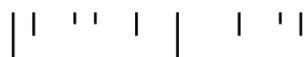


# As Concepções de Género e a Desconstrução de Estereótipos no Jardim de Infância.

Beatriz Morais Meira

Relatório de Prática Profissional Supervisionada  
apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para  
obtenção de grau de mestre em Educação Pré-Escolar

2021-2022



# As Concepções de Género e a Desconstrução de Estereótipos no Jardim de Infância.

Beatriz Morais Meira

Relatório de Prática Profissional Supervisionada  
apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para  
obtenção de grau de mestre em Educação Pré-Escolar  
Orientador: Prof. Doutora Maria Leonor Toledo

2021-2022

| | ' ' | | ' ' |

## RESUMO

O relatório que aqui se apresenta foi elaborado no âmbito da Unidade Curricular de Prática Profissional Supervisionada II que ocorreu num Jardim de Infância em Lisboa, com um grupo homogéneo, com idades de 4 anos. Este trabalho designa-se por ser um relatório reflexivo sobre a minha prática enquanto estagiária em formação para educadora de infância e tem como finalidade ilustra o percurso realizado durante o período de intervenção, assim como desenvolver uma componente investigativa da mesma.

É tratada neste relatório a caracterização do contexto socioeducativo, que explana uma ação educativa baseada em intencionalidades educativas, elaborando ainda a avaliação do processo de intervenção. Para além disso, este trabalho apresenta um capítulo dedicado a uma investigação debruçada sobre a temática as conceções de género e a desconstrução de estereótipos no jardim de infância. Esta terá como principal objetivo compreender as conceções que as crianças detêm sobre género e desconstruir os estereótipos que nestes existem.

Metodologicamente, a investigação assume uma natureza qualitativa, na qual é escolhido uma investigação- ação e utilizando diversas técnicas e instrumentos de recolha de dados que facultaram o decorrer da investigação. A análise de dados e a sua discussão retratam uma realidade positiva entre as conceções que as crianças possuem sobre os géneros e a desconstrução realizada sobre os estereótipos de género, assim como o que é defendido pela comunidade científica. Com os resultados desta investigação é possível compreender que é necessário melhorar as nossas práticas referentes a momentos tão fundamentais na vida das crianças.

**Palavras-Chave:** Conceções; Estereótipos; Género; Jardim de Infância.

## **ABSTRACT**

The report presents here was prepared within the scope of the Curricular Unit of Supervised Professional Practice II which occurred at a Kindergarten in Lisbon, with a homogeneous group, in the ages of 4. This paper characterized as a reflective report about my practice as an internship student during my formation to become a kindergarten teacher and has as purpose illustrate the path realized during the intervention period, as to develop an investigative component.

In this report it's aborded the characterization of the socioeducation context to expound an educative action based on the education intentionalities, to elaborate an evaluation of the intervention process. Beyond that, this report presents a chapter dedicated to an investigation leaning over the theme of the gender conceptions and the deconstruction of stereotypes in the kindergarten. This will have the main goal understanding the children conception about the genders and to deconstruct the stereotypes that exists in them.

Methodological, the investigation assumes a qualitative nature, in which it's chosen an action investigation and to use diversify techniques and gathering data instruments that allowed the investigation. The data analyses and the discussion of thee demonstrates a positive reality between the children's conceptions about genders and the elaborated deconstruction of genders stereotypes, as what it is defended by the scientific community. With the results of this investigation, it is possible to comprehend what is necessary to increase our daily practice on such fundamental moments in our children lives.

**Key-word:** Conceptions; Genders; Kindergarten; Stereotypes.

## ÍNDICE GERAL

1. INTRODUÇÃO .....	1
2. CARATERIZAÇÃO DE UMA AÇÃO EDUCATIVA CONTEXTUALIZADA .....	4
2.1. O Meio Envolvente .....	5
2.2. O Contexto Socioeducativo .....	6
2.3. A Equipa Educativa .....	8
2.4. O Ambiente Educativo.....	9
2.4.1. Espaços e Materiais.....	9
2.4.2. Tempos e Rotinas .....	12
2.4.3. O Grupo .....	14
2.4.4. As Famílias.....	15
3. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO EM JARDIM DE INFÂNCIA .....	18
3.1. Intencionalidades Educativas .....	19
3.1.1. As Crianças .....	19
3.1.2. As Famílias.....	20
3.1.3. A Equipa Educativa .....	21
3.2. Avaliação da Práxis.....	22
4. INVESTIGAÇÃO- AS CONCEÇÕES DE GÉNERO E A DESCONSTRUÇÃO DE ESTEREÓTIPOS NO JARDIM DE INFÂNCIA .....	24
4.1. Apresentação da Problemática .....	25
4.2. Revisão da Literatura.....	25
4.2.1. O Brincar.....	28
4.2.2. O Papel Político Social .....	31
4.3. Roteiro Metodológico e Ético .....	32
4.4. Apresentação e Discussão dos Dados .....	37
4.4.1. Conceções de género .....	37
4.4.2. Igualdade .....	39
4.4.3. Conflitos .....	41
5. A CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE COMO EDUCADORA DE INFÂNCIA .....	44

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	48
7. REFERÊNCIAS.....	51
ANEXOS .....	55

# 1. INTRODUÇÃO

| ' ' | | ' ' |

O presente relatório surge no âmbito da Unidade Curricular denominada de Prática Profissional Supervisionada II que se encontra integrada no Mestrado em Educação Pré-Escolar.

Apresenta-se, assim, um retrato do meu percurso numa sala de Jardim de Infância de uma Instituição na rede privada. Nesta instituição intervimos como educadora-estagiária numa sala com um grupo de crianças homogêneo, na faixa etária dos 4 anos, não esquecendo a equipa educativa que me acolheu e auxiliou neste percurso e as famílias das crianças.

Reivindica-se neste relatório, um conjunto de diversas competências, sendo estas as de análise, planeamento, intervenção, reflexão e avaliação unidas a uma componente investigativa que se centra nas perceções e práticas no momento da sêta por parte da equipa educativa. Demonstro assim todo o meu percurso desde que entrei na instituição no primeiro dia- 18 de outubro de 2021- até ao último dia- 18 de fevereiro de 2022- em que me despedi de todos aqueles que me ajudaram a realizar mais uma etapa da minha vida com mais um pouco de educadora em mim.

Primeiramente irei evidenciar a estrutura deste relatório que se inicia com a Caracterização de uma ação educativa contextualizada, onde são apresentados os diversos traços característicos que permitirão uma maior e melhor compreensão do que contexto socioeducativo em que estive inserida. Para incluir um maior leque de informação para o leitor, dentro deste capítulo irei referenciar o meio envolvente em que a instituição se insere; a estrutura do contexto socioeducativo; a equipa educativa inserida; o ambiente educativo e, por fim, as crianças e as suas famílias.

Seguindo para uma Análise reflexiva da intervenção em jardim de infância, realizada a partir da caracterização abordada no capítulo anterior, irei apresentar quais as intenções para a minha ação, considerando as crianças, famílias, equipa educativa e ainda avaliar a essa mesma concretização.

Como terceiro capítulo apresentarei a Investigação- As conceções de género e a desconstrução de estereótipos no jardim de infância. Aqui será possível encontrar a identificação da problemática, assim como uma revisão da literatura com autores atuais, que irão, por sua vez, sustentar os dados apresentados posteriormente. Também

esclarecerei as opções metodológicas que utilizei nesta investigação e os princípios éticos e deontológicos que me guiaram por este percurso.

Como quarto capítulo apresentarei a Construção da Profissionalidade docente como educadora de infância, na qual irei refletir sobre o modo como perspetivo e analiso o meu percurso realizado nas duas Práticas Profissionais Supervisionadas.

Por fim, é apresentado um último capítulo onde realizo as Considerações Finais do relatório e da investigação que levei a fim.

## 2. CARACTERIZAÇÃO DE UMA AÇÃO EDUCATIVA CONTEXTUALIZADA

## 2.1. O Meio Envolve

Assim como é compreendido e defendido pelas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (2016), o meio envolvente é um fator essencial nas aprendizagens e desenvolvimento das crianças, visto que “os seres humanos desenvolvem-se e aprendem em interação com o mundo que os rodeia” (p.85). Ao pensarmos em “meio ambiente” podemos ceder à tentação de o remeter para o ambiente familiar ou institucional. Todavia, este é muito mais do que isso. O meio envolvente engloba a comunidade e cultura que rodeia a criança. Ciente desta premissa, Portugal (2008) refere que alguns psicólogos socioculturais defendem que “a aprendizagem ocorre através da participação da criança em actividades [sic] da sua comunidade” (Portugal, 2008, p.40). Esta autora refere também que

o pensamento e a compreensão das crianças ocorrem no contexto social e cultural em que estas se movimentam ( ... ). Estes contextos incorporam concepções [sic] de infância e de práticas educativas consonantes que ( ... ) influenciam a auto imagem [sic] ou auto estima das crianças, a forma como ( ... ) se vêem [sic] como cidadãs, pensadoras e aprendizes. (Portugal, 2008, p.40).

Em concordância com tal premissa, as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (2016) elucidam que

existe um conjunto de conhecimentos relativos ao meio social e cultural que a criança vai adquirindo nos seus contextos sociais imediatos (família e jardim de infância) e no ambiente da sua comunidade. Estes saberes facilitam uma progressiva consciência de si, do seu papel social e das relações com os outros e uma melhor compreensão dos espaços e tempos que lhe são familiares, permitindo-lhe situar-se em espaços e tempos mais alargados. (p.88).

Deste modo, é imprescindível abordar as características do meio que envolvem o grupo de jardim de infância onde realizei a minha Prática Supervisionada II. Relativamente a este aspeto, o contexto socioeducativo localiza-se numa freguesia no coração de Lisboa e

carateriza-se por ser um bairro residencial que, não obstante, detém um elevado potencial comercial, estando assim dotado de diversos pequenos negócios e algumas superfícies comerciais. É habitado por uma faixa populacional com um poder económico mais elevado. Para além disso, é uma zona bastante movimentada e de fácil acessibilidade, mesmo através de transportes públicos. A área envolvente está dotada de outras infraestruturas escolares de diferentes graus académicos- tanto públicos como privados- abrangendo um leque entre jardim de infância e ensino superior-, centros culturais- como museus-, embaixadas, centros religiosos e estruturas desportivas. Por fim, é possível encontrar também alguns espaços verdes- como jardins públicos-e monumentos de grande importância para a cultura portuguesa e mundial.

## **2.2. O Contexto Socioeducativo**

O contexto socioeducativo em que me encontrei a realizar a minha Prática Profissional Supervisionada apresenta-se como uma Instituição Particular de Solidariedade Social, organizada enquanto Fundação, que disponibiliza serviços desde crianças com 12 meses até aos 5 anos. Tanto a valência de creche como de Pré-Escolar têm sessões organizadas por professores exteriores à instituição, como música, ginástica e embalaiê para a primeira valência e música, inglês, yoga, filosofia e chi kung para a segunda.

A fundação tem como principais focos de interesse “ser uma referência na ação social, pela qualidade, inovação, iniciativa e capacidade de intervenção” Projeto Educativo (2018-2021), formar cidadãos ativos e conscientes que detenham competências pessoais e sociais com “características [*sic*], capacidades, interesses, motivações e histórias de vida distintas ( ... ) é neste sentido que ( ... ) pretendemos proporcionar a cada criança uma formação integral e diferenciada.” Projeto Educativo (2018-2021) e encontrar “estratégias de como educar e de uma forma heurística levar a criança a descobrir por si, a educar-se a si própria” (Regulamento Interno do Departamento de Infância da Resposta Social de Pré-Escolar, p.5), considerando uma intencionalidade que deverá “decorrer sempre num ambiente emocional securizante e facilitador da auto-estima [*sic*], que promova as competências básicas facilitadoras de futuras aprendizagens,

nomeadamente: o ímpeto exploratório; a sua criatividade; as suas competências sociais.” (Regulamento Interno do Departamento de Infância da Resposta Social de Pré-Escolar, p.5). Desta forma, segundo o Projeto Educativo (2018-2021) a instituição tem como missão i) apoiar as crianças e jovens; ii) apoiar a integração social e comunitária; iii) promover da educação e da formação profissional; iv) promover iniciativas de carácter cultural; v) promover ações concretas na área social de cooperação com os países africanos de língua oficial portuguesa; vi) conceder bolsas e subsídios. A instituição defende ainda a aprendizagem da tolerância, solidariedade, resiliência, a compreensão e respeito pelo outro impulsionados por um ambiente multicultural. (Projeto Educativo 2018-2021).

