respiratórios realizar-se-á mais de que uma vez. Seguidamente, a mestranda coloca-lhes algumas questões sobre estes dois movimentos respiratórios, de modo a relembrar alguns conceitos estudados no ano

10 minutos

lançá-la a um alvo.

Pontapeia a bola com precisão a um alvo.

		<p>anterior na área disciplinar de Estudo do Meio. As questões colocadas pela mestrandia são as seguintes: <i>“Então, digam-me lá, quando inspiramos o volume da nossa caixa torácica aumenta ou diminui?”</i> É esperado que os alunos ainda se recordem e que respondam que a caixa torácica aumenta. Neste seguimento a mestrandia coloca-lhes a seguinte questão: <i>“Logo, o que é que acontece com os nossos pulmões?”</i>. É esperado que os alunos respondam que também o volume dos nossos pulmões aumenta, pois estes enchem-se de ar. Por fim, a mestrandia coloca-lhes ainda, a seguinte questão: <i>“E o ar que inspiramos é rico em quê?”</i>, sendo esperado que os alunos respondam que é rico em oxigénio. Após este questionamento, a mestrandia relembra que no caso da expiração acontece precisamente o contrário, ou seja, diminui o volume da caixa torácica, o que provoca também uma diminuição do volume dos pulmões e a saída de ar e, portanto, o ar expirado é rico em dióxido de carbono.</p> <p>Após esta breve abordagem, a mestrandia pede-lhes que se coloquem na posição de quatro apoios e que com as costas esticadas, elevem a perna direita e a esquerda.</p> <p>De seguida, a mestrandia pede-lhes que se sentem e que com as pernas bem esticadas para a frente e as costas bem direitas, estiquem os braços tentando tocar com as mãos nas pontas dos pés.</p> <p>De seguida, pede aos alunos que se coloquem em pé e pede-lhes para realizarem os seguintes movimentos:</p>			<p>Inspira pelo nariz e expira pela boca.</p> <p>Mantém as costas esticadas, durante a elevação de ambas as pernas.</p> <p>Consegue tocar com as mãos nas pontas dos pés, mantendo as pernas esticadas.</p>
--	--	--	--	--	---

		<p>-Esticar os braços por cima da cabeça e dobrar o cotovelo direito, de modo a que a palma da mão fique a tocar na zona superior das costas. De seguida, agarrar o cotovelo direito com a mão esquerda e aguentar essa posição, repetindo, de seguida, com o outro braço.</p> <p>-Com os pés alinhados pelos ombros, juntar as mãos atrás das costas e levantar lentamente os braços até sentir os músculos do peito e ombros a alongar.</p> <p>-Dobrar o joelho direito e esquerdo para trás.</p> <p>-Dobrar o joelho direito e esquerdo e puxá-lo ligeiramente para cima.</p> <p>-Rodar lentamente a cabeça e a anca para os dois lados.</p> <p>Rodar lentamente com movimentos circulares as mãos e os pés.</p> <p>No final da aula, a mestrande sentar-se-á novamente em roda com os alunos e colocar-lhes-á as seguintes questões:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>“Então, o que é que gostaram mais de fazer durante a aula?”</i> • <i>“Na parte das estações qual foi o exercício que sentiram mais dificuldade em realizar?”</i> • <i>“E que exercício sentiram menos dificuldade em realizar?”</i> • <i>“O que é que gostariam de fazer de diferente em futuras aulas?”</i> 	5 minutos		<p>Consegue que a palma da mão toque na zona superior das costas.</p> <p>Consegue levantar lentamente os braços.</p> <p>Dobra ambos os joelhos.</p> <p>Roda a cabeça e anca para ambos os lados.</p> <p>Roda com movimentos circulares as mãos e os pés</p> <p>Exprime as suas ideias de forma pertinente.</p>
--	--	---	-----------	--	--

		Terminada a aula, a mestranda pede aos alunos que se levantem e que se dirijam calmamente para a casa de banho e, de seguida, para a cantina.			
--	--	---	--	--	--

Referências Bibliográficas

ME (1999). Organização Curricular e Programas de Estudo do Meio 1º Ciclo do Ensino Básico 4ª edição.

MEC (2015). Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico.

MEC (2013). Programa e Metas Curriculares de Matemática do Ensino Básico.

DE (2000). Expressão e Educação Físico-Motora 2ª edição.

Melo, P. & Costa, M. (2015). A Grande Aventura Português 4º ano. Lisboa: Texto Editores.

Landeiro, A. & Gonçalves, H. (2011). A Grande Aventura Matemática 4º ano. Lisboa: Texto Editores.

Aprendizagens Essenciais- articulação com o perfil dos alunos 4º ano- 1º ciclo Estudo do Meio, Ministério da Educação, 2018.

Aprendizagens Essenciais- articulação com o perfil dos alunos 4º ano- 1º ciclo Matemática, Ministério da Educação, 2018

Aprendizagens Essenciais- articulação com o perfil dos alunos 4º ano- 1º ciclo Português, Ministério da Educação, 2018.

Esteves, A., Barbosa, A., Madeira, E., Barbosa, G., Oliveira, J., Cardoso, J., Coelho, S., Neves, L., Gonçalves, T. (2018). Propostas de integração curricular da Educação para o Desenvolvimento e Cidadania Global no 1.º e 2.º CEB. Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo (ESE-IPVC).

UNICEF Portugal para todas as crianças: <https://www.unicef.pt/unicef/a-unicef/>, acedido dia 8 de novembro de 2019.

Anexo 2- Planificações de referência de Português 2.º Ciclo

Escola Básica e Secundária de XXXXXXXX					
Plano de Aula – 1.ª aula de Regência					
Mestranda: Jessica Rodrigues	Ano/Turma: 6.º B	Período: 3.º Período	Dia da semana: Segunda-feira	Data: 04/05/2020	
Área disciplinar: Português		Tempo: 90 minutos			Aula nº
<p>Sumário: Audição de um podcast sobre o escritor Manuel António Pina. Antecipação do conteúdo da obra <i>Os piratas</i>, tendo por base uma sequência de ilustrações. Leitura da primeira cena do livro <i>Os piratas</i> e, posterior, realização das atividades propostas no guião de leitura.</p>					
Temas/Domínios	Conhecimentos, Capacidades e Atitudes	Desenvolvimento da aula e propostas de trabalho	Recursos/Espaços Físicos	Tempo	Avaliação
		A aula será iniciada com a escrita do sumário da aula anterior pela mestranda no quadro, de modo a que os alunos possam relembrar os conteúdos abordados na última aula. Os alunos devem proceder igualmente à escrita do sumário no seu caderno diário.	Caderno	5 minutos	

<p>Oralidade (AE)</p>	<p>Participar com empenho em atividades de expressão oral orientada.</p>	<p>segunda atividade proposta no guião, que consiste no preenchimento de uma “ficha bibliográfica” com as informações do livro. Quando todos terminarem, a mestranda procederá à correção, colocando-lhes as seguintes questões oralmente:</p> <p><u>Mestranda:</u> “Então, qual é a editora desta obra?”</p> <p><u>Aluno (R.E):</u> Porto Editora.</p> <p><u>Mestranda:</u> “Em que ano saiu esta edição?”</p> <p><u>Aluno (R.E):</u> Esta edição saiu em 2019.</p> <p><u>Mestranda:</u> “Quem é o ilustrador da obra?”</p> <p><u>Aluno (R.E):</u> O ilustrador da obra é José Emídio</p> <p><u>Mestranda:</u> “Então, descrevam-me lá a capa do livro que iremos ler. O que lá está representado?”</p> <p><u>Aluno (R.E):</u> Na capa do livro está representado um navio e um bote, sendo que no interior deste conseguimos visualizar pelo menos três piratas, um deles com um ar mais hostil, dado que se encontra com uma espada no ar, mostrando a sua autoridade. Os piratas apresentam</p>	<p>Obra <i>Os piratas</i>, de Manuel António Pina</p>		<p>bibliográfica sobre o livro <i>Os piratas</i>.</p> <p>Responde corretamente às questões colocadas sobre a obra <i>Os piratas</i>.</p>
----------------------------------	--	---	---	--	--