Relativamente à organização do contexto socioeducativo, a valência de pré-escolar possui 43 crianças distribuídas por três salas pré-escolar que podem variar entre salas heterogéneas- com idades compreendidas entre os três e os seis anos- e salas homogéneas- todas as crianças se encontram na mesma faixa etária. Cada sala é constituída por uma educadora de infância e uma auxiliar de ação educativa, para além de professores especializados que dinamizam as sessões anteriormente referidas.

O espaço destinado ao contexto socioeducativo localiza-se apenas num único edifício, separando a valência de creche da de pré-escolar apenas por umas escadas. as salas de pré-escolar encontram-se no primeiro andar do edifício viro a tendo 2 casas de banho para 3 salas. No primeiro andar ainda se localiza uma sala de creche, visto que uma sala de pré-escolar, por questões de mobilidade reduzida numa criança, necessita de se encontrar de fácil acesso ao espaço exterior, enquanto esta sala de creche já se encontra com a marcha adquirida, o que lhes permite deslocaram-se ao espaço exterior. No rés do chão encontramos o espaço exterior, um amplo refeitório, onde 2 salas de pré-escolar realizam o acolhimento, como é possível perceber na anotação de campo número 1, “Notei então que enquanto isso, as crianças realizam o acolhimento em conjunto com uma outra sala de jardim de infância no refeitório da instituição. Neste, as crianças brincam umas com as outras estando sentadas ou em pé.” (nota de campo nº1, presente no Anexo A).

No espaço exterior, as crianças têm acesso a diversas estruturas para brincar, tais como um escorrega, uma casa, pneus em pé formando uma lagarta, uma parede de escalar,

bancos para se sentarem, bolas e livros. Este espaço ainda possui duas casas de banho para as crianças, assim como lavatórios para poderem lavar as mãos.

### **2.3. A Equipa Educativa**

Segundo Folque e Bettencourt (2018, p.121) o trabalho em equipa caracteriza-se por ser dotado de “uma verdadeira comunidade de aprendizagem e, em conjunto ( ... ) nos apoiemos na resolução dos nossos problemas num processo de aprendizagem em que todos aprendem e todos ensinam.” Deste modo, cada vez mais o trabalho de equipa é valorizado e tomado em consideração no mundo atual, nomeadamente quando nos referimos ao trabalho num determinado contexto educativo, de modo a conseguir alcançar os objetivos estabelecidos pelos contextos socioeducativos, assim como oferecer uma aprendizagem num ambiente mais colaborativo e positivo para as crianças. Assim como é reforçado pelas orientações curriculares para a educação pré-escolar (2016)

numa perspetiva sistémica e ecológica, as relações e interações que se estabelecem entre os diferentes intervenientes do processo educativo são essenciais para o desenvolvimento desse processo. O ambiente educativo da sala de Jardim de infância e do estabelecimento educativo proporcionam múltiplas formas de relações recíprocas, que se enumeram, dá do papel que o barra a educador barra a desempenha na promoção dessas relações e no aproveitamento das suas potencialidades, para a educação das crianças e para o seu desenvolvimento profissional. (Silva et al., 2016, p.28).

Assim, na equipa do contexto socioeducativo, relativamente à Valência de pré-escolar, estão disponíveis 4 educadoras de infância, 4 auxiliares de ação educativa, uma professora de inglês, uma professora de música, uma professora de yoga, uma professora de filosofia para crianças e uma professora de chi kung.

Relativamente à sala onde se realizou a Prática Profissional Supervisionada II a equipa é constituída por uma educadora de infância e uma auxiliar de ação educativa. A primeira exerce funções há vinte anos no contexto socioeducativo e tendo como

habilitações académicas a licenciatura. Já a auxiliar de ação educativa exerce funções há quarenta anos e possui habilitações académicas até ao nono ano de escolaridade.

## **2.4. O Ambiente Educativo**

Por ambiente educativo pressupomos todos os intervenientes, quer humanos quer materiais, que se relacionam com a criança e façam parte do seu microssistema. Deste modo, é necessário refletir sobre tudo o que se relaciona com o ambiente educativo, nomeadamente o tempo, o grupo em si, os espaços e os materiais que neste existem. Assim como é referido nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (2016),

a educação pré-escolar é um contexto de socialização em que a aprendizagem se contextualiza nas vivências relacionadas com o alargamento do meio familiar de cada criança e nas experiências relacionais proporcionadas. Este processo educativo realiza-se num determinado tempo, situa-se num espaço que dispõe de materiais diversos e implica a inserção da criança num grupo em que esta interage com outras crianças e adultos. (...) [estes] constituem dimensões interligadas da organização do ambiente educativo da sala. Esta organização constituiu o suporte do desenvolvimento curricular, pois as formas de interação no grupo, os materiais disponíveis e a sua organização, a distribuição e utilização do tempo são determinantes para o que as crianças podem escolher, fazer e aprender. (Silva et al., 2016, p.24).

### **2.4.1. Espaços e Materiais**

Segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (2016, p.26) “os espaços de educação pré-escolar podem ser diversos, mas o tipo de equipamento, os materiais existentes e a sua organização condicionam o modo como esses espaços e materiais são utilizados enquanto recursos para o desenvolvimento das aprendizagens.” Deste modo, é essencial pensar na organização do espaço e nos materiais que utilizamos e disponibilizamos para o uso das crianças. É necessário encarar a organização do espaço como um reflexo das intenções que a educadora tem para com o grupo e a dinâmica deste,

tornando-se assim impraticável que o adulto não se interrogue sobre a função, finalidades e utilização do espaço com o intuito de planejar e alicerçar as razões que a levaram a adotar determinada organização (OCEPE, 2016).

Assim, os espaços utilizados pelo grupo em que realizei a minha prática dividem-se em quatro lugares distintos, sendo estes a sala de atividades, a casa de banho, o refeitório e o parque.

O primeiro local define-se pela sala de atividades. Esta caracteriza-se por ser um ambiente confortável e convidativo com bastante iluminação, existindo diversas janelas que tanto mostram o parque onde as crianças brincam como mostram os corredores da instituição. A sala tem placares onde são colocados os trabalhos que as crianças mais gostam e querem expor para mostrar às restantes, provocando um ambiente familiar, seguro e que inclui as crianças na vida da sala.

A sala encontra-se dividida em diferentes áreas nas quais as crianças desenvolvem aprendizagens referentes a conteúdos específicos. Folque e Bettencourt (2018) afirmam que “a organização do espaço por áreas ajuda a reconhecer atividades humanas de natureza diferente” (p.125), assim, é possível identificar áreas como a casinha, o supermercado, as construções, os jogos, a biblioteca, a plasticina e a mesa de luz. Em cada área são detetáveis materiais que favorecem o desenvolvimento de aprendizagens por parte autónoma das crianças, mas também muitos materiais possíveis de encontrar no quotidiano fora da sala. Assim como o espaço, os materiais utilizados deverão ser o mais aproximado da realidade, como é defendido por Folque e Bettencourt (2018, p.126) “privilegiamos os materiais autênticos, instrumentos de cultura e do mundo natural, bem como materiais pertencentes ao universo cultural das crianças e das famílias”, e diversificados, permitindo assim que haja uma maior exploração de produtos que não são fabricados à base de plástico ou que sejam construídos com a premissa da reutilização. Sendo um espaço que tem como intuito recriar atividades humanas e um contexto familiar, onde a cultura deverá estar presente, é importante também não esquecer que a diversidade cultural é um fator relevante para que todas as famílias e crianças se sintam projetadas no espaço, tornando assim imprescindível que o educador tenha em atenção materiais inclusivos. Nesta sala, foi possível observar a preocupação que a equipa educativa detinha sobre este assunto, estando à disposição de todas as crianças lápis de

cor com diferentes tons de pele para pintarem, bonecos também com diferentes tons de pele para brincarem na casinha e livros na biblioteca que fomentam a inclusão em todas as suas formas.

Para além das áreas, a sala também está provida de um espaço destinado para uso da educadora na qual se encontra uma secretária com um computador fixo. Dentro da mesma, também é possível encontrar um armário que contém um lavatório por cima, panos, papel e os copos de água das crianças. Este lavatório encontra-se disponível para o uso de todos, existindo um banco para conseguirem chegar à torneira, sendo neste local que os copos de água são cheios pelos seus próprios utilizadores.

Por fim, na sala também é possível encontrar o espaço na qual se é realizada reunião da manhã e a hora do conto. Esta situa-se a meio da sala encostada a uma parede e é delineada por quatro tapetes verdes onde as crianças se sentam. Por vezes, devido às limpezas, estes encontram-se dobrados em cima de um carrinho na sala, sendo colocados de imediato no seu devido local com ajuda das crianças, mostrando assim reconhecimento pela organização do espaço e dos materiais da sala e pela sua responsabilidade conjunta em manter os mesmos arrumados.

De seguida passemos para o segundo espaço do grupo, a casa de banho. Este espaço encontra-se no corredor e é misto, utilizado, normalmente, por duas salas de jardim de infância e uma de creche. Este é dotado de oito sanitas para crianças, separadas por pequenas paredes, e de cinco lavatórios adequados à altura. À frente destes estão colocados espelhos de forma que as crianças se consigam ver e observar. Neste espaço também é possível detetar uma janela ampla que dá luz natural à casa de banho.

No rés do chão é possível encontrar o terceiro espaço referido, o refeitório. Assim como o nome indica é neste espaço que são realizadas as maiores refeições do grupo, contudo também é o local onde são efetuadas todas as manhãs os momentos de acolhimento. Para este último propósito, o espaço está dotado, no seu lado esquerdo, de um armário com brinquedos e materiais para as crianças desenharem, jogarem e lerem. Todavia, para satisfazer o seu primeiro propósito, está equipado, no seu lado direito, de um outro armário dotado com pratos, copos, talheres e guardanapos. Relativamente às mesas estas encontram-se divididas, cabendo, normalmente, quatro crianças por mesa. Este espaço está provido de quatro janelas, sendo que as do lado esquerdo permitem a

visualização da rua que dá ao contexto socioeducativo e as do lado direito ao parque exterior do mesmo. Estas quatro janelas provêm uma iluminação natural ao espaço, sendo só necessário mais iluminação em dias enovoados.

Por fim, o último local referido, o parque exterior. Este é acessível através de duas portas no rés do chão. O seu pavimento está coberto numa pequena área por borracha vermelha, sendo o resto revestido por cimento. Apesar de não ser um espaço limitado em área, devido ao facto de ser um pátio interior, o aproveitamento realizado para este espaço é bastante positivo. As estruturas disponíveis para as crianças encontram-se espalhadas pelo mesmo, tendo um escorrega, uma caixa de areia, uma casinha, uma lagarta, pneus móveis para as crianças brincarem com os mesmos e ainda uma parede para realizarem escalada. Para além disso, possui ainda dois bancos com alguns livros. Ainda dentro do parque também é possível encontrar quatro pequenas casas de banho e dois lavatórios para lavarem as mãos. A partir do parque, as crianças conseguem ainda observar as salas de creche, visto que estas têm acesso ao parque através de portas na sala que têm vidro até perto do seu final, permitindo assim que os irmãos mais velhos consigam ver os mais novos nas suas salas.

#### 2.4.2. Tempos e Rotinas

No que concerne ao tempo e rotinas do grupo é necessário destacar que este, apesar de corresponder a momentos sequenciais e periódicos, detém uma característica flexível que necessita ser planeada pelo educador e crianças, conferindo-lhe assim uma conotação pedagógica (OCEPE, 2016).

Deste modo, a rotina da sala onde realizei a minha prática profissional supervisionada II iniciava-se com o acolhimento que se caracteriza por ser

um momento inicial onde a educadora recebe as crianças e interage um pouco com os pais através de conversas informais que se centram na troca de informação acerca da criança em si, como o seu bem-estar ou experiências que realizou em casa. Este por norma é realizado no refeitório, como é possível verificar na nota de campo nº1 “as crianças realizam o acolhimento em conjunto com uma outra sala de jardim de infância no refeitório da instituição. Neste, as crianças brincam

umas com as outras estando sentadas ou em pé”. Porém, visto que uma rotina detém uma característica flexível, por vezes é realizada na parte exterior da instituição. (Anexo B)

De seguida, é pedido a uma criança para ir buscar a fruta à cozinha e dirigem-se para a sala com a educadora onde, sentados num tapete verde em roda, procedemos à reunião da manhã, na qual as crianças contam e mostram ao grupo o que acham relevante partilhar. Neste momento também é alterada a data do dia, são abordados os diversos assuntos do dia e é comida a fruta da manhã. Posteriormente as crianças brincam nas áreas livremente. Como é defendido por Folque (1999, p.8), “a importância da aprendizagem individual estende-se ao grupo quando é pedido às crianças que falem dos processos vividos. Da intervenção individual ou em pequeno grupo para a comunicação com o grupo alargado.” Perto das 13h, as crianças arrumam a sala e dirigem-se à casa de banho para lavarem as mãos e se prepararem para o almoço. De seguida, quando todas se encontram prontas, é formada uma fila, que lhes permita descer de um modo mais eficiente as escadas até ao refeitório.

Como refiro no Anexo B,

já no refeitório, os lugares não são fixos e cada criança tem a responsabilidade de ir buscar o seu segundo de prato e fruta e de colocar os pratos talheres, copos e guardanapo no balde para ser levado para a cozinha. Mais recentemente foi atribuída uma outra responsabilidade que passa por uma criança estar encarregue de distribuir uma toalha lavada individual a cada criança que acabe a refeição. Após o almoço, as crianças dirigem-se para o recreio com a auxiliar até às 14h, quando começa uma sessão que varia consoante o dia da semana.

Depois da sessão, a educadora volta a estar com o grupo e dá a oportunidade de as crianças escolherem uma história para ouvirem. Todavia, este momento será mudado, visto que duas crianças se encontram a dormir no decorrer da leitura, prejudicando assim os seus momentos com a leitura de história.

Como é referido no Anexo B, de seguida realizam-se atividades que se inserem no domínio daquele dia, designado no início do ano pelas crianças e educadora.

Na segunda-feira à tarde realizamos jogos em grupo; na terça-feira elaboramos experiências; já na quarta-feira destinamo-nos às artes, podendo estas ser todos os tipos de arte; à quinta-feira realizamos contos e números; por fim, à sexta-feira avaliamos a semana que passou e procuramos compreender o que queremos fazer na semana seguinte, tornando-se este o “grande momento de regulação da semana a partir da leitura dos instrumentos (tabelas, o diário), e onde têm lugar os primeiros planos para a semana seguinte. O conselho é um espaço reinstituinte [sic].” (Folque, 1999, p.8) visto que “o tempo é de cada criança, do grupo e do/a educador/a, importa que a sua organização seja decidida pelo/a educador/a e pelas crianças” (Silva et al., 2016, p.27). (Anexo B)

De seguida, as crianças dirigem-se ao refeitório onde lancham e, por fim, brincam no exterior do contexto socioeducativo com os grupos de outras salas até os seus pais chegarem à instituição.

#### 2.4.3. O Grupo

Como seria espetável num relatório ou investigação é necessário mencionar a constituição do grupo na qual nos focamos ou estamos inseridos. Como não poderia deixar de referir, toda e qualquer informação aqui referida tem como documento orientador a Carta de Princípios para uma Ética Profissional dirigida pela Associação de Profissionais de Educação de Infância (APEI, 2011) respeitando a privacidade de cada criança aqui mencionada. De forma a cumprir com essa premissa, as crianças serão mencionadas através de um nome fictício.

O grupo caracteriza-se por ser constituído por catorze crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 4 anos, sendo que todas atingirão os 4 anos até ao dia 31 de dezembro, definindo-se assim como um grupo homogéneo. Ao dividirmos o grupo em questão notamos que cinco destas catorze crianças são do sexo feminino e nove do sexo masculino, havendo assim uma predominância masculina no grupo.

O grupo em si é dotado de crianças interessadas que demonstram agrado em explorar o espaço que as envolve, assim como interagir com os seus pares ao envolverem-se em brincadeiras complexas que requerem concentração e comunicação entre o grupo. Este interesse também é visível nas atividades propostas, sejam sentar no tapete e ouvir uma história que elas próprias escolheram ou que é proposta pelas adultas, ou seja uma outra atividade que necessita de mais planificação. As crianças na sala têm liberdade, que lhes é dada pela equipa educativa, de agirem consoante os seus interesses e vontades, dentro das regras estabelecidas por todos, isto é, falarem umas com as outras, realizarem as suas brincadeiras conforme o seu gosto, demonstrarem e explorarem as suas emoções conforme a intensidade que sentem no momento, entre outros aspetos.

Apesar de estar inserida num grupo homogéneo, relativamente às suas faixas etárias, onde não é tão perceptível, como num grupo heterogéneo, “o respeito pelas diferenças individuais no exercício da interajuda e colaboração formativas que pressupõe este projeto de enriquecimento cognitivo e sociocultural” (Niza, 2013, p.149), é notável que existe uma união entre as crianças do grupo havendo assim uma interajuda quando é notável que algum elemento do grupo apresenta uma dificuldade num jogo ou num outro momento. Existe também uma inclusão de todos os elementos, sejam estes novos no contexto socioeducativo, de sexos diferentes, culturas ou até origens distintas.

Relativamente à linguagem oral, quase todas as crianças conseguem utilizar a língua portuguesa como meio de comunicação e expressão, contudo, existem duas crianças que, por serem de nacionalidades diferentes, apresentam uma maior dificuldade em comunicar em português, mostrando também, com o passar do tempo, que esta dificuldade está a ser trabalhada. Uma das crianças comunica através do português e através do espanhol, partilhando com o grupo palavras na segunda língua.

#### 2.4.4. As Famílias

Assim como fora referido inicialmente, o ambiente educativo pressupõe de todos os intervenientes que se relacionem com a criança e integrem o seu microssistema. Com isto, torna-se imprescindível referir as famílias e o seu impacto no processo pedagógico da criança. Cada criança emerge de um contexto cultural e social diferente que influencia

de diferentes maneiras. De forma a compreendermos cada uma é necessário conhecer e compreender o seu mundo fora da instituição, ou seja, conhecer as famílias.

Duas famílias da sala caracterizam-se por serem reconstituídas, enquanto as restantes são nucleares. Dez famílias são constituídas por mais que um filho, sendo que duas crianças do grupo são irmãs e existe uma grande diversidade cultural entre as famílias. Duas crianças provêm de famílias africanas, apesar de uma delas já ter nascido em Portugal, e existem diversas famílias interculturais, com pelo menos dois idiomas presentes. Como modo de deslocação para o contexto socioeducativo é predominante a deslocação a pé, visto que muitas das famílias moram nas proximidades, contudo também existem casos na qual é necessário utilizarem vários transportes públicos, como o metro, autocarro e até mais do que um transporte, e ainda há a utilização de transporte privado como carro ou, para quem se encontra mais próximo, bicicleta.

Relativamente às habilitações literárias das famílias, foi-me informado por parte da educadora que a maior parte das famílias possui um curso superior, existindo, não obstante, famílias que detêm o equivalente ao 12º ano e até o 9º ano.

É de extrema relevância para a relação escola-família criarem-se espaços e tempos dedicados ao diálogo entre os profissionais de educação e as famílias, sejam estas em conversas informais ou em reuniões formais. Como intervenientes no microssistema da criança deveremos ter como objetivo promover a relação e a comunicação entre os dois principais ambientes da criança (o espaço familiar e o espaço de jardim de infância), de modo que seja possível à criança aproveitar e realizar todas as aprendizagens que lhe forem disponibilizadas.

Através destes diálogos é possível integrar as famílias no dia a dia do jardim de infância, incluindo-as nas planificações e vivências no quotidiano dos seus educandos ou até na troca de informação relativamente à criança que permite os profissionais de educação interagirem melhor com esta e proporcionarem-lhe momentos que foquem mais o seu interesse. Assim como as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (2016, p.29) referem

os pais/famílias, enquanto primeiros e principais responsáveis pela educação das crianças, têm o direito de conhecer, escolher e contribuir para a resposta educativa

que desejam para os seus filhos. Este é o sentido da constituição de associações de pais e da sua participação no projeto educativo, enquanto forma global como o estabelecimento educativo se organiza para dar uma melhor resposta à educação das crianças, às necessidades dos pais/famílias e às características da comunidade.

Com esta premissa em mente, acrescenta-se que para fomentar a comunicação com as famílias e sua integração no contexto de jardim de infância, antes da pandemia, realizava-se através de reuniões de pais, mensagens trocadas através da aplicação WhatsApp, momentos com a educadora no acolhimento ou na saída ao final do dia e ainda momentos em que os pais se dirigiam à sala e interagiam com o grupo. Todavia, atualmente essa comunicação é feita pessoalmente quando necessário e através da aplicação WhatsApp em conversas individuais com as famílias, onde são mandadas fotografias de atividades ou momentos significativos de cada criança e trocas de informação referentes às crianças.

### 3. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO EM JARDIM DE INFÂNCIA

| ' ' | | ' ' |

### 3.1. Intencionalidades Educativas

Na abordagem efetuada no anterior capítulo deparei-me com a realidade empírica da convivencialidade com as crianças da sala onde efetuei o estágio pedagógico e com o contexto envolvente. Numa segunda abordagem, realizada no presente capítulo, focar-me-ei nas intencionalidades educativas que serviram de base para construir o meu percurso intervencional. Este foi sujeito, desde o início, a uma autoanálise reflexiva, essencial para adequar a minha intervenção aos diversos contextos envolventes, conferindo-lhe assim o seu carácter formativo e contínuo. Respeitando esta premissa, durante o percurso da minha prática em estágio considerei fundamental interligar as minhas intencionalidades- para com a equipa educativa, as crianças e as famílias- com o contexto em que me encontrava e com as suas especificidades. Através desta ligação entre os diferentes intervenientes da caracterização do ambiente educativo foi-me possível desenvolver as competências necessárias para criar um processo cíclico e permanente de planeamento, intervenção, reflexão e avaliação.

#### 3.1.1. As Crianças

No que concerne às crianças, entendi que seria uma prioridade respeitar a individualidade de cada uma e o seu próprio ritmo, reconhecendo-a assim como uma pessoa com características que a tornam num indivíduo único. Para este propósito procurei estabelecer relações de afeto e proximidade com cada uma, ajudando-as no que estas necessitassem, congratulando-as com as suas conquistas- como por exemplo resolverem um jogo ou um puzzle que antes não conseguiam resolver ou conseguirem resolver um conflito entre eles sem ser necessária a intervenção de um adulto-, reconfortando-as nos momentos em que necessitassem, como por exemplo quando entram em conflito com um par ou quando estão num dia um pouco mais sensíveis. Apesar do respeito pela singularidade de cada criança, entendi que também me deveria focar na inserção e integração das crianças no grupo, procurando assim interligar as características de cada uma com as do grupo, incentivando-as a entreajudarem-se.

Durante diversos momentos do estágio procurei seguir esta primeira premissa, conferindo-lhes ainda autonomia e respeitando os seus interesses para escolherem e

realizarem as atividades conforme os seus gostos, como por exemplo na escolha dos materiais existentes ou em momentos de leitura e atividades livres. O respeito pelos interesses particulares das mesmas torna-se essencial quando perspetivamos a criança como um ser de “natureza holística da aprendizagem e desenvolvimento” (Portugal, 2008, p.33) que beneficia e aprende quando se desenvolvem “na interacção [sic] com pessoas que cuidam delas, ( ... ) que as respeitam e lhes conferem segurança; pessoas atentas e sensíveis às suas particularidades, criando espaços equilibrados de estimulação, desafio, autonomia e responsabilidade” (Portugal, 2008, p.34).

Procurei também incentivar a persistência e a autoestima de cada criança, reforçando que acreditava nas suas capacidades, que não devemos desistir de algo apenas por ser difícil e que devemos pelo menos tentar, congratulando-as quando estas conseguiram realizar a tarefa, jogo ou algum pedido que lhe tenha feito.

Como preocupação por o desenvolvimento holístico das crianças, procurei sempre atender a esta característica promovendo propostas pedagógicas adequadas e enriquecidas em experiências significativas que envolvessem uma maior complexidade de domínios. Desta forma pude garantir uma ampla variedade de experiências que promoveram o desenvolvimento e aprendizagem das crianças. De modo a conseguir seguir esta intenção planejei e elaborei atividades nas quais as crianças recorreram ao movimento do corpo, a jogos tradicionais, materiais facilmente encontrados no dia a dia- como garrafas de plástico e lanternas.