		<p>roupas idênticas: calças às riscas, túnicas e um lenço sobre a cabeça. A capa apresenta tons azuis e vermelhos e o mar parece estar ligeiramente bravo.</p> <p><u>Mestranda:</u> <i>“Pelo título do livro podemos pressupor, então, que o tema do livro são os piratas. Alguém sabe, mais ou menos, em que período surgiram os piratas?”</i></p> <p><u>Aluno (R.E):</u> Os piratas surgiram em meados do ano 735 a.C, por gregos que costumavam furtar mercadores Fenícios e Assírios. Estes navegavam com o objetivo de roubar tudo aquilo que tivesse valor, desde metais a pedras preciosas e, em alguns casos, chegavam a fazer as pessoas reféns para que depois pudessem pedir resgates.</p> <p><u>Mestranda:</u> <i>“Atualmente, também se utiliza a palavra piratas ou pirataria para uma outra designação. Qual?”</i></p> <p><u>Aluno (R.E):</u> Atualmente, utiliza-se também esta palavra para se referir aos piratas informáticos, que são pessoas que conseguem aceder, de forma ilegal, a diversos conteúdos informáticos.</p>			
--	--	---	--	--	--

<p>Leitura e Escrita (MEC)</p>	<p>8. Fazer inferências a partir da informação prévia ou contida no texto.</p> <p>1. Antecipar o assunto, mobilizando conhecimentos prévios com base em elementos paratextuais.</p>	<p><u>Mestranda:</u> “Bem, eu agora vou escrever no quadro a palavra <<Piratas>> e quero que vocês construam o campo lexical desta palavra.”</p> <p><u>Aluno (R.E):</u> Espada, binóculos, ouro, chapéu, perna de pau, pala no olho, mapa do tesouro, baú, navio e bandeira da caveira.</p> <p>Posteriormente, a mestranda pedirá aos alunos que, individualmente, realizem a terceira e última atividade do guião relativa ao momento de pré-leitura, que consiste em antecipar o conteúdo do livro, tendo por base um conjunto de ilustrações da obra. Os alunos devem registar no guião de leitura um breve resumo daquilo que acham que abordará a obra. Quando todos terminarem, a mestranda selecionará alguns alunos para apresentarem o seu resumo à turma.</p> <p>Seguidamente, de modo a relembrar os alunos da estrutura externa do texto dramático, a mestranda colocará um vídeo da Escola Virtual (Anexo 2). Após</p>	<p>Vídeo: estrutura externa do texto</p>	<p>15 minutos</p>	<p>Constrói corretamente o campo lexical da palavra piratas.</p> <p>Apresenta ideias plausíveis sobre um possível conteúdo do livro, redigindo corretamente.</p>
---	--	---	--	-------------------	--

		<p>audição do vídeo, a mestranda colocará as seguintes questões:</p> <p><u>Mestranda:</u> <i>“O texto dramático como já perceberam é um texto que se destina a ser representado perante um público. Este é constituído pelo texto principal e pelo texto secundário. O que diferencia estes dois?”</i></p> <p><u>Aluno (R.E):</u> O texto principal corresponde às falas das personagens (diálogo, os monólogos e os apartes) e o texto secundário corresponde às didascálias ou indicações cénicas, aparecendo em itálico e/ou parênteses.</p> <p><u>Mestranda:</u> <i>“E nestas didascálias que informações são dadas?”</i></p> <p><u>Aluno (R.E):</u> Nessas didascálias são dadas informações como, os gestos, a entonação, a movimentação das personagens, o cenário, o guarda-roupa, a luz e o som.</p> <p><u>Mestranda:</u> <i>“E a nível de estrutura externa como é que está organizado o texto dramático?”</i></p>	dramático (Anexo 2)	15 minutos	Responde corretamente às questões colocadas sobre a estrutura do texto dramático.
--	--	--	---------------------	------------	---

<p>Educação literária (MEC)</p>	<p>20. Ler e escrever para fruição estética.</p> <p>2. Fazer leitura dramatizada de textos literários.</p> <p>18. Ler e interpretar textos literários.</p> <p>18.8. Aperceber-se de recursos utilizados na construção dos textos literários (onomatopeia.)</p> <p>18.11. Responder, de forma completa, a questões sobre os textos.</p>	<p><u>Aluno (R.E):</u> O texto dramático está organizado em cenas e em atos.</p> <p><u>Mestranda:</u> “Qual é a diferença entre cena e ato?”</p> <p><u>Aluno (R.E):</u> O ato é a mudança de cenário e a cena é a entrada ou saída de personagens.</p> <p>Posto isto, a mestranda selecionará alguns alunos para fazerem a leitura dramatizada da primeira cena da obra <i>Os piratas</i>. Após a leitura, a mestranda pedir-lhes-á que, individualmente, realizem as atividades propostas no guião de leitura, bem como as atividades de gramática propostas. Caso haja tempo, a mestranda procederá à correção oralmente e em grande grupo.</p> <p>Nota: Os alunos para trabalho de casa deverão procurar na internet quais são os principais intervenientes de um texto dramático e as funções desempenhadas por estes (exemplos: sonoplasta, ponto, luminotécnico, cenógrafo).</p>		<p>35 minutos</p>	<p>Faz uma leitura fluente e expressiva do texto dramático.</p> <p>Realiza corretamente as atividades propostas no guião sobre a cena lida.</p>
--	--	---	--	-------------------	---

Bibliografia

MEC.(2015). Programa e Metas curriculares de Português do 2.º ciclo do Ensino Básico.

Aprendizagens Essenciais- articulação com o perfil dos alunos 4.º ano - 1.º ciclo Português, Ministério da Educação, (2018).

Anexo 2- Planificações de referência de História e Geografia de Portugal 2.º Ciclo

Escola Básica e Secundária de XXXXXXXX				
Plano de Aula – 4.ª aula de Regência				
Mestranda: Jessica Rodrigues	Ano/Turma: 5.º B	Período: 3.º Período	Dia da semana: Terça-feira	Data: 14/04/2020
Área disciplinar: História e Geografia de Portugal		Tempo: 90 minutos	Aula nº 75 e 76	
Sumário: O surgimento dos concelhos e o crescimento das cidades no final do século XIII: burgos. Os poderes do rei e a participação nas cortes.				
Temas/Domínios	Conhecimentos, Capacidades e Atitudes	Desenvolvimento da aula e propostas de trabalho	Recursos/Espaços Físicos	Avaliação
Portugal nos séculos XIII e XIV	2. Conhecer e compreender aspetos da sociedade e da cultura medieval portuguesa dos séculos XIII e XIV.	Nesta aula será introduzido pela mestranda, numa primeira parte, os concelhos e o surgimento da burguesia e, numa segunda parte, os poderes do rei e a participação das cortes. A mestranda iniciará a aula por proceder à escrita do sumário no quadro, solicitando aos alunos o registo do mesmo no caderno. De seguida, de modo a explicar o surgimento dos concelhos, a mestranda utilizará como recurso um		

	<p>2.6. Reconhecer a relativa autonomia concedida aos moradores nos concelhos, através de cartas de foral.</p>	<p>esquema (Anexo 1), previamente elaborado num PowerPoint. No respetivo esquema, a informação estará organizada, de forma sequencial, onde será explicado pela mestranda os seguinte pontos: noção de concelho e de carta de foral, razão pela qual surgiram os concelhos, administração de um concelho e, posteriormente, num outro esquema (Anexo 2) será explicado o crescimento das cidades (burgos) no final do século XIII e, conseqüente, surgimento da burguesia. À medida que a mestranda for explorando os vários conceitos/tópicos presentes no esquema, serão associados a esses conceitos várias imagens e documentos (através de ligações a várias diapositivos/slides desse mesmo PowerPoint). Por exemplo, quando a mestranda abordar a carta de foral, será feita uma ligação para um outro diapositivo, onde será analisada uma carta de foral, ou por exemplo, quando a mestranda abordar o pelourinho será feita uma ligação para outro diapositivo/slide onde estará a imagem de um pelourinho (Nota: Ver o esquema em modo de apresentação, de modo a ver as várias hiperligações). Os dois esquemas serão depois entregues em papel, a cada aluno, para que estes os possam colar no seu caderno.</p> <p>Posteriormente, será realizado com os alunos o jogo “<i>Quem quer ser milionário?</i>” (Anexo 3), onde serão colocadas questões sobre os</p>	<p>Esquema (Anexo 1)</p> <p>Esquema (Anexo 2)</p>	<p>Coloca questões pertinentes sobre os conteúdos lecionados.</p> <p>Responde corretamente às</p>
--	--	---	---	---