Por fim, procurei também promover a leitura e utilizá-la para auxiliar as crianças em seus problemas no quotidiano recorrendo a histórias que considerava incidirem em questões debatidas ou problematizadas no grupo, como questões de género, emocionais ou comportamentais.

### 3.1.2. As Famílias

Cada criança emerge de um contexto cultural e social diferente que a influencia de diferentes maneiras; dessa forma é imprescindível compreendermos e conhecermos cada uma, estabelecendo assim uma relação de cooperação com as famílias que irá, no seu fim, beneficiar o desenvolvimento e a aprendizagem da criança. Deste modo, torna-se inconcebível não delinear intencionalidades pedagógicas para com este grupo

essencial. Assim como é abordado nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (2016, p.16)

Os pais/famílias ( ... ) têm também o direito de participar no desenvolvimento do seu percurso pedagógico, não só sendo informados do que se passa no jardim de infância, como tendo também oportunidade de dar contributos que enriqueçam o planeamento e a avaliação da prática educativa.”

Devido à situação pandémica, na qual nos encontramos atualmente, uma relação de proximidade com as famílias tornou-se um desafio e, em algumas vertentes, impraticável, nomeadamente na relação estabelecida entre mim e as famílias, uma vez que não me foi possível estabelecer uma relação de proximidade com as mesmas. Porém, de modo a combater esta dificuldade, procurei focar-me nas pequenas situações em que esta relação poderia ser fomentada.

Como primeira intenção considerei fundamental fomentar o respeito pelas crenças e conceções valorativas das famílias evitando a criação de juízos de valor e/ou preconceitos. Desta forma, acaba por se demonstrar às famílias que “as reconhecemos como peritas na educação dos seus filhos” (Folque & Bettencourt, 2018, p.122), estabelecendo assim “relações mais equilibradas e a evitar que os profissionais sejam vistos como os peritos e as famílias como os aprendizes” (Folque & Bettencourt, 2018, p.122).

Uma outra preocupação que manifestei foi o respeito e a fomentação do mesmo pelas diversas culturas, uma vez que cada vez mais se torna visível uma diversidade cultural maior que abrange diferentes idiomas, hábitos, danças, entre outros aspetos, tentando assim “conhecer melhor o contexto familiar e social das crianças e envolver os pais/famílias no processo educativo” (OCEPE, 2016, p.19).

### 3.1.3. A Equipa Educativa

Assim, como referi anteriormente, o trabalho de equipa é cada vez mais valorizado e necessário nos contextos socioeducativos, de modo a oferecer aprendizagens em ambientes mais colaborativos e positivos.

Em vista a esta premissa, considerei que seria fulcral conhecer a equipa com a qual iria realizar o meu estágio, procurando compreender quais as suas conceções pedagógicas e quais as suas *práxis*, procurando de seguida integrar-me nas mesmas e fomentar uma dinâmica e desenvolvimento mais acessíveis e positivos. Deste modo, fui estabelecendo uma relação respeitosa com cada profissional de educação, pedindo a sua colaboração e opinião nas ocasiões que presidiam aos meus momentos de intervenção, conferindo-lhe assim uma característica colaborativa.

Procurei também intervir e participar sempre que considerasse oportuno e possível, quer nas propostas de atividades fomentadas pela educadora, auxiliar e/ou professores de outras atividades extracurriculares, quer nos momentos diários essenciais, como as questões de higiene, a alimentação ou resolução de conflitos caso, visto considerar que todos os momentos realizados num contexto socioeducativo devem ser conhecidos por todos.

### **3.2. Avaliação da Práxis**

Ao referirmos o termo “avaliação” é usual remetermos para uma conceção valorativa onde é atribuída uma classificação ao sujeito ou objeto que se encontra sobre observação, criando assim um juízo de valor. Todavia, esta não é necessariamente uma regra, podendo não lhe ser atribuída um peso valorativo, mas sim uma conotação formativa. Assim como Cardona et al., (2021) afirmam “Será impossível agir sem avaliar, sem examinar onde estamos (no presente) e como nos situamos face ao ponto (desejado e almejado) onde pretendemos chegar (no futuro), que remete para os resultados/objetivos que pretendemos alcançar, que consubstanciam as nossas intenções.” (p.19).

Assim como é necessário planear os momentos do dia a dia da sala e intervir neste, também é fulcral refletir e avaliar a prática que o educador realizou, permitindo a este reajustar a sua ação e melhorar a sua *práxis* numa outra intervenção, conforme é possível verificar nas OCEPE (2016) “avaliar consiste na recolha da informação necessária para tomar decisões sobre a prática. Assim, considera-se a avaliação como uma forma de conhecimento direcionada para a ação” (p.15).

Relativamente a este processo, tomei especial cuidado em realizá-lo, visto que considero que para ser possível uma progressão na *práxis* é necessário refletir e

compreender o que é necessário melhorar ou procurar alterar. Para o realizar, procurei conversar com a educadora de infância e com a auxiliar de ação educativa, revelando primeiro o que eu considerava que precisava de ser reformulado e o que considerava que se encontrava bem, solicitando as suas perspetivas e sugestões em seguida. O mesmo tentei realizar com as crianças, questionando as suas opiniões sobre a atividade que realizávamos ou o momento de leitura realizado.

Para além disso, à medida que ia realizando o meu estágio fui sempre observando e refletindo o que poderia fazer de diferente, como por exemplo, ser mais expressiva a contar uma história ou iniciar uma atividade de uma forma mais interativa. Estas reflexões foram realizadas através de notas de campo diárias e reflexões semanais, que me auxiliavam a compreender também quais os momentos em concreto que deveria retificar. Um outro instrumento facultativo pela Professora Orientadora foi a implementação de reuniões semanais com a mesma e com colegas de turma, onde eram expostas situações, tanto positivas como negativas, por parte das alunas, em que a partilha permitia uma maior complexidade de perspetivas e sugestões para uma melhor atuação no futuro.

Durante a prática profissional supervisionada II, também realizei uma avaliação em portfólio, Anexo C, de uma criança. Neste tive em consideração os diferentes domínios, tais como o da matemática, a formação pessoal e social, entre outros. Para a sua realização foi necessário realizar um consentimento informado para os pais, como é possível observar no Anexo D.

4. INVESTIGAÇÃO- AS  
CONCEÇÕES DE GÊNERO E A  
DESCONSTRUÇÃO DE  
ESTEREÓTIPOS NO JARDIM DE  
INFÂNCIA

## **4.1. Apresentação da Problemática**

Na sociedade atual é necessário reconhecer que as questões de género se tornam cada vez mais importantes, tanto pelo facto de como cada sexo revê o sexo oposto como pelo facto de como se vê a si próprio. As questões de género problematizam uma imposição sociocultural trabalhada pela sociedade a partir da criação de pressupostos e conceções que delimitam os papéis, objetos e atitudes/comportamentos a um género específico, tornando assim atípicos os indivíduos que não se enquadram nestas especificidades. Deste modo, escolhi para temática de investigação as questões de género, guiando-me pela premissa: Quais as conceções das crianças sobre os géneros masculino e feminino?

Esta temática permitir-me-á colocar questões epistemológicas pertinentes, nomeadamente, através da consulta de bibliografia relevante, como Braga et al., (2018), Cardona et al., (2015), Ferreira (2002), Furlan e Müller (2015), Goldstein (2012) e Wanderlind et al., (2006).

## **4.2. Revisão da Literatura**

Não há dúvida que nos tempos atuais o tema do género se tornou cada vez mais importante e relevante para a educação e cidadania das crianças, indistintamente da sua idade. As questões de género surgem como uma imposição sociocultural construída historicamente, manifestas em pressupostos e conceções que delimitam os papéis, objetos e atitudes/comportamentos a um género específico, procurando problematizar tais conceções que, normatizadoras, sinalizam como atípicos os indivíduos que não se enquadram nestas especificidades.

Assim, é necessário, numa primeira fase, definir e compreender o que realmente se entende por “género”. Segundo Cardona et al., (2015, p.12) “o termo sexo é usado para distinguir os indivíduos com base na sua pertença a uma das categorias biológicas: sexo feminino e sexo masculino”, contudo, já o termo de género “é usado para descrever inferências e significações atribuídas aos indivíduos a partir do conhecimento da sua categoria sexual de pertença. Trata-se, neste caso, da construção de categorias sociais

decorrentes das diferenças anatômicas e fisiológicas.” (Cardona et al., 2015, p.12). Desta forma, é possível referir que o sexo se desenvolve em duas dimensões, não se restringindo a apenas uma, sendo estas biológica e sociocultural. Isto manifesta-se desde o momento do nascimento da criança, quando lhes é atribuído um nome, cores- tais como azul para rapaz e rosa para rapariga- e um espaço físico decorado consoante o sexo do bebé, visto que é usual haver uma tendência comportamental face a sexos opostos (Cardona, et al., 2015). Todavia, as diferenças não se restringem apenas ao nome ou a ofertas de brinquedos, mas também “ao nível da formação de expetativas de desempenho, da expressão de elogios e encorajamentos, do estabelecimento de interações verbais e não verbais e da linguagem utilizada” (Cardona et al., 2015, p.10) e ainda na forma como os seus sentimentos são expressos ou não (Cardona et al., 2015; Braga et al., 2018; Ferreira, 2002).

Consequentemente, a caraterização criada, tanto por mulheres como por homens, originou conceções “simplistas” (Cardona et al., 2015, p.10) utilizadas para responder a determinados comportamentos individuais, ligando-os à expetativa de que se encontrariam dentro da norma para seres masculinos ou femininos, atribuindo-lhes determinadas caraterísticas psicológicas que diferenciavam consoante o sexo. Cardona et al., (2015) referem ainda que esta perspetiva “dicotómica” (Cardona et al., 2015, p.11) não se baseia em qualquer fundamento científico e que as diferenças existentes não se assemelham a uma maior diversidade, mas sim a uma permanência de desigualdade, onde se encontram posições de hierarquias e de “posse dissemelhante de poder e de estatuto social” (Cardona et al., 2015, p.11).

Segundo Cardona et al., (2015), Ann Oakley (s.d) atribuí ao género a definição de que este “envolve os atributos psicológicos e as aquisições culturais que o homem e a mulher vão incorporando, ao longo do processo de formação da sua identidade, e que tendem a estar associados aos conceitos de masculinidade e de feminilidade” (Cardona et al., 2015, p.12), referindo ainda que a conceção de masculinidade e de feminilidade altera-se ainda consoante os contextos culturais que sofrem influências temporais e espaciais.

Assim como é atribuído à criança um determinado género, é-lhe também incutido um grupo de estereótipos que advêm deste. Por natureza, estereótipos não contêm uma conotação negativa, podendo ser definidos como “conjuntos bem organizados de crenças

acerca das características das pessoas que pertencem a um grupo particular” (Cardona et al., 2015, p.26), auxiliando na forma como o indivíduo particular lida com a diversidade de estímulos à qual é exposto no seu quotidiano. Cardona et al., (2015) adenda ainda que “os estereótipos assumem ( ... ) uma função adaptativa [*sic*], na medida em que lhe [*sic*] permitem a organização da complexidade do comportamento em categorias operacionais, facilmente manejáveis.” (p.26). Todavia, este conceito acaba por manifestar uma tendência negativa, visto que a partir deles são criados “juízos discriminatórios” (Cardona et al., 2015, p.26) relativamente a outras pessoas, atribuindo-lhes uma conotação prejudicial que fornece uma leitura distorcida e generalizada da realidade que nomeia mais categorizações negativas que positivas (Cardona et al., 2015) e promove uma avaliação generalizada de um determinado grupo, retirando-lhes assim o seu carácter individual e único.

Esta avaliação generalizada também se aplica relativamente ao género, incidindo em crenças sobre o que significa ser homem e o que significa ser mulher. Para além de outros temas estereotipados, Ferreira (2002), Wanderlind et al., (2006) e Susan Basow (1992), segundo Cardona et al., (2015), afirma que quando recaídos sobre o género, os estereótipos refletem

um forte poder normativo, na medida em que assumem não apenas uma função descritiva das supostas características dos homens e das mulheres, mas também consubstanciam uma visão prescritiva ( ... ), dos comportamentos ( ... ) que ambos os sexos deverão exibir, porque veiculam, ainda que implicitamente, normas de conduta. (Cardona et al., 2015, p.26).