	<p>2.7. Apontar a existência de cortes, enquanto locais de participação dos grupos sociais na tomada de decisões importantes para Reino.</p> <p>2.8. Relacionar o crescimento económico dos séculos XII e XIII com o fortalecimento da burguesia nas cidades.</p>	<p>conteúdos lecionados. Para isso, a mestranda entregará, a cada aluno, uma folha (Anexo 4) com as várias questões e, de seguida, projetará as várias questões e as suas hipóteses de resposta. Quando for apresentada uma questão, a mestranda selecionará um aluno para responder e, de seguida, todos os alunos devem proceder ao registo da resposta na folha que lhes foi entregue pela mestranda no início do jogo. Essa folha deverá ser colada no caderno diário.</p> <p>Seguidamente, na segunda parte da aula, a mestranda falará sobre os poderes do rei e sobre a participação das cortes, pedindo aos alunos que abram o seu manual na página 119, sendo que esta página será igualmente projetada a partir do aplicativo da Escola Virtual. Após abrirem o manual, a mestranda dirá o seguinte aos alunos: <i>“Bem, agora vamos falar sobre o rei. Como vocês já sabem, naquela época, o rei era o mais rico e poderoso senhor do território português. Alguém me sabe explicar porquê?”</i> (<u>Resposta esperada:</u> O seu domínio territorial (reguengos) era o mais extenso e obtinha grandes lucros a partir dos impostos e rendas que cobrava ao povo.) <i>“E a onde é que os reis viviam?”</i> (<u>Resposta esperada:</u> Em castelos ou palácios.) <i>“É verdade. Viviam em castelos ou palácios. Naquele período, Lisboa era a cidade mais importante do Reino (visualização do castelo de Leiria no manual),</i></p>	<p>Jogo (Anexo 3)</p> <p>Folha do jogo (Anexo 4)</p>	<p>questões colocadas no jogo.</p> <p>Responde corretamente às questões colocadas pela mestranda.</p>
--	---	--	--	---

	<p><i>no entanto, os reis não viviam sempre aí, ou seja, estes passavam parte do ano em cidades ou vilas e, nesses mesmos locais, os reis possuíam um palácio ou um castelo. Sempre que o rei se deslocava, era acompanhado pela sua corte, isto é, pela família real, por cavaleiros, por conselheiros e por criados. E porque será que os reis se deslocavam com tanta regularidade de um local para outro?”</i> (Resposta correta: Os reis procuravam visitar as suas vilas e reguengos, ouvir as queixas das populações e resolver alguns problemas locais). <i>“Então será que a permanência da corte numa determinada vila ou cidade era vantajoso para a população?”</i> (Resposta correta: Sim, porque o rei poderia ouvir as queixas da população e resolver os vários problemas). <i>“É verdade, isto porque o rei era a autoridade máxima do reino e, portanto, só ele teria o poder e a autoridade para os resolver. Neste sentido, o rei para além de ser o homem mais rico e poderoso do Reino, era também a autoridade máxima do reino, sendo que algumas das funções desempenhadas por ele eram: comandar o exército, decretar a paz ou a guerra do Reino, elaborar as leis gerais, cunhar a moeda, ordenar a cobrança de impostos e aplicar a justiça suprema (decidir a aplicação da pena de morte e o corte de membros). Além disso, quando o rei necessitava de resolver questões mais importante sobre o reino, chamava ao seu palácio representantes da nobreza e do clero, para se</i></p>		
--	---	--	--

		<p><i>aconselhar com eles. Alguém sabe como se chamavam estas assembleias onde se reunia o rei, o clero e a nobreza?”</i> (Resposta correta: Chamavam-se de cortes). <i>“Exatamente! A partir das cortes de Leiria de 1254, no reinando de D. Afonso III, passaram também a estar presentes os administradores dos concelhos, que eram os representantes do povo.”</i></p> <p>Após a explicação, a mestrandia entregará, a cada aluno, um mapa de ideias (Anexo 5) para os alunos completarem acerca dos conteúdos lecionados, podendo estes recorrer ao manual para o completar. O mapa de ideias deve ser depois colado no caderno diário. Quando todos terminarem, o mapa de ideias será corrigido em grande grupo oralmente.</p>	<p>Mapa de ideias incompleto (Anexo 5)</p>	<p>Preenche corretamente o mapa de ideias.</p>
--	--	--	--	--

Bibliografia

Aprendizagens Essenciais- articulação com o perfil dos alunos 5.º ano - 2.º ciclo Estudo do Meio, Ministério da Educação, 2018.
 Programa e Metas curriculares de História e Geografia de Portugal do 2.º Ciclo do Ensino Básico.
 Marques, A. & Costa, F. (2016). História e Geografia de Portugal 5.º ano. Porto: Porto Editora.
 Santos, A., Cirne, J. & Henriques, M. (2016). Viagens no tempo: Ensino Básico 5.º ano História e Geografia de Portugal.

Anexo 4- Inquérito por questionário

No âmbito do Mestrado de 1.º Ciclo e 2.º Ciclo de Português e História e Geografia de Portugal da Escola Superior de Educação, encontro-me a realizar uma dissertação sobre a temática da igualdade de género. Neste sentido, serve o presente questionário para obter informações sobre as questões que me proponho a aprofundar. As informações resultantes deste questionário são estritamente confidenciais e, por isso, poderás responder com toda a sinceridade.

Agradeço a tua colaboração.

1. Identificação

1.1. Sexo: Feminino Masculino

1.2. Idade: _____

1.3. Com quem vives? _____

1.4. Tens irmãos? Sim Não

1.5. Qual é a profissão dos teus pais?

Mãe: _____ Pai: _____

1.5. Que profissão pretendes ter quando atingires a maioridade? Porquê?

2. Igualdade de género

2.1. Sabes qual é a diferença entre sexo e género? Sim Não (avança para a 2.3)

2.2. Diz o que entendes por género e por sexo.

2.3. Já ouviste falar de estereótipos de género? Sim Não (Avança para a 2.5)

2.4. Diz o que entendes por estereótipos de género.

2.5. Na imagem, que encontras ao lado, estão representados dois recém-nascidos.

Qual poderá ser o sexo das crianças? Selecciona uma opção de resposta.

- Os dois bebés poderão ser ambos do mesmo sexo, ou seja, poderão ser duas meninas ou dois meninos.
- Um dos bebés é do sexo feminino e o outro bebé é do sexo masculino.




2.6. Justifica a resposta anterior.

2.7. Imagina que tens de comprar dois presentes de aniversário para duas crianças, um presente para uma menina e um presente para um menino. Abaixo encontras uma lista de potenciais presentes sobre as quais podem recair as tuas escolhas. Posiciona-os, de acordo com o grau de probabilidade de comprar determinado brinquedo para o menino e para a menina. Ordene as opções apresentadas, tendo em conta uma escala de 1 a 9, sendo 1 o brinquedo “mais provável” de oferecer e 9 o “menos provável”.

Presentes	Menina	Menino
Kit de cabeleireiro (secador, escovas)		
Jogos de tabuleiro e legos		
Espada de plástico		
Roupa		
Utensílios de cozinha para brincar (panelas, fogões)		
Livros		

Kit de bebés		
Carros de brincar		
Kit de construção (máquinas, ferramentas)		

2.8. Imagina que tinhas de criar duas personagens para uma história, uma menina e um menino. Completa o Bilhete de identidade de cada uma das crianças, selecionando para cada uma delas, algumas características, desportos e profissões que se encontram no quadro.