Susan Basow (1986), segundo Cardona et al., (2015), menciona ainda que é possível identificar, no mínimo, quatro subtipos de estereótipos relacionados com o género, sendo estes (i) os traços ou propriedades da personalidade- como por exemplo a independência do homem em contraste com a docilidade da mulher-; (ii) os papéis desempenhados por cada sexo- como o “chefe de família” (Cardona et al., 2015, p.28) em contraste com a cuidadora dos filhos-; (iii) as atividades profissionais exercidas por cada um- como o engenheiro em contraste com a rececionista-; (iv) as características físicas de

cada um- como por exemplo os ombros largos e a voz grossa destinada aos homens em contraste com uma silhueta mais curvilínea e uma voz mais harmoniosa destinada às mulheres-.

Desta forma, as concepções assumidas pela sociedade e os estereótipos de género construídos ao longo dos anos acabam por influenciar vários aspetos do quotidiano das crianças, incluindo o ato de brincar, os brinquedos que estas utilizam no seu dia a dia e os espaços que lhes são destinados para tal.

#### 4.2.1. O Brincar

Passando a analisar agora a premissa do brincar é necessário compreender que este ato é defendido pelas sociedades atuais como uma prática natural inata ao ser humano. Apesar de não existir uma definição concreta de brincar, Kishimoto (2007) analisa este conceito como algo que surge através da passagem cultural oral, ou seja, “é pela antiguidade, persistência, anonimato e oralidade que se caracterizam as brincadeiras da tradição infantil (. ...) e garante sua sobrevivência” (Kishimoto, 2007, p.12). A autora adenda ainda que o brincar sofre influência da herança cultural que é exercida neste, criando assim diferentes significados, funções e regras (Kishimoto, 2007). Segundo Braga et al., (2018) e Wanderlind et al., (2006), Rabinovich (2003) refere ainda que

a natureza do brincar é vista como um comportamento adaptado [*sic*] e adaptativo [*sic*] da espécie; adaptado [*sic*] pois, tendo em vista o passar dos anos todos da espécie brincam, e adaptativo [*sic*] devido ao modo como brincam variar com as condições físicas apresentadas. (Braga et al., 2018, p.3).

Segundo Elkonin (1978), citado por Bodrova e Leong (2015), as brincadeiras ajudam as crianças a desenvolver “comportamentos autorreguladores intencionais” (p. 379). Neste sentido, Goldstein (2012) e Lino e Parente (2018) reforçam a importância do jogo na infância, uma vez que a sua ausência pode influenciar o autocontrolo dos indivíduos, resultando em comportamentos impulsivos e reativos.

Furlan e Müller (2015), advertem ainda que, segundo Barbosa (2007), o brincar

tem como fim organizar e conceder um significado ao cotidiano das crianças, não se remetendo a

um momento em que as crianças param de viver e sentir a sociedade e os seus constrangimentos, mas um momento de construção dessas vidas sociais, com consequências que podem advir da intervenção dos/as adultos/as e da interação com outras crianças, construindo-se ordens sociais inclusivas e/ ou exclusivas. (Furlan & Müller, 2015, p.712)

Wanderlind et al., (2006) referem que Morais (2004) defende que

tanto a brincadeira como os brinquedos que ela pode envolver, estão marcados pela identidade cultural e por características sociais específicas de um grupo social. (. ...) ao mesmo tempo em que a brincadeira se constitui como uma característica universal, ela possui aspectos [*sic*] específicos que irão depender de diversos fatores, tais como ambientes físicos, sociais, culturais e as características da criança. (Wanderlind et al., 2006, p.264).

Bodrova e Leong (2015), recorrem ainda a Elkonin (1978), para identificar quatro benefícios do brincar: (i) a brincadeira tem um impacto na motivação da criança; (ii) facilita a “descentralização” cognitiva; (iii) avança no desenvolvimento das representações mentais; (iv) promove o desenvolvimento de comportamentos intencionais.

Kuschner (2012) e Bodrova e Leong (2015) referem ainda o jogo do faz-de-conta como outra forma de brincadeira benéfica para a aprendizagem e desenvolvimento da criança, uma vez que esta (i) assume e representa diferentes papéis perante a situação que imaginou anteriormente, (ii) aprende a interpretar o que a rodeia e a imitar situações reais do cotidiano, (iii) conhece outras formas de estar e outras culturas, (iv) desenvolve a capacidade de cooperação e interação entre pares e (v) aprende a respeitar e a seguir um conjunto de regras específicas para cada papel que desempenha.

Relativamente ao que poderá influenciar os brinquedos ou o brincar em si, Wanderlind et al., (2006) comentam ainda que as autoras Morais e Otta (2003) especificam que o espaço destinado ao brincar da criança será sempre constituído por três elementos fulcrais. O primeiro centra-se na criança e nas suas experiências, assim como os seus “recursos, suas motivações, pressões e condições sociais que a cercam” (Wanderlind et al., 2006, p.264). Já o segundo remete para o espaço físico em que se encontra, assim como os brinquedos a ela disponibilizados. Por fim, o terceiro envolve-se no espaço temporal de que a criança dispõe para se poder envolver nesta profunda atividade e nas suas relações e crenças familiares.

Quando são pensados brinquedos ou brincadeiras para crianças, é atribuída também uma distinção entre ambos os sexos, oferecendo às raparigas brinquedos com uma finalidade calculada- tais como bonecos, maquilhagem, eletrodomésticos, entre outros-, acabando por desencorajar a imaginação e criatividade, e aos rapazes brinquedos desafiantes que promovem um pensamento imaginativo e desafiador, como legos, construções, bolas, jogos matemáticos, entre outros. O facto de existir esta dualidade de estimulação cognitiva através dos brinquedos que são utilizados e estão disponíveis no quotidiano das crianças, para que estas deles usufruam consoante a sua disposição, remete para que, mais tarde, as crianças possam apresentar dificuldades em aspetos essenciais, como na capacidade de resolução de problemas, na exploração autónoma do espaço que os envolve, na sua própria confiança e na capacidade para enfrentar os diversos desafios aos quais terão de lidar em toda a sua vida (Cardona et al., 2015; Braga et al., 2018). O fenómeno da finalidade calculada no brinquedo resulta numa incapacidade de explorar e confrontar situações, uma vez que este é concebido considerando uma determinada finalidade, não permitindo assim um desenvolvimento e apropriação de aprendizagens diversificadas que têm como seu fim uma transversalidade de conhecimentos, tanto relativamente à vertente lógica, no caso das raparigas,- Domínios da Matemática, Conhecimento do Mundo, Linguagem Oral e Iniciação à Escrita e Artes- como na vertente social e pessoal, no caso dos rapazes. Devido a esta separação entre brinquedos e brincadeiras, a criança, por diversas ocasiões, poderá sentir-se pressionada a privar-se das suas preferências e acabar por “atender a determinados estereótipos induzidos pelos familiares, tutores e responsáveis “(Braga et al., 2018, p.2), visto que a pressão social

sofrida pela criança poderá impor-se ao seu ímpeto exploratório e, assim, restringir o indivíduo às concepções sociais explícitas nos estereótipos.

Para além dos brinquedos são-lhes também incutidos espaços próprios para brincarem, organizando o espaço da sala em áreas para as meninas e áreas para os meninos. Ao brincarem no “faz de conta” a organização da sala “faz corresponder às meninas a casa e aos meninos os jogos de construção e os carros” (Ferreira, 2002, p.117) facilitando assim uma “construção de fronteiras bipolares de acordo com uma identificação de interesses de género contrastantes, extremados e exclusivos” (Ferreira, 2002, p.117.) Deste modo, as brincadeiras realizadas entre as crianças da sala passam a ser efetuadas exclusivamente em grupos “homossociais de género” (Ferreira, 2002, p.117). Desta forma, é possível depreender que tanto as raparigas como os rapazes se apercebem que existem concepções que definem a existência de espaços, materiais e atividades vocacionados para meninas e para meninos, permitindo assim que cada indivíduo se insira como um membro de um determinado grupo de género.

#### 4.2.2. O Papel Político Social

Uma das características essenciais do ser humano é a sua necessidade social que lhe permite relacionar-se com os seus pares, desenvolvendo assim diversos aspetos que constroem a sua identidade. Deste modo, é possível compreender que as experiências sociais a que o ser humano é sujeito ao longo da sua vida, nos diferentes meios, são fundamentais para a sua construção como indivíduo.

Um dos instrumentos imperativos para a construção de um indivíduo autónomo e emancipado é a escola. Segundo Carlos (2019) “a escola constitui-se como um dos principais agentes de socialização, é nela que as crianças e jovens passam a maior parte do seu tempo, e é nela onde desenvolvem relações, competências, normas e valores sociais” (p.15).

Perante estes dois factos- o impacto das experiências sociais no ser humano e a importância da escola-, é essencial que a instituição e os seus profissionais se tornem veículos da construção para a cidadania. Uma vez que os educadores orientam para os valores, estes têm como função desenvolverem, no âmbito das suas competências, problemas atuais e pertinentes e desconstruírem concepções menos igualitárias existentes

na sociedade, tendo como principal objetivo promover o respeito por si e pelo outro. Assim como Carlos (2019) refere

Para além de ser um corpo com responsabilidades educativas, a escola não deve ser vista apenas no sentido de educar para o conhecimento, deve ser vista também como capaz de ensinar as noções de bem e de mal e que luta contra as desigualdades e injustiças, para que dela saiam alunos e alunas providos/as de saberes que os/as capacitem a ser cidadãos e cidadãs mais ativos na sociedade no que se trata ao exercício de uma cidadania plena. (Carlos, 2019, p.15)

Deste modo, as questões de género revelam-se essenciais como tópico numa sala, levando o educador a debater com as crianças concepções que estas possam ter que possuam uma “visão discriminatória e comportamento que reproduza desigualdades” (Carlos, 2019, p.16) de forma que seja trabalhado um ambiente mais respeitoso.

### **4.3. Roteiro Metodológico e Ético**

Ao delinear a problemática na qual me iria debruçar para a realização da minha investigação durante o meu estágio, na valência de Jardim de Infância, assim como quais os pontos fulcrais para o seu desenvolvimento, defini e centrei-me em dois objetivos: (i) Compreender quais as concepções que as crianças possuem sobre os géneros; (ii) Desconstruir estereótipos existentes.

Deste modo, centrando-me nestes dois objetivos, desenvolvi uma investigação de carácter qualitativo, pois “orienta-se por uma perspectiva [*sic*] mais interpretativa e construtivista” (Meirinhos & Osório, 2010, p.50) que se baseia na recolha e análise de dados qualitativos. Apesar do primeiro objetivo ser possível de investigar perante uma metodologia de Estudo de Caso, o segundo remete para a utilização do Método de Investigação-Ação.

O Método de Investigação- Ação, segundo Elliott (1991), pode ser definido como o estudo de uma situação social com o intuito de aperfeiçoar a ação que nesta ocorre.

Visto que a principal finalidade do Método de Investigação-Ação não se limita apenas a gerar conhecimento, mas também no propósito de questionar as práticas utilizadas e os valores que integram as mesmas, considere que este método se adequava melhor à minha investigação.

Segundo Coutinho et al., (2009, p.357), relativamente ao paradigma sócio crítico, é possível caracterizá-lo por possuir um “maior dinamismo na forma de encarar a realidade, maior interactividade [sic] social, maior proximidade do real pela predominância da praxis, da participação e da reflexão crítica, e intencionalidade transformadora”. Para a execução desta metodologia é necessário, primeiramente, identificar um ou vários problemas existentes no contexto educacional e procurar uma resolução para os mesmos. Esta também se caracteriza por ser uma “expressão ambígua, que se aplica a contextos de investigação tão diversificados que se torna quase impossível chegar a uma “conceptualização [sic] unívoca” (Coutinho et al., 2009, p.359), isto é, a sua definição não é linear, existindo, assim, diversas interpretações e concetualizações sobre o que é o método de Investigação- Ação. Apesar da pluralidade no que toca à sua definição, algo que é essencial para este método é a ligação entre a ação e a investigação, visto que são ambas realizadas simultaneamente, auxiliadas pela existência de um procedimento cíclico que obriga o investigador a alternar entre o momento de ação e o de reflexão (Coutinho et al., 2009). Na Investigação-Ação delinea-se através de dois objetivos próprios deste método, sendo o primeiro a compreensão, progressão e a reforma de práticas já existentes e o segundo a “intervenção em pequena escala no funcionamento de entidades reais e análise detalhada dos efeitos dessa intervenção” (Coutinho et al., 2009, p.363). Já nas suas metas estas focam-se em (i) melhorar as práticas sociais e educativas, tentando em simultâneo compreender a prática já existente, (ii) conseguir conjugar a investigação e a ação, (iii) “aproximarmo-nos da realidade: veiculando a mudança e o conhecimento” (Coutinho et al., 2009, p.364), (iv) tornar como protagonistas da investigação os educadores.