Bilhete de identidade

Nome da personagem:

Dois desportos praticados:

Dois características:

Profissão desempenhada:



Bilhete de identidade

Nome da personagem:

Dois desportos praticados:

Dois características:

Profissão desempenhada:

Quadro:

Desportos: Ballet; Futebol; Ginástica artística; Canoagem; Atletismo;

Caraterísticas: Destemido (a), sensível, responsável; líder;

Profissões: Cabeleireiro (a); Mecânico (a); Professor (a); Polícia; Auxiliar de limpeza;

2.9. Preenche a tabela indicando com um X se concordas ou discordas sobre cada uma das afirmações.

Afirmações	Concordo	Discordo
As mulheres devem ganhar menos que os homens.		

Apenas os homens devem assumir cargos políticos e cargos de liderança devido às suas características.		
Deve haver brinquedos destinados a meninas e a meninos, assim como cores para cada um dos sexos.		
Os homens tal como as mulheres são sensíveis e têm direito a chorar e a mostrar os seus sentimentos.		
É necessário o envolvimento de homens e mulheres nos cargos políticos e de tomada de decisão.		
As mulheres têm boa capacidade de liderança, tal como os homens.		
As tarefas domésticas devem ser partilhadas entre casais, de modo a não sobrecarregar nem o homem nem a mulher.		
Um menino não deve ser julgado por praticar ballet do mesmo modo que uma mulher não deve ser julgada por jogar à bola.		

2.10. Na tua opinião é importante existir igualdade de direitos entre homens e mulheres?

Sim Não

2.11. Consideras que em Portugal existe igualdade de direitos entre homens e mulheres?

Sim

Obrigada pelo teu contributo!

Anexo 5- Excertos da obra Vanessa Vai à Luta (Cena II, VI, X e XII)

<p>LIBRA COSTA GOMES</p> <p>14</p> <p>MÃE</p> <p>Estou farta de chamar, o que é que estás a fazer?</p> <p>VANESSA</p> <p>Tenho de levar esta malta toda para o Hospital.</p> <p>MÃE</p> <p>Vens mas é ajudar-me na cozinha.</p> <p>VANESSA</p> <p>Vai o Rodrigo que eu tenho mais que fazer. Eles estão bué de doentes. Não os posso deixar sozinhos, coitados. O chá caiu-lhes mal, ficaram com dor de barriga. Apanharam uma gripe de África. Estão cheios de febre. <i>(Para o Ken)</i> Toma o xarope. Sabe a laranja.</p> <p>MÃE</p> <p>Vens limpar a loiça e depois brincas. Tens de começar a ajudar a Mãe.</p> <p>VANESSA</p> <p>O Rodrigo é que é bom para isso, vai limpando a loiça e vai-se assoando ao pano.</p>	<p>Cena II</p> <p>Mãe Vanessa</p> <p>Identificação do espaço físico onde decorre a cena</p> <p><u>Texto de grêmios</u> - Dever-se-á educar os rapazes de forma diferente dos rapazes?</p> <p><i>A MÃE arrasta a VANESSA por uma imensa loja de brinquedos; a MÃE quer mostrar-lhe as belas bonecas vestidas de cor-de-rosa e a VANESSA quer que a MÃE lhe compre uma metralhadora para os anos.</i></p> <p>MÃE</p> <p>Olha aqui esta, Vanessa! Olha que beleza! Toda vestida de cor-de-rosa, até os brinquinhos das orelhas são cor-de-rosinha!</p> <p>VANESSA <i>(educada)</i></p> <p>Linda. Mas ó Mãe anda ali à secção dos rapazes, que tem coisas bué da fixes, aqui é só esta bonecada cor-de-rosa? Isto até mete nojo.</p>
--	---

16

MÃE

Já te disse que não te dou uma metralhadora nos anos.

VANESSA

Mas deste uma ao Rodrigo.

MÃE

Mas o Rodrigo é rapaz.

VANESSA

E o que é que isso tem a ver?

MÃE

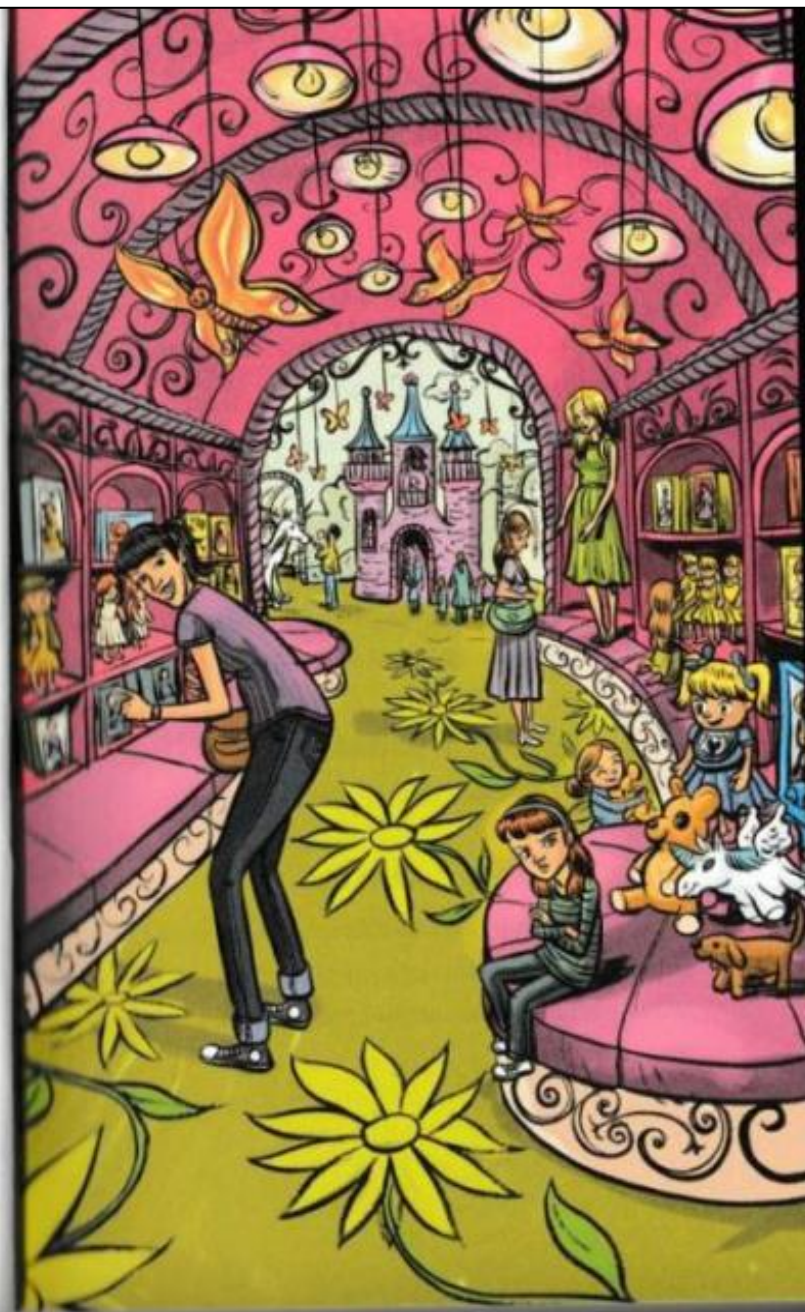
Tem a ver, porque há brinquedos para meninas e brinquedos para rapazes.

VANESSA

Por que é que não fazem bonecas com metralhadoras?

MÃE

Escolhe um brinquedo de menina.



VANESSA

Mas os brinquedos das meninas são todos uma grande...

MÃE

Olha aqui, que engraçado, uma cozinha, parece mesmo a sério.

VANESSA*(desinteressada)*

É, muito gira. Agora, ó Mãe, vamos lá... é já aqui ao fundo, não te cansas nada. Tem uns Action Man... Caixinhas do Dragonball... Vais ver o Sangoku...

MÃE

O quem? Inventas cada nome, Vanessa!

VANESSA

Não fui eu que inventei, foram os chineses! O Sangoku casou com a Kika e tiveram um filho que é o Sangohan e depois, muitos anos depois, tiveram o Sangoten... Estás a ouvir?

MÃE*(distraída com outros brinquedos)*

O fogão tem bicos de gás que parecem mesmo a sério, olha aqui, é incrível as coisas que eles inventam para os miúdos.

VANESSA

E eles passam a vida a combater, a treinar-se para combater e a conquistar outros planetas para depois...

MÃE

Olha, um carrinho de supermercado, não achas engraçado? Não gostas? Não gostavas de ter um?

VANESSA

Ó Mãe, mas tu és louca, para que é que queria um carrinho de supermercado?

MÃE

Também, não gostas de nada... Havias de ver no meu tempo...

VANESSA

O teu tempo era horrível, já sei. Estás sempre a falar do teu tempo. Não tinhas nada, eras pobre.

MÃE

Não era por ser pobre, é que não havia brinquedos assim para os meninos. Era bolas e carrinhos para os rapazes, bonecas e cozinhas de madeira para as meninas... e viva o velho!

VANESSA

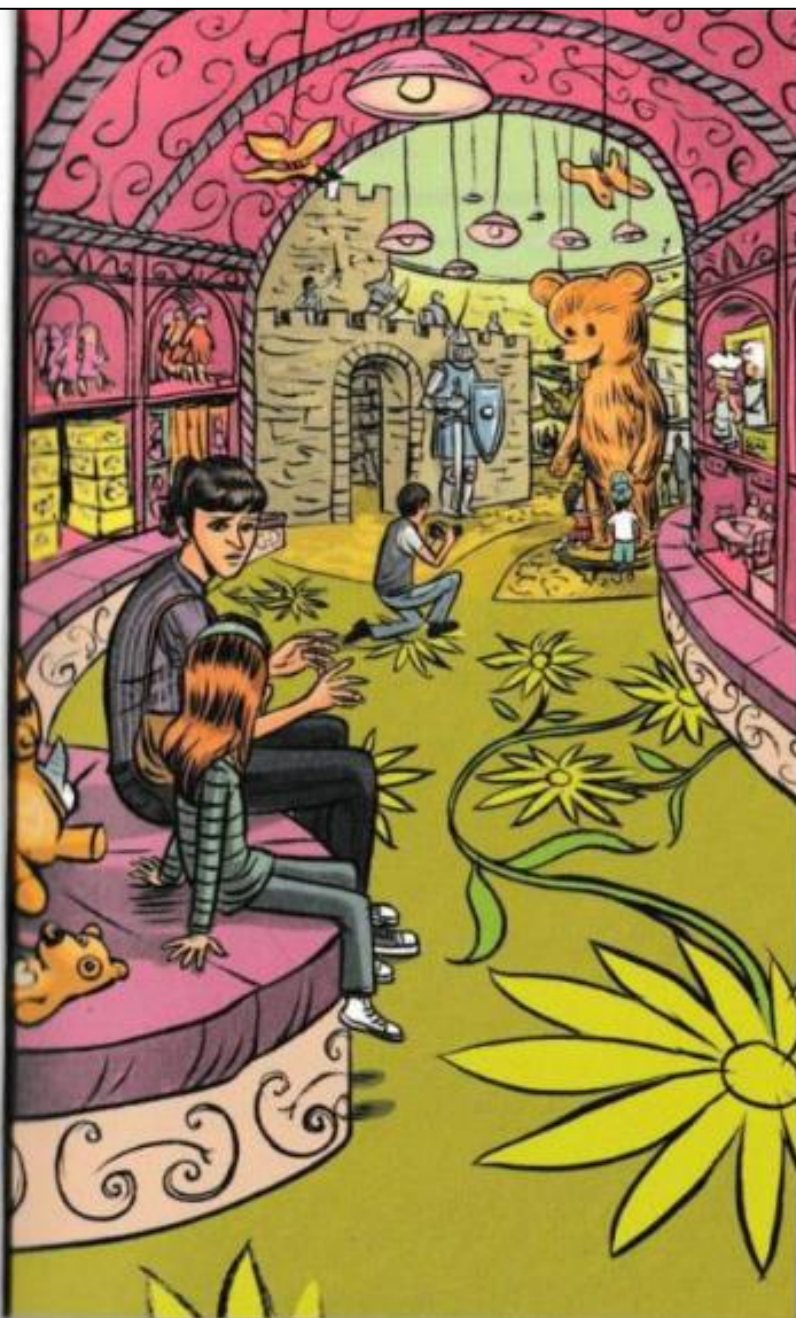
Qual velho?! Agora continua a ser bonecas para as meninas, calha bem! Parece que continuamos no teu tempo...

MÃE

...e não se podia brincar com as bonecas para não estragar.

VANESSA

Ainda por cima! Os teus pais é que não deviam ser bons da nêspera.



MÃE

Não fales assim, Vanessa. Olha aqui, um aspirador, hã, depois ajudavas-me...

VANESSA

Então não era. Foi o que a Mimas ganhou pelo Natal, acreditas, darem um aspirador a uma pessoa! Eu atirava com o aspirador à cabeça do Pai Natal que ele até ia a voar sozinho para o Polo Norte!

MÃE

Mas por que é que não gostas de brinquedos de menina? És tão arrapazada, depois os rapazes não gostam de ti...

VANESSA

Eu também não gosto deles, calha bem. *(Vai puxando a MÃE para a secção que lhe interessa)* Olha, Mãe, olha só para isto. O jeep com um canhão que atira balas, e não leva pilhas, que eu sei que tu não gostas de coisas com pilhas, porque dão muita chatice, e gastam muito, mas não é isto que eu quero. Um jeep com um canhão, não quero. Olha-me só para o preço, vê lá...

MÃE

...oito mil novecentos e noventa e nove escudos, é quase nove contos...

VANESSA

É muito caro, não quero o jeep... E olha-me para este helicóptero supersónico, vê lá...



MÃE

...doze contos...

VANESSA

Ih, é caríssimo, tu não tens dinheiro, coitadinha de ti... mas que preços... Olha aqui... Um fato de cigana...

MÃE

...onze mil e quatrocentos...

VANESSA

Não quero, é muito caríssimo. E este carro que se atira contra a parede e se parte todo? É giro, não é? Mas eu não quero o carro. Olha, Mãe, *(obriga a MÃE a virar a cara na direção dos brinquedos)* Estás a ver, é isto mesmo que eu quero, a metralhadora ZX 1289 Galáctica Super-EW Espacial...

MÃE

...quatro mil e trezentos e cinquenta e seis escudos...

VANESSA

Não é caro, pois não? E faz bué de sons diferentes, tra tra, ió, ió, pscht, pscht...



MÃE

Não te dou uma metralhadora. Mas para que é que tu queres uma metralhadora, afinal?

VANESSA

Para que é que eu quero uma metralhadora? Essa é boa! Para brincar, o que é que achas, isto não é a sério, é uma metralhadora de plástico, não tem balas a sério.

MÃE

Por que é que não brincas com a do Rodrigo, se gostas assim tanto de metralhadoras?

VANESSA

Porque o Rodrigo é um chato e não brinca mas também não empresta.

MÃE

Então, pede-lhe com jeitinho. Vá, vamos lá escolher uma coisa bonita para ti. Ou queres antes que te compre uma roupa?

VANESSA*(desconsolada)*

Oh, Mãe, não... Roupa não é prenda que se dê.

MÃE

Vi uns vestidos lindos numa loja lá do bairro.

VANESSA

Vestidos lindos? Estou bem lixada.



Cena VI

Vanessa

Noite. VANESSA sozinha, sentada a uma mesa pequenina onde faz os trabalhos da escola, com a metralhadora do RODRIGO pousada ao lado dela, finge estar a escrever uma carta.

VANESSA

Querido ou querida, irmão ou irmã. Isto é um bocadinho parvo estar a escrever-te uma carta que nem sei para onde hei de mandar. Outro problema é que eu ainda não sei escrever, só sei o *a*, o *e*, o *i*, o *o* e o *u* e o *v* de *vanessa* e o *n* e o *s*, que é assim uma cobra, e também sei escrever o nome do Rodrigo e do pai e da mãe e o da professora, que é difícil como o *caraças*, porque ela se chama *Frederica* e eu já sei escrever um bocadinho do nome. Mas ainda não sei todo. E é só ela começar a dizer as letras e dá-me um sono... A mãe diz que ainda estás no céu e que ainda não se sabe se és rapaz ou rapariga, também diz que estás dentro da barriga dela...