Ao consultarem diversos autores- tais como Kemmis Y McTaggart, 1988; Zuber-Skerritt, 1992; Cohen & Manion, 1994; Denscombe, 1999; Elliot, 1991; Cortesão 1998- Coutinho et al., (2009) destacam características da Investigação-Ação. Este método caracteriza-se por ser (i) participativo e colaborativo, envolvendo todos os intervenientes

no processo de investigação, desta forma não existe um investigador principal, mas sim um co-investigador; (ii) prático e interventivo, estando ligado à mudança do contexto onde a investigação decorre, não se limitando assim à teoria; (iii) é um processo cíclico, na qual “as descobertas iniciais geram possibilidade de mudança, que são então implementadas e avaliadas como introdução do ciclo seguinte- Permanente entrelaçar entre teoria e prática” (Coutinho et al., 2009, p.362); (iv) tem a capacidade de criticar a comunidade e utilizar essa crítica para atuar como intervenientes na mudança necessária, mesmo que essa crítica recaia sobre si mesmos; (v) por fim, é dotado também de uma capacidade auto avaliativa, isto é avalia continuamente as mudanças efetuadas tentando sempre adaptá-las à finalidade esperada.

Dentro do Método da Investigação-Ação existem três tipos de modalidades, a técnica, a prática e a emancipadora ou crítica. Para a minha investigação debruçei-me sobre duas destas três modalidades: a prática, que incide no meu primeiro objetivo, e a emancipadora que recai sobre o segundo. Relativamente à primeira, esta tem como objetivo compreender a realidade na qual se está inserido, colocando o investigador num “Papel Socrático” (Coutinho et al., 2009, p.364), ou seja, assenta na autorreflexão e diálogo, uma vez que a sua participação é cooperativa, ao mesmo tempo que favorece a participação do investigador. O tipo de conhecimento que se gera a partir desta modalidade restringe-se ao prático, visto que tem a sua forma de ação vocacionada para a prática. Nesta modalidade, o protagonista da investigação é caracterizado como ativo e autónomo, arcando assim com a responsabilidade de conduzir o processo da investigação. Assim como referi anteriormente, existe aqui uma relação de cooperação entre o investigador e os professores existentes no contexto, na qual se ajudam a “articular as suas próprias preocupações, a planear a estratégia de mudança, a detectar [*sic*] os problemas, ajudando-os a [*reflectir*] sobre os resultados das mudanças já [*efectuadas*]” (Coutinho et al., 2009, p.365) permitindo assim também auxiliar os professores a desenvolver os seus raciocínios e juízos práticos (Coutinho et al., 2009).

Relativamente à segunda modalidade utilizada na investigação, esta denomina-se de emancipadora ou crítica e tem como objetivo fazer parte da transformação social, colocando o investigador como um agente moderador do processo, agindo assim no nível colaborativo, e que gere um conhecimento emancipatório. Contrariamente à modalidade

anterior, esta possui uma forma de ação vocacionada pela ação. Assim como Coutinho et al., (2009, p.365) “a investigação-acção [sic] crítica ou emancipadora vai para além da acção [sic] pedagógica, intervindo na transformação do próprio sistema, procurando facilitar a implementação de soluções que promovam a melhoria da acção [sic]”, desta forma, contrariamente à investigação-ação prática, a responsabilidade de desenvolver e transformar a prática recai sobre o grupo onde a investigação se está a realizar (Coutinho et al., 2009).

Contrariamente a outras metodologias de investigação, como o Método de Estudo de Caso, a Investigação-Ação impõe-se como um “projeto de acção [sic]” (Coutinho et al., 2009, p.365), numa perspetiva em que é imprescindível utilizar no seu processo diversas estratégias de ação que serão discutidas e apresentadas aos professores com o intuito de estes as adotarem conforme as necessidades educativas do contexto em que se encontram. É também neste método que é possível observar um conjunto de diferentes fases de desenvolvimento que se processam de uma forma cíclica e contínua, formando assim a sequência (i)planificação, (ii) ação, (iii) observação, (iv) reflexão, como anteriormente mencionado.

Assim, como em qualquer investigação, quer esta seja de natureza qualitativa ou quantitativa, é necessária a utilização de técnicas de investigação. Estas caracterizam-se por possuírem “conjuntos de procedimentos bem definidos, dos mais gerais aos mais específicos, todos destinados a produzir certos resultados na coleta e no tratamento da informação requerida pela atividade investigativa” (Alves, 2017, p.1). Deste modo, na Investigação-Ação cabe ao investigador recolher, assim como Coutinho et al., (2009) referem,

informação sobre a sua própria acção [sic] ou intervenção, no sentido de ver com mais distanciamento os efeitos da sua prática lectiva [sic], tendo que refinar de um modo sistemático e intencional o seu “olhar” sobre os aspetos acessórios ou redundantes da realidade que está a estudar, reduzindo o processo a um sistema de representação que se torne mais fácil de analisar. (p.373)

Para que esta recolha seja possível Latorre (s.d), segundo Coutinho et al., (2009), cria um conjunto de técnicas e de instrumentos de recolha de dados e divide os mesmos por três categorias: (i) técnicas baseadas na observação; (ii) técnicas baseadas na conversação; (iii) análise de documentos. De modo a garantir uma diversificação de fontes utilizarei a triangulação de dados que tem como finalidade destacar uma

confluência das múltiplas fontes de evidência e que servem de suporte às interpretações que o investigador vai fazendo. ( ... ) é a diversidade e multiplicidade que permite ir tendo uma visão mais abrangente, que ajude na resposta às questões de investigação colocadas e às ( ... ) que forem surgindo. (Alves & Azevedo, 2010, p.21)

Com o intuito de recolher os dados necessários para responder aos meus objetivos, utilizei as duas primeiras técnicas. A primeira- baseada na observação- centra-se principalmente na perspetiva do investigador, na qual é imprescindível que este observe de uma forma direta e fisicamente presente o que pretende investigar. Já a segunda- baseada na conversação- tem como foco a perspetiva dos participantes, requerendo que o investigador crie um ambiente participativo, onde o diálogo e a interação são vistos como uma mais-valia (Coutinho et al., 2009). Deste modo, no meu processo investigativo recorri à observação sistemática do fenómeno que decorria à minha volta, à observação participante, às notas de campo, ao diálogo em grande grupo com as crianças sobre quais as perspetivas destas sobre o fenómeno, à leitura de livros e ainda à implementação de estratégias de organização de materiais.

Por fim, aos dados recolhidos durante a investigação será realizada uma técnica de análise de dados- Análise de Conteúdo- que se caracteriza por ser “uma técnica de análise das comunicações, que irá analisar o que foi dito nas entrevistas ou observado pelo pesquisador” (Silva & Fossá, 2015, p.2) e exigir uma “maior explicitação de todos os procedimentos utilizados” (Vala, 1986, p.103), tornando-se, portanto, necessário recorrer à constituição de categorias com o objetivo de condensar os dados obtidos. Nesta investigação concreta não foram realizadas entrevistas, mas sim diálogos em grande

grupo que tanto surgiram por iniciativa das crianças como das adultas da sala, estando assim registadas nas notas de campo.

Assim, como Silva e Fossá (2015) referem, “busca-se classificá-los em temas ou categorias que auxiliam na compreensão do que está por trás dos discursos” (p.2). A Análise de Conteúdo também pode ser definida por um conjunto de diferentes técnicas metodológicas que têm como fim analisar diversas fontes de conteúdos (Silva & Fossá, 2015, p.3).

No Anexo E é possível verificar o consentimento que tornou possível a realização desta investigação, assim como a tabela do roteiro ético, no Anexo F.

#### **4.4. Apresentação e Discussão dos Dados**

Assim como foi referido em capítulos anteriores, a investigação realizada neste relatório tem um carácter qualitativo, uma vez que se orienta através de uma “perspectiva [*sic*] mais interpretativa e construtivista” (Meirinhos & Osório, 2010, p.50). Deste modo, os dados obtidos neste tipo de abordagem “precisam ser analisados, de forma diferente dos dados provenientes de estudos de abordagem quantitativa, que se valem de softwares estatísticos, teste de hipóteses, estatística descritiva e multivariada.” (Silva & Fossá, 2013, p.2).

De modo a garantir uma diversificação de fontes irá ser utilizado a triangulação de dados que tem como fim destacar uma

confluência das múltiplas fontes de evidência e que servem de suporte às interpretações que o investigador vai fazendo. ( ... ) é a diversidade e multiplicidade que permite ir tendo uma visão mais abrangente, que ajude na resposta às questões de investigação colocadas e às ( ... ) que forem surgindo. (Alves & Azevedo, 2010, p.21).

Para esse efeito os dados apresentados e discutidos serão retirados de notas de campo, reflexões e planificações de atividades.

##### **4.4.1 Concepções de género**

Ao iniciar a investigação, compreendi que a primeira preocupação se deveria focar nas concepções que as crianças detêm sobre os géneros. Deste modo, e partindo do pressuposto anterior é possível relacionar as suas concepções sobre os mesmos com a forma como atuam no seu dia a dia.

Como foi possível notar a partir de Cardona et al., (2015), Braga et al., (2018) e Ferreira (2002), o termo “género” é utilizado para a construção de diversas categorias sociais que advêm de diferenças anatómicas e fisiológicas, resultando assim em duas dimensões do sexo, biológica e sociocultural. Estas categorias sociais manifestam-se logo a partir do nascimento da criança com a atribuição de um nome, cores- por norma-, comportamentos e emoções.

Deste modo, a partir dos dados apresentáveis no Anexo G é possível compreender que as crianças aplicam, por vezes, a diferenciação das cores e de comportamentos, regularmente, estipulados, reconhecendo também traços fisionómicos caraterísticos, como é possível observar na nota de campo do Anexo A,

Ao prepararem-se para o almoço na casa de banho, a Rebeca e a Raquel falavam sobre as diferentes cores do sabonete, discutindo sobre só usarem o sabonete rosa porque o azul era para os rapazes. “O que tem o sabonete azul?” perguntei. “Nada, mas azul é para os meninos e rosa é das meninas” esclareceu a Rebeca. “Porquê? A minha bata é azul” interroguei. As duas crianças olharam para mim e muito espantada a Rebeca questionou “Tu és um menino?”, “Não. Eu sou uma menina, mas uso azul porque gosto. As cores não são nem de meninos nem de meninas. As cores são cores. A Raquel pode usar um vestido ou umas calças azuis que não há problema. Assim como os meninos podem usar rosa” esclareci eu. “Tu usas azul na bata, preto nos sapatos e castanho no teu cabelo.” Reparou a Rebeca. “Exato. As cores são cores e podemos usar as que quisermos. Certo?”, “Sim!!!” responderam contentes. (nota de campo nº 17)

E na nota de campo presente no Anexo A, “Momentos mais tarde, enquanto se observava ao espelho, o Diogo esfregou o queixo e constatou consigo mesmo “a minha

barba já está a ficar grande”, olhando de seguida para mim e afirmando “É verdade”.” (nota de campo nº21).

Todavia, este grupo demonstrou que, ao contrário do que é defendido pelos autores anteriormente mencionados, neste existe abertura e espaço para que as crianças abordem e lidem com as suas emoções e com as dos indivíduos existentes no seu espaço envolvente, como é possível observar no Anexo A,

Durante a hora do conto o Luís mostrava-se receoso pela história escolhida pelo grupo, o Tio Lobo. Para lhe dar apoio, a educadora pediu à Luana para esta se sentar ao seu lado, visto que não tinha medo. Esta sentou-se e o Luís deu-lhe de imediato a mão, apertando com força. (Nota de campo nº4).

#### 4.4.2. Igualdade

Relativamente à igualdade presente na sala, Cardona et al., (2015) refere ainda que as categorias sociais encaixam diferentes expectativas de desempenho, assim como aos espaços destinados a cada grupo, contribuindo assim para uma distorção e generalização da realidade que acaba por retirar toda a individualidade e autenticidade a um determinado grupo.

Assim, como é possível verificar no Anexo G, as crianças por norma brincam todas em conjunto, contudo, quando divididas, há uma predominância de se formularem grupos homossociais, mesmo nos momentos das refeições. Esta divisão é muito notável nas escolhas das áreas, existindo uma maior afluência por parte das raparigas às áreas da biblioteca e casinha e maior por parte dos rapazes nas áreas da garagem/construções, plasticinas, pinturas, desenhos e jogos, como é possível observar na nota de campo do Anexo A “No local das plasticinas e moldagens, a adesão também era visível, especialmente pelos rapazes.” (nota de campo nº1). Todavia, ao longo do período da prática profissional supervisionada, nomeadamente numa semana em que um grande número de crianças foi contaminado com o SARS CoV2, foram surgindo alterações nas disposições dos grupos, havendo uma adesão muito maior, por parte dos poucos rapazes presentes, nas áreas dominadas pelas raparigas, assim como na utilização de materiais e

brinquedos estereotipados de raparigas, como é possível observar na nota de campo do Anexo A,

Algo que veio a diferir das semanas anteriores foi a maior adesão a áreas antes dominadas pelas raparigas, por parte dos rapazes, e a áreas mais dominadas pelos rapazes, por parte das raparigas. Também é de notar que os grupos se tornaram cada vez mais heterossociais e que até os brinquedos utilizados pelos vários elementos do grupo se tornaram mais diversificados, isto é, começaram a trazer para a instituição brinquedos estereotipados do sexo oposto, como o Mateus, por exemplo, trouxe um pente roxo com brilhantes e autocolantes em que a cor predominante era o cor-de-rosa. (Nota de campo nº38)

Esta separação nas áreas fez com que a educadora e eu interviéssemos diversas vezes, alertando para a existência de mais áreas na sala e mais crianças para além dos pequenos grupos que eram quase sempre formados, chegando até a negociar com as crianças idas temporárias para uma área na qual raramente brincavam. Não obstante, esta mudança de áreas por vezes era tomada por iniciativa própria das crianças ao observarem algo novo presente, como é possível observar na nota de campo do Anexo A, “Fugindo da norma, a Clarissa também mostrou interesse em realizar um desenho ilustrando o mesmo.” (nota de campo nº18) e na nota de campo do Anexo A

Contrariamente à norma, hoje as raparigas não brincaram na área da biblioteca, ou na área da casinha. Desta vez, a Clarissa e a Rebeca realizaram recorte e colagem, utilizando as folhas com desenhos iniciados que não tinham nomes para transformarem em algo seu. Já a Luana realizou um puzzle com a minha ajuda. (nota de campo nº13).

Ao observar também as capacidades das crianças, foi notável que a educadora tem o cuidado que estas partilhem as responsabilidades da sala entre si, como ir buscar a fruta ou alterar a data, distribuindo estas responsabilidades a todos os membros do grupo. Apesar de serem responsabilidades do grupo, estas não eram organizadas de uma forma

esquemática, partindo muitas vezes da iniciativa e participação que as crianças tinham na vida do grupo, provindo a sua maioria dos rapazes. Esta participação podia ser observada nos projetos, nas datas, em experiências e atividades sugeridas tanto pelas adultas da sala como pelas crianças.

Como referido anteriormente, as crianças começam desde cedo a serem categorizadas pelo que devem ou não sentir e como o devem expressar, criando assim um comportamento que visa a desigualdade, cabendo ao educador desconstruir este fenómeno (Carlos, 2019). Desta forma, é também possível notar no Anexo F que este grupo de crianças tem uma abertura por parte da educadora que lhes permite exprimirem, lidarem e explorarem as suas emoções, procurando por vezes que outras crianças sejam apoios, no caso do medo, como é possível observar no Anexo A,

Como faltavam apenas 10 minutos para a sessão de ginástica, expliquei ao Yuri que este não poderia fazer construções antes da sessão, mostrando no meu relógio o tempo que faltava e prometendo que depois desta poderia brincar. Este não ficou contente, referindo várias vezes "mas eu quero". Arrumei as caixas e este deitou-se no chão a chorar. Deixei-o lidar com a sua frustração e momentos mais tarde este veio ter comigo e encostou-se a mim. (Nota de campo nº10)

#### 4.4.3. Conflitos

Do mesmo modo que é inculcido à criança um determinado género à sua nascença, é-lhe também inculcido um conjunto de estereótipos que advêm do género atribuído. Apesar de estereótipos não conterem uma conotação negativa na sua natureza, estes podem assumir uma tendência desfavorável quando utilizados para criar juízos de valor discriminatórios (Cardona et al., 2015). Deste modo, cabe ao educador desconstruir estas conceções erradas.

A partir do Anexo F observa-se que existem algumas perceções menos corretas sobre as profissões, contudo não é um problema visível em todas as profissões. Para este conflito utilizei as atividades do Anexo H de modo a fomentar a leitura como uma fonte de abertura à desconstrução dos estereótipos. A partir de atividades como esta foi possível observar confusão, compreensão e até contentamento no grupo por abordarem uma

temática familiar e que lhes faculta um leque de opções sobre o que podem ser e fazer, como é possível consultar na reflexão do Anexo B.

Nas brincadeiras também é possível notar que os grupos são maioritariamente homosociais, mantendo-se as raparigas juntas numa brincadeira enquanto os rapazes se envolvem numa outra à parte, mesmo podendo utilizar os mesmos recursos, como é possível observar na nota de campo do Anexo A,

Os rapazes, com dois arcos e uma bola, construíram uma baliza e, às vezes, chutavam a bola para a mesma, tentando marcar golo enquanto um defendia. Já as raparigas, com a maioria dos arcos, decidiram construir outra coisa. “Não, Rebeca. Vamos construir um campo!” exclamou a Luana, enquanto posicionava os materiais em linha. Ao observá-las, notei que esta saltava de arco em arco e chegando a uma corda, colocada numa reta no chão, onde caminhava sobre esta com um pé à frente do outro, mantendo equilíbrio. (Nota de campo nº30)

Visto este fenómeno, na atividade presente no Anexo H utilizei estratégias referidas no Anexo B de modo a fomentar a heterossociabilidade no grupo e os estereótipos de género através de cores associadas a cada género.

Por fim, também foi discutido em grande grupo certas responsabilidades que os pais deveriam ter em cada e qual o papel de cada um nesse meio. Apesar de existirem respostas que centram as responsabilidades numa única pessoa, a existência de uma opção em que os dois têm essa responsabilidade também foi mencionada pelas crianças, sendo seguidamente explicada pela educadora que esta recai sobre todos nós que e não se encontra inserida num género, como é possível observar na nota de campo no Anexo A,

Sentados na roda, o Luís contou que a empregada que vai à sua casa, brincou com ele naquela manhã. “Tu tens uma senhora que limpa a casa?” perguntou a educadora. “Sim e faz a comida e brinca comigo” respondeu. “Muito bem. Mais alguém tem uma senhora ou senhor que vai lá a casa fazer a limpeza ou a comida?” algumas crianças admitiram que sim. “Então e quem não tem? Quem faz as coisas?” questionou. “O meu pai faz a comida”, respondeu a Clarissa. “E a mãe?”

perguntou. “A mãe mete a roupa a lavar e às vezes estende a roupa, outras vezes é o pai.” Respondeu a Clarissa. “Muito bem. Então e vocês acham deve ser quem a fazer a limpeza, a lavar a roupa e a fazer a comida? A mãe? O pai? Ou os dois?” instigou a educadora. “A empregada”, retorquiu o João. “Mas se não houvesse empregada. Quem achavas que devia ser?” continuou. “A mãe” responderam algumas. “O pai” responderam outras. “Os pais devem fazer essas coisas para os filhos” respondeu o Luís. “Os dois” respondeu a Clarissa. “E porquê? Porque é que acham isso? Imaginem que um dia todos desarrumavam a sala e só o João é que arrumava tudo o que estava desarrumado. E no outro dia era a Clarissa. O que achavam?” perguntou a educadora. “Achava mal porque todos os meninos desarrumaram” respondeu a Clarissa. “Ora muito bem. Devemos ser todos a arrumar o que desarrumamos e sujamos.” Terminou. (Nota de campo nº13)

5. A CONSTRUÇÃO DA  
PROFISSIONALIDADE DOCENTE  
COMO EDUCADORA DE INFÂNCIA

“A Educação não transforma o mundo. A Educação muda as pessoas. As pessoas transformam o mundo.” (Paulo Freire, 1979)

A citação acima mencionada recorda-me o meu percurso académico, na perspectiva de que ao longo da minha formação fui sofrendo mudanças e aprendendo com os docentes e educadoras cooperantes que me auxiliaram na minha trajetória, fazendo-me querer ser melhor.

Todas as histórias deviam começar por, no início...

No início eu era uma criança, depois tornei-me numa adolescente e agora sou uma jovem adulta e apercebo-me que o sonho de seguir esta profissão sempre existiu em mim. Desde pequena que estou envolvida num contexto familiar que sempre valorizou a educação, desde a creche até à universidade, tendo familiares educadores de infância e professores de primeiro ciclo. Para além desse fator, o facto de provir de uma família numerosa permitiu que estivesse em constante contato com crianças mais novas que eu. Logo, foi desde sempre uma área que me atraiu.

Ao chegar aos estágios pude colocar em prática tudo o que aprendi ao longo dos três anos de licenciatura e compreender que a prática vai muito além da teoria e que é nesta que consolidamos as nossas competências. Foi através das Práticas Profissionais Supervisionadas que me foi possível observar diferentes *praxis* e aprender com estas diferentes técnicas a utilizar conforme diversos conflitos.

Quando em contato com o grupo de creche, consegui valorizar ainda mais o tempo de cada criança, compreendendo que cada um delas é um ser individual, na medida em que possui características somente suas e que devem ser respeitadas e valorizadas. Também me foi possível observar com mais atenção as diferentes fases de desenvolvimento de cada criança e fomentar certos aspetos que ainda não se encontravam consolidados, ou seja, fomentar o desenvolvimento e a aprendizagem de aspetos que notei não estarem totalmente adquiridos em algumas crianças. A partir destas interações e observações, tornei a minha *praxis* mais focada nas crianças e nas suas necessidades, procurando atividades e momentos que lhes proporcionassem prazer mas também conhecimento.

Não obstante, também tive um especial interesse na relação com a educadora e com a auxiliar de ação educativa, visto que “numa perspectiva sistémica e ecológica, as relações e interações que se estabelecem entre os diferentes intervenientes do processo educativo são essenciais para o desenvolvimento desse processo.” (Silva et al., 2016, p.28). É também referido por Silva et al., (2016) que a dinâmica entre a equipa educativa é essencial para desenvolver uma ação articulada e facilitar o processo de educação de cada criança.

Já em contacto com o grupo de jardim de infância, para além de ter em atenção os mesmos interesses que em creche, também desenvolvi uma maior atenção ao meio envolvente das crianças, assim como as relações estabelecidas com as profissionais de educação.

Neste contexto foi-me possível compreender melhor o quão difícil poderá ser para uma criança adaptar-se a um grupo e a um contexto que desconhece, cabendo aos profissionais de educação o papel de o tornar mais fácil possível, recordando o meio que envolve a criança. A partir desta experiência foi mais evidente o quão desafiador pode ser o processo de adaptação, não apenas para o adulto, principalmente em jardim de infância. Com esta perceção em mente, tentei ao máximo tornar este processo mais fácil para a criança, mas também sem esquecer as regras já estabelecidas com o grupo, fazendo-a assim sentir-se como um verdadeiro membro da sala e da instituição.

Relativamente às suas relações com as profissionais de educação compreendi ainda melhor que é necessário demonstrar às crianças respeito e fazer com que estas tenham uma voz ativa na sala, promovendo assim a participação e o entusiasmo destas nas atividades do quotidiano e até na criação de laços afetivos entre o profissional e o grupo. Este momento foi especialmente importante para mim, uma vez que durante a Prática Profissional Supervisionada me foi detetado epilepsia e, resultante de um episódio, fiz uma luxação no ombro, o que evidenciou uma grande preocupação por parte das crianças na minha recuperação, e no que poderia fazer durante o dia a dia, como é possível observar na nota de campo nº 22, disponível no Anexo A,

Ao olharem para mim, as crianças perguntaram-me se eu me tinha magoado, se eu tinha um “dói dói”, no caso do Yuri. Expliquei o que tinha acontecido com o

meu braço e as crianças quiseram colocar algumas questões, tais como “foste para o hospital?”, “quem é que te foi buscar?”, “doeu?” e “tens de andar com isso no braço?”.