70 *(deixa de escrever, fala para cima)* e eu queria só dizer que, se ainda não escolheste se queres ser rapaz ou rapariga, é melhor vires como rapaz, senão estás bem lixada. A primeira coisa que te fazem é pôr-te uns vestidinhos e umas meias e tu andas o tempo todo a rapar um frio do caraças. Ainda por cima dizem para estares quieta que é para não sujares a porcaria do vestido. Depois obrigam-te a andar com o cabelo comprido e quando te penteiam arrepelam-te o cabelo e dói como o caraças. Depois há uma data de coisas que não podes fazer, senão dizem que és uma maria-rapaz e que os rapazes não gostam de ti. E por mais que faças, os rapazes não gostam de ti na mesma, porque andam lá entretidos nas coisas deles, à pancada e a jogar à bola e coisas assim. E se nós também queremos andar a brincar à pancada, porque é bué divertido, não se pode, porque não somos rapazes. Digo-te que é uma grande chatice e se puderes escolher e ainda fores a tempo, vem como rapaz. Depois, quando estás à espera que o Pai Natal te dê um *jeep* porreiro, ou um fato de ninja para o Action Man, apanhas com um aspirador em cima para ajudares a tua mãe a limpar a casa. E ainda levavas um espanador e um serviço de chá para as bonecas. E enquanto o parvalhão do Rodrigo está todo contente a ver o TV Shop, a tua mãe vem-te chamar

para limpares a loiça ou fazer uma coisa qualquer... 71
E para conseguires uma metralhadora, que nem sequer é a sério, tens que pedir e pedir e pedir e... toda a gente te diz que és uma menina.



Cena X

Rodrigo
Vanessa
Mãe

VANESSA está deitada no sofá da sala, com a Barbie bem segura pelos cabelos e o Action Man debaixo do braço, a olhar para a televisão e a fazer zapping. Apaga a televisão. Entra RODRIGO. Senta-se ao pé dela.

RODRIGO

Queres que te empreste a minha metralhadora especial?

VANESSA

Não.

RODRIGO

E o carro do Action Man, queres?

VANESSA

O vermelho? O grande?

RODRIGO

Sim.

VANESSA

Não.

RODRIGO

Que é que tens?

VANESSA

Já sei quem é que decide se os bebés vêm como rapazes ou como raparigas.

RODRIGO

Quem?

VANESSA

Ninguém.

RODRIGO

Ninguém?

VANESSA

É ao calhas. Tu podias ser rapariga e eu podia ser rapaz. Era só mudar uma letra.

RODRIGO

Uma letra? Mas tu não sabes escrever...



VANESSA

Esquece.

Entra a MÃE, a VANESSA levanta-se e a MÃE senta-se pesadamente no sofá. A MÃE suspira, acende a televisão. Ficam os três sentados a olhar para o ecrã.

VANESSA

Olha só como tu te chateias, ó Mãe. Olha-me o que é a tua vida: levantas-te de manhã cedo com os olhos todos inchados e vais a correr vomitar, depois fazes o leite e o pão para mim e para o Rodrigo, e o café para o pai, sempre aos ais, e vais a correr vomitar, depois vais tomar banho a correr para nos ires pôr à escola e fazer as compras para o almoço e quando chegas a casa...

MÃE

Vou a correr vomitar, já sei...

VANESSA

Sentas-te a ver televisão sempre aos ais e compras tudo o que te põem à frente do nariz e depois lavas e secas a loiça do pequeno-almoço e cozinhas o almoço e o cheiro enjoa-te e vais a correr vomitar..

MÃE

(levantando-se)

Cala-te, Vanessa, que me estás a agoniar com a conversa. Mas o que é que tu queres afinal? Se me ajudasses mais eu já não andava tão cansada!

VANESSA

Porque é que me pedes a mim e não pedes ao Rodrigo? É por eu ser rapariga como tu que me obrigas a fazer as coisas mais chatas que há? Que é para eu crescer e andar sempre cansada e aos ais como tu?

MÃE

Vanessa Carina, tu não falas assim comigo! Tens de saber fazer as coisas da casa e aprender a portar-te como uma menina, senão...

VANESSA

Os rapazes não gostam de mim, já sei.

A MÃE sai.

RODRIGO

Já pensaste bem que é o Pai que tem de andar todo o dia a trabalhar na loja a ganhar dinheiro para nós? Já pensaste que é ele que chega sempre a casa de noite, cansado e farto de aturar os clientes? Tens é sorte de ser rapariga. Não tens nada que fazer, só umas coisitas aqui e ali. Porque é que estás sempre a chatear a Mãe? Pensas que ser rapaz é que é fixe? Pensas que eu também não gostava que deixassem de me chatear com o que é ser homem e não ser homem?

A VANESSA levanta-se e, cheia de compaixão, dá a Barbie ao RODRIGO que fica todo comovido. Depois abraça-a.

Cena XI

Vanessa
Mãe
Pai

É o dia de anos da VANESSA. Ela está sentada no quarto, em cima da cama, no seu vestido novo e penteada a rigor, embora já bastante descomposta, rodeada de papéis de embrulho e caixas abertas. Os presentes são do género Loja dos Trezentos. VANESSA tem na mão uma Barbie nova e na outra uma panelinha de brincar, de um serviço de mesa que lhe ofereceram.

VANESSA

(vai batendo com a panela na cabeça da boneca, ritmando as palavras)

Que linda que tu és, mas olha para tí, como tu és linda! Tens um cabelinho todo armado e um nariz arrebitado, que linda, que linda, que linda! Agora toma lá na mona e vai mas é fazer o jantar antes que eu me chateie contigo! *(Imita a voz da Barbie)* Ai, ai! Não batas com tanta força que me magoas! Com força? Achas que isso

Cena XII

Vanessa

Seis meses depois. VANESSA está sentada na sala, de metralhadora em punho, ao lado do berço. Ouve-se o choro do bebé.

VANESSA

Dorme, dorme descansada. Eu estou aqui ao pé de ti. Eu dantes queria uma metralhadora, sabes, mas não sabia para que é que queria a metralhadora. Perguntavam-me e eu dizia que era para brincar e era verdade. Mas agora já sei para que é. É para defender a minha irmã pequena. Venham cá dar-lhe espanadores, aspiradores, esfregonas, baldes, tachos e panelas e vão ver se não são corridos a tiro. Vá, experimentem. Experimentem lá. E tu, dorme. Quando cresceres, forte e bonita, vais poder ser aquilo que quiseres. Podes ser chofer de táxi, se quiseres. Podes ser polícia. Ou astronauta. Piloto de corridas de automóveis. Podes ser professor de karaté e os rapazes vão gostar muito de ti, muito,

LÍSSA COSTA GOMES

124 muito. Se não gostarem, pior para eles. Podes ser guerreiro do espaço. Tudo o que quiseres. Futebolista. E aí de quem nos disser que não. Deixa comigo. Eu estou cá para te proteger. Dorme. Não te preocupes. Eu trato de tudo.

Anexo 6-Notícia “Portugal: Mulheres fazem 74% das tarefas domésticas”

Portugal: Mulheres fazem 74% das tarefas domésticas

Em Portugal, o trabalho doméstico não é equitativamente distribuído entre homens e mulheres. Estudo aponta riscos que decorrem da sobrecarga de trabalho

Em média, em Portugal, os salários das mulheres são mais baixos do que os dos homens. De acordo com o estudo *As mulheres em Portugal, hoje: quem são, o que pensam e como se sentem*, da Fundação Francisco Manuel dos Santos, as mulheres inquiridas (2428 mulheres entre os 18 e os 64, numa amostra que representa 2,7 milhões) afirmam-se como responsáveis por 74% das tarefas domésticas. O estudo conclui que, caso a situação permaneça assim, a exaustão começará a ter efeitos “na natalidade, no absentismo laboral, nos sistemas de proteção social, na educação das crianças e dos jovens e nos índices de divórcio”. O estudo mostra, assim, um retrato composto por mulheres que acumulam várias funções, vivendo com um esforço de conciliação de tarefas.

Na divisão das tarefas domésticas em que ambos têm empregos, as mulheres suportam mais do triplo do trabalho, efetuando, em média, 74% das tarefas domésticas. Os homens ficam pelos 23%, e os outros 3% dependem de ajuda remunerada. Apenas 30% dos casais podem ser considerados simétricos na distribuição de tarefas. Se nada for feito para obrigar mais homens a vestirem mais vezes o avental ou a pegarem na vassoura serão “necessárias entre cinco a seis gerações para que se alcance uma distribuição paritária das tarefas domésticas entre homens e mulheres, nos casais em que ambos têm trabalho pago”, conclui estudo.

No que concerne aos cuidados com os filhos, a vida também não sorri muito para as mães. Mesmo as que trabalham fora de casa dizem assumir mais do que o triplo do trabalho. É uma desigualdade que, segundo o estudo, não tem conhecido grandes evoluções.

A sociólogo Ana Nunes de Almeida considera, porém, que a entrada dos homens no reduto doméstico se tem feito justamente à boleia dos filhos: “Há estudos que nos mostram que os pais têm uma presença cada vez mais significativa junto da criança, juntamente com a mãe. Que têm a preocupação de os ajudar nos trabalhos de casa, de os levar ao ATL, e essa dimensão não pode ser esquecida, embora o grosso do trabalho, o que suja e o que é duro, continue a recair sobre as mulheres”.

A contribuição para as despesas familiares mudou em relação às gerações anteriores e 54% dos casais repartem as despesas equitativamente. Isto quer dizer que as mulheres passaram a assumir um papel ativo nessas despesas, mas os homens continuam a manter um papel passivo nas tarefas domésticas e no cuidado com os filhos.

Assim, conclui-se que o cansaço das mulheres tem um enorme impacto ao nível do bem-estar familiar e do seu bem-estar físico e psíquico, na sua saúde.

Fonte: Jornal Esquerda

Anexo 7- Link campanha norueguesa: “Dear Daddy”

<https://www.youtube.com/watch?v=5NoxIRV38Xo>

Anexo 8- Sinopses para o teatro-debate

Sinopse: A Catarina e o Tiago namoram há 3 anos. Na terça-feira, a Catarina aceitou o convite das suas colegas para ir jantar fora. Quando Catarina ia a sair de casa, Tiago disse-lhe para ir mudar de roupa, porque aquele decote e aquela saia não eram aceitáveis para uma mulher comprometida. Indignada, Catarina confrontou-o, dizendo-lhe que a sua roupa era bastante apresentável e que tinha todo o direito de a levar, até porque só iria ao restaurante e voltaria de imediato para casa. Perante este confronto, Tiago insultou-a e ameaçou-a, dizendo-lhe que se levasse aquela roupa terminaria tudo com ela e nunca mais o veria. Perante estas palavras, e sem questioná-las, Catarina foi de imediato mudar de roupa, aceitando passivamente aquele ato do namorado.

Sinopse: A Mariana e o Jorge são namorados. Num dia à noite foram saíram com os seus colegas e Jorge bebeu demasiado. Durante a noite, Jorge chamou Mariana e, de forma violenta, agarrou-lhe o braço e disse-lhe para parar de falar com outros homens, porque estava a desrespeitá-lo. Mariana, indignada, disse-lhe que estava apenas a conviver e que não tinha nenhum mal falar com esses rapazes, porque eram seus amigos de infância. Perante esta afirmação, Jorge, irritado, dá uma estalada a Mariana, voltando-lhe a pedir que não o faça. No dia seguinte, Jorge afirma que bateu em Mariana, porque já tinha bebido de mais e Mariana aceita-o como desculpa.

Sinopse: O Mário e a Carla vivem juntos há 1 ano. Desde que compraram casa, Mário controla e chama sistematicamente a atenção da sua namorada para não gastar dinheiro em bens supérfluos, apesar de esse dinheiro ser do ordenado mensal de Carla. Num fim de semana, Carla ia ao shopping com a sua mãe e quando se dirigia para a porta, Carlos puxou-lhe a mala e tirou-lhe a carteira, dizendo-lhe em tom irónico que assim não gastava dinheiro. Carla aceitou passivamente aquela “brincadeira”, apesar de saber que o namorado gastara o seu dinheiro em coisas acessórias. Com o passar do tempo, a simples “brincadeira” passou a ser um ato de controlo constante, chegando ao ponto em que Carla tinha de pedir autorização a Mário para gastar do seu próprio dinheiro.

Sinopse: A Maria convidou o Carlos para ir jantar à sua casa para comemorarem dois meses de namoro. Após o jantar, Carlos começou a insistir com Maria para irem para o quarto. Desconfortável, Maria disse que não queria. No entanto, Carlos continua a insistir, dizendo-lhe que se não quisesse nada não se teria vestido daquela forma provocatória. Apesar de muito incomodada, Maria cede aos avanços de Carlos, apenas porque tem medo de o perder.

Anexo 9- Fontes multimodais

- a) Carta de uma avó- Retirado do documento: “Intervir para a Igualdade entre Homens e Mulheres no Trabalho e na Vida”

“Carta de uma avó

Querida Beatriz, Este é o primeiro 8 de março – dia internacional da Mulher - que vives conosco. As mulheres constituem um grupo social de que fazes parte. Não resisto em recordar para ti alguns pontos da história mais recente que se relacionam com a situação das mulheres em Portugal. ... Fala-se em democracia paritária. Venho constatando nestes últimos tempos que há pessoas que não acreditam (ou receiam?) que um maior número de mulheres na vida cívica ou política poderá trazer/fazer a diferença. Pessoalmente julgo que a intervenção de um maior número de mulheres na vida política alterará a agenda política – e sinto que isso pode ser muito salutar numa sociedade que se quer democrática. Todas (os) sabemos que a agenda política dos homens e das mulheres não coincide em muitos pontos, mas só a presença de uma massa da minoria atual (mulheres) poderá alterar essa mesma agenda. A presença das mulheres em maior número poderá como que ajudar a estilhaçar essa redoma de vidro em que os políticos muitas vezes se encerram (pelo menos aos olhos da cidadã comum que eu sou). Questões como as relativas aos direitos reprodutivos e à saúde, à eliminação da violência contra as mulheres, crianças e idosos, à igualdade na família, àquilo que se vem denominando a cultura do cuidado, à reinvenção do trabalho e do lazer e os seus respetivos papéis na vida humana, ou ao desenvolvimento sustentável são temas que as mulheres vivem existencialmente e para os quais a sua contribuição – na igualdade da diferença – é fundamental! Maior número de mulheres na vida política poderá contribuir com novas reflexões sobre a paz e abrir a discussão sobre as dificuldades e o prazer de ter crianças e de acompanhar os velhos, e a dignidade e o valor social, político, ético e económico que estas tarefas implicam. (...) É uma preocupação e angústia a imagem da sociedade a duas velocidades que a muitos níveis vivemos no chamado mundo ocidental, onde o modelo masculino enforma a política, a lei, os comportamentos ditos corretos.

Muitos(as) se sentem descontentes com a democracia que ajudamos a construir e que sonhámos mais viva, participativa, solidária, aberta ao diálogo, tolerante, ao serviço dos mais desprotegidos(as), alegre. Desculpa, Beatriz, este longo discurso que um dia entenderás e, espero, considerarás obsoleto! ...

Um beijo da
Avó Ana Maria”

In, Notícias nº49, Jan/Fev/Mar 99 (pág.1), CIDM,
Comissão para a Igualdade e para os Direitos da Mulher

- b) Excerto retirado do Manual de Formação de Formadores/as em Igualdade entre Mulheres e Homens

3.3 Como promover a participação equilibrada das mulheres e dos homens no processo de decisão?

3.3.1 Argumentos justificativos para uma participação equilibrada de mulheres e de homens nos processos de decisão Verificada a situação de desigualdade de mulheres e homens nos processos de decisão a todos os níveis – político, económico, social – podemos e devemos interrogar-nos. Será normal que assim seja? Que o mundo seja dividido e compartimentado, com uns que decidem por toda comunidade e outros – neste caso outras – que, sendo parte interessada e igualmente atingida, positiva e negativamente, pelas decisões tomadas, sobre elas não se pronuncie e sobre elas não possa fazer escolhas ou estabelecer prioridades. Será que esta exclusão é um facto natural, não problemático, fruto apenas de circunstâncias sociais e culturais e sem consequências decisivas para a evolução social? Ou será antes que a exclusão ou forte marginalização de metade da humanidade nega, não só os princípios da justiça e da equidade, mas também o fundamento mesmo sobre o qual se constrói a sociedade democrática? Por outro lado, para além da justiça e da equidade, será que a ausência das mulheres dos postos de decisão acarreta alguma perda para a própria sociedade? E que a sua presença atuante pode trazer alguma mais valia à qualidade da gestão da coisa pública e da vida de todos nós?

Estas e outras questões têm sido objeto de reflexão mais ou menos aprofundada nos últimos anos. Tema forte e permanente do Conselho da Europa desde a década de oitenta – veja-se as Actas do Seminário internacional realizado em Estrasburgo em 1989 sobre “Democracia Paritária – quarenta anos de atividade do Conselho da Europa – esta temática foi particularmente desenvolvida pelo “Grupo de Especialistas sobre Igualdade e Democracia” que funcionou em 1993-1994 e cujo relatório final foi publicado em 1996, constituindo um documento de referência nesta matéria. Capítulo 3: Intervir para a mudança 187 Também no âmbito da Comunidade Europeia, posteriormente União Europeia, o tema foi aprofundado, particularmente através dos trabalhos da Rede Europeia de peritos/as Sobre “Mulheres e processo de decisão”, desenvolvidos entre 1992 e 1996, e que se encontram publicados. Os argumentos justificativos de uma participação igualitária de homens e mulheres no processo de decisão foram longamente abordados e discutidos, bem como as estratégias necessárias para conseguir essa igualdade de participação. Vamos inspirar-nos num texto de referência que, de forma sucinta e incisiva expõe esses argumentos. É a “Declaração de Atenas” que, em novembro de 1992, foi subscrita por Ministras e altas responsáveis políticas dos vários Estados membros da então Comunidade Europeia, por ocasião da Primeira Cimeira Europeia “Mulheres e Poder”. A este propósito recordamos que, de Portugal, subscreveu a Declaração a Deputada Leonor Beleza, então Vice-Presidente da Assembleia da República; recordamos ainda que a mesma Declaração foi posteriormente aprovada por unanimidade na Assembleia da República em março do ano seguinte. São cinco os argumentos avançados: “1. A igualdade formal e informal entre Mulheres e Homens é uma direito fundamental da pessoa Humana 2. As mulheres representam mais de metade da população e a igualdade pressupõe a paridade na representação e administração das Nações 3. As mulheres representam mais de metade dos recursos potenciais da humanidade e a sua sub-representação no processo da tomada de decisão constitui uma perda para o conjunto da sociedade 4. A sub-representação das mulheres no processo da tomada de decisão impede que sejam plenamente tidos em consideração os interesses e as necessidades do conjunto da população. 5. Uma participação equilibrada de mulheres e homens no processo de tomada de decisão poderia fazer surgir diferentes ideias, valores e estilos de comportamento, tendo em vista um

mundo mais justo e equilibrado para todos, mulheres e homens.” Se a democracia é o “governo do povo, pelo povo e para o povo” não podemos esquecer que esse “povo” não é neutro, nem abstracto, nem assexuado, mas composto de seres reais e sexuados, que são homens ou mulheres. Assim, a representação democrática é necessariamente dual e exige a presença, em paridade, das duas componentes da Humanidade tal como ela é. Sendo as mulheres metade da humanidade, são também portadoras de metade dos talentos e capacidades, e não podem ser excluídas. Por outro lado, a sua ausência ou marginalização da decisão significa que os seus pontos de vista, interesses e necessidades específicos, muitas vezes ditados pela evolução histórica, social e cultural, não são devidamente acautelados e considerados por quem gere e quem decide. De novo, com resultados negativos para todos. Finalmente, a possibilidade de uma participação equilibrada de mulheres pode trazer para a decisão, política, económica ou social, novos valores, ideias, e estilos de comportamento. Não porque as mulheres sejam melhores ou mais competentes ou mais hábeis que os homens, mas porque a sua experiência histórica é diversa em função dos ‘papéis sociais’ também diversos que ao longo dos tempos lhes têm sido atribuídos.

c) Excerto retirado da notícia “Representatividade das mulheres na política” – Jornal politize

Consequências da sub-representação das mulheres na política

A sub-representação feminina na política gera consequências que se refletem, principalmente, mas não unicamente, na idealização, construção e execução de políticas públicas que considerem as questões do ser mulher. Porém, existem divergências quanto ao modo como essas consequências são percebidas. Por um lado, acredita-se que a ausência de mulheres nos cargos de poder não propicia um debate adequado em torno de questões fundamentais, como saúde e a segurança pública. Entende-se que a presença de mulheres na política proporcionará um maior diálogo e um pensar mais abrangente em torno de questões que estejam relacionadas às pautas femininas. Isso quer dizer que, como são as mulheres que sentem na pele determinados preconceitos ou dificuldades, são elas

que devem participar na proposição de políticas que visam contribuir para a melhoria desses cenários.

Por outro lado, há quem alegue que a presença da mulher na política não implica, necessariamente, um avanço das questões femininas. Para a pesquisadora norte-americana Merike Blofield esse progresso não seria automático. A sua pesquisa revela que em alguns países, como o Uruguai, no qual a representação feminina também é baixa, a agenda feminina é bastante evoluída, por outro lado, em outros países, como Estados Unidos no qual as mulheres têm grande presença na vida pública, a agenda feminina continua bastante conservadora.

Fonte: Jornal Politize

d) Link do vídeo: “Mulheres na política. Seja o que precisamos”

<https://www.youtube.com/watch?v=SK3Jx4oRQNA>

e) Link do vídeo: “A mulher e a liderança”

<https://www.youtube.com/watch?v=XCKYlwcm0I>

Anexo 10- Exemplos de cartões do jogo da Glória

1.ª Situação) Um rapaz disse em casa e na escola que queria ser bailarino e frequentar aulas de ballet clássico, mas parece que quase todos e todas estão contra esta ideia, dizendo-lhe que não é uma coisa masculina. O que achas? Ele deve defender as suas ideias e frequentar as aulas de dança? Ou não? Dá a tua resposta, fundamentando a tua opinião.

2.ª Situação) A Ana e o João, irmãos, discutem para decidir quem deve arrumar a cozinha. O João acha que é uma tarefa de raparigas e a Ana acha que ambos devem arrumar. O que achas? Dá a tua resposta, fundamentando a tua opinião.

3.ª Situação) Se fores um rapaz imagina que tens de fazer um discurso a defender que as raparigas são tão boas a jogar à bola como os rapazes. Se fores uma rapariga imagina que tens de fazer um discurso a defender que os rapazes são tão bons costureiros como as raparigas. Só avanças se o teu discurso convencer a maioria.

4.ª Situação) A Laura quer ser militar, mas parece que quase todos e todas estão contra esta ideia, dizendo-lhe que não tem determinadas características próprias de um homem, como força, resistência e valentia, ou seja, atributos necessários para combater no exército. O que achas? Ela deve defender as suas ideias e ir para exército? Ou não? Dá a tua resposta, fundamentando a tua opinião.

5.ª Situação) Nas histórias geralmente são as figuras masculinas que são os heróis. Conta uma história em que exista uma heroína que consiga vencer todos os perigos. Só avanças se a tua história for convincente.

6.ª Situação) Imagina um discurso a defender que nas próximas eleições deve haver uma mulher a candidatar-se à Presidência da República. Tens de ser convincente e fundamentar o teu ponto de vista.

7.ª Situação) Conta resumidamente a história de uma mulher que tenha tido um papel importante na história de Portugal.