E na nota de campo nº32, presente no Anexo A,

Momentos ainda mais tarde, o Luís chegou à sala e após falar com a educadora percebeu que eu me encontrava também presente. Aproximou-se de mim com uma certa timidez e, quando me apercebi de tal, abri os braços como que a pedir-lhe um abraço. Este aproximou-se de mim com determinação no seu andar e envolveu-me nos meus braços num abraço apertado. Quando o larguei sorria e perguntou-me enquanto olhava para mim “Como está o teu braço?”. Ao ouvir a sua questão movimenteie o braço, mostrando que já o podia mobilizar, deixando o Luís com um sorriso no rosto.

A partir destes momentos, apercebi-me, ainda mais, o quão imprescindível será para a minha profissão estabelecer uma boa relação com as crianças, demonstrando preocupação, respeito e envolvê-las nas decisões da sala enquanto grupo, tornando-me assim parte do grupo e facilitando assim, conseqüentemente, a minha relação com as famílias.

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

| ' ' | | ' ' |

Com o final da minha intervenção na valência de Jardim de Infância, sinto que carrego comigo um conjunto de experiências que me irão auxiliar no passo para me tornar uma pessoa mais preparada, tanto profissional como pessoalmente, para lidar com os desafios com os quais me irei deparar. Este não é o fim do meu percurso profissional, apenas o início, encontrando-me cada vez mais perto de atingir o meu objetivo de me vir a tornar uma educadora. Após essa conquista, espero que com o esforço, dedicação, carinho e consciência me consiga tornar na educadora que sempre sonhei vir a ser.

Desde o primeiro dia da Licenciatura em Educação Básica que defini os traços fundamentais pelos quais quero reger a minha futura profissão. As intervenções que realizei nessa primeira etapa- Licenciatura- e as que realizei nesta segunda- Mestrado- demonstraram-me ainda mais que tenho muito para aprender, mas que, assim como as crianças, é algo que faço por gosto. Assim como elas, darei uso à pergunta “porquê?” e investigarei o que me for possível, com o intuito de lhes mostrar ou proporcionar tudo o que estiver ao meu alcance.

Perfeita não sou, nem tento ser. Tento chegar apenas ao que considero ser o melhor de mim e transmitir isso mesmo às crianças com as quais trabalho nas intervenções e espero trabalhar na minha futura profissão. Mostrar-lhes que nada nem ninguém é perfeito ou possuidor de todas as respostas, mas que devemos sempre tentar ser o melhor e saber o mais que conseguirmos.

A premissa de que a forma como olhamos e percebemos uma criança constrói a nossa *práxis* referente a esta não poderá nunca ser refutada e mantêm-se interligada a todas as investigações inerentes a esta área. A importância da nossa visão sobre a criança é o que guia as nossas conceções sobre esta e o quanto é importante sermos exemplos a seguir, tornando os seus mundos melhores para se conseguirem tornar indivíduos autónomos e emancipados. Desta forma, considero que compreender quais as conceções que as crianças detêm sobre géneros é um primeiro passo para conseguir desconstruir estereótipos que possam ser prejudiciais ao seu desenvolvimento como pessoa e como membro da sociedade. Deste modo, o tema revela-se assim um problema de extrema importância para todos os educadores e profissionais de educação, tendo assistido no contexto socioeducativo uma igual preocupação por parte das profissionais e o devido

respeito pelas crianças, pelos seus direitos e pelas suas particularidades que as diferenciam de cada uma.

## 7. REFERÊNCIAS

| ' ' | ' ' |

- Alves, M.G., & Azevedo, N.R. (2010). *Investigar em Educação: Desafios da Construção de Conhecimento e da Formação de Investigadores num Campo Multi-Referenciado*. Várzea da Rainha Impressores. S.A.
- Alves, D.V. (2017, 24 de novembro). *Métodos, instrumentos e técnicas de recolha de dados*. Ciência e Educação Ambiente Virtual de Aprendizagem. Consultado a 10 de abril de 2022 em <https://cienciaeducacao.wordpress.com/2017/11/24/metodos-instrumentos-e-tecnicas-de-recolha-de-dado/>
- Associação de Profissionais de Educação de Infância. (2011). *Carta de Princípios para em Ética Profissional*. <http://www.apei.pt/associacao/carta-etica.pdf> .
- Bodrova, E., & Leong, D. J. (2015). Vygotskian and Post-Vygotskian Views on Children's Play. *American Journal Of Play*, 7(3), 371-388.
- Braga, J.P., Stinghen, T.F., & Plácido, R.L. (2018). *A influência do brincar na construção de género na infância*. 23º Seminário Internacional de Educação, Tecnologia e Sociedade.
- Cardona, M.J. (coord.), Nogueira, C. Vieira., C., Uva, M., & Tavares, T.C. (2015). *Guião de educação género e cidadania: pré-escolar*. Comissão para a Cidade e a Igualdade de Género.
- Cardona, M.J. (Coord.). Silva, I.L. Marques, L. & Rodrigues, P. (2021). *Planear e Avaliar na Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Carlos, N.B. (2019). *A Educação para a (Des)igualdade de Género: O papel da educação na (re)produção dos estereótipos de género* [Dissertação de mestrado, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa]. Repositório Científico da Universidade Nova de Lisboa. <https://run.unl.pt/bitstream/10362/89283/2/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20Beatriz%20Carlos%20%28vers%C3%A3o%20revista%29.pdf>
- Coutinho, C.P. Sousa, A. Dias, A. Bessa, F. Ferreira, M.J. & Vieira, S. (2009). *Investigação-Ação: Metodologia Preferencial nas Práticas Educativas*. *Psicologia, Educação e Cultura*, 13(2), 355-378

- Elliott, J. (1993). Action Research for Educational Change. *Sage journals*, 13(1), 47-47.  
<https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/027046769301300149>
- Ferreira, M. (2002). O Trabalho de Fronteira nas Relações entre Géneros em Espaços de “Brincar ao Faz-de-conta”. *Ex Aequo*, 7, 113-128.
- Folque, M.A. (1999). As Rotinas no Jardim de Infância. *Cadernos de Educação de Infância* 12, 17-18.
- Folque, M.A. Bettencourt, M. (2018). Capítulo IV- O Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna em Creche. In J. Oliveira-Formosinho. S.B, Araújo. (Orgs). *Modelos Pedagógicos para a Educação em Creche* (pp. 113-138). Porto Editora.
- Furlan, C.C., & Müller, V.R. (2015). O brincar e as relações de género: reflexões de crianças e docentes. *Educação*, 40(3), 711-722.  
<https://doi.org/10.5902/1984644413728>
- Kishimoto, T. M. (2007). Introdução. In UNESCO, *Brincadeiras para Crianças de todo o Mundo- Children’s Play for Children from all around the World* (pp. 11-33). Allucci & Associados Comunicações.
- Kuschner, D. (2012, 7 of december). Play is natural to childhood but school is not: The problem of integrating play into de curriculum. *International Journal of Play*, 1(3), 242-249. <http://dx.doi.org/10.1080/21594937.2012.735803>
- Lino, D., & Parente, C. (2018). Play and learning in early childhood education: The contribution of High Scope, Reggio Emilia and Montessori pedagogical approaches. In C. Huertas & E. Gómez (Eds.), *Early childhood education from na intercultural and bilingual perspective* (pp. 147-163). IGI GLOBAL.
- Meirinhos, M., & Osório, A. (2010). O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. *Eduser- Revista de Educação*, 2(2), 49-65.
- Niza, S. (2013). IV. O Modelo Curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa. In J. Oliveira-Formosinho (Coord.) *Modelos Curriculares para a Educação de Infância Construindo uma práxis de participação*. (4ª edição.) (pp. 141-160). Porto Editora.
- Portugal, G. (2008). Desenvolvimento e aprendizagem na infância. In I, Alarcão. M, Sarmiento. N, Afonso. T, Gaspar. T, Vasconcelos. M. & C, Roldão. (Ed.).

- Relatório do Estudo “A educação das Crianças dos 0 aos 12 anos”* (pp. 33-67).  
Conselho Nacional de Educação.
- Silva, A.H., & Fossá, M.I.T. (2015). Análise de Conteúdo: Exemplo de Aplicação da Técnica para Análise de Dados Qualitativos. *Qualitas Revista Eletrônica*, 17(1), 1-14
- Silva, I. L. (Coord.), Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Direção Geral da Educação (DGE).
- Vala, J. (1986). Capítulo IV: A Análise de Conteúdo. In A.S. Silva & J.M. Pinto (Eds.), *Metodologia das Ciências Sociais* (pp.101-128). Porto: Afrontamento
- Wanderlind, F., Martins, G.D.F., Macarini, S.M., & Vieira, M.L. (2006). Diferenças de Gênero no Brincar de Crianças Pré-Escolares e Escolares na Brinquedoteca. *Paidéia*, 16(34), 263-273.

ANEXOS

|' '' | | ''

## Anexo A. Notas de Campo

Semana 1- 18-22 de outubro de 2021					
Nº	Data	Nº de crianças	Descrição	Categorias	Comentários
1	18-10-2021	14	<p>Ao chegarmos à instituição destinada, fomos distribuídas por uma das educadoras pelas três salas de jardim de infância, apesar de a diretora da mesma ainda não ter dado entrada. Enquanto as minhas colegas comunicavam com as suas educadoras cooperantes, eu fui notificada que apenas conheceria a minha por volta das 09:30h, visto ser esse o seu horário de entrada. Notei então que enquanto isso, as crianças realizam o acolhimento em conjunto com uma outra sala de jardim de infância no refeitório da instituição. Neste, as crianças brincam umas com as outras estando sentadas ou em pé.</p> <p>Por volta das 09:30h, o grupo desloca-se para a sala com a fruta da manhã, tendo cada um a responsabilidade de levar os seus pertences, tais como os casacos e as mochilas, para os colocar nos seus cabides à porta da sala. Nesta é realizada a reunião da manhã, onde, sentados em roda, se realizou a minha apresentação às crianças. “Esta é uma nova menina que nós temos aqui na sala. Ela, está a estudar, como eu estive, lembram-</p>		

		<p>se? Para ser o quê?” iniciou a educadora, “educadora de infância!” respondeu o Mateus. “Muito bem! Então apresentem-se lá” continuou a mesma, contudo ninguém respondeu. Enquanto me observavam as crianças encolhiam-se com timidez e abanavam a cabeça como em sinal negativo. “Se quiserem eu posso dizer o meu nome primeiro. Querem?” intervim, entrando aos poucos no espaço pessoal deste grupo e recebendo uma benevolente, mas tímida aceitação pela proposta. “O meu nome é Beatriz e como a Ana disse, eu estou a estudar para ser educadora de infância. Posso ficar aqui na vossa sala convosco?”, “Sim”, responderam algumas, enquanto as restantes acenavam com a cabeça e me olhavam atentamente. “Agora apresentam-se vocês” afirmou a educadora.</p> <p>Após as apresentações, ainda sentados em roda, abordámos a data de hoje, assim como o que queriam contar naquela manhã enquanto a educadora o relatava em folhas de papel branco, inscrevendo-se três rapazes. O primeiro contou que, no domingo, se dirigiu a Santarém para o aniversário da avó e, seguidamente, alimentou e brincou com os animais no Alentejo.</p>	<p>Interação crianças/estagiária</p>	<p>Considero que foi relevante a minha preocupação em perguntar se podia ficar na sala do grupo, reforçando a ideia de que as crianças também fazem parte da sala e que a sua opinião importa.</p>
--	--	---	--	--

		<p>O segundo contou que quando a mãe vai ao seu quarto a sua irmã a chama, obrigando a mãe a reforçar a ideia de que tem sono e se quer ir deitar. Já o terceiro quis contar que, durante o fim de semana, comeu três chocolates. O primeiro no aniversário das irmãs, coisa que não podia comer. O segundo um bombom de limão à qual a mãe deixou provar e caso este gostasse comia outra vez, coisa que aconteceu, justificando assim o terceiro.</p> <p>Após contarem o que fizeram e comerem a fruta da manhã, a educadora questionou o que fariam hoje, tendo como resposta pelo Mateus "procurar as ovelhas, os morcegos da fruta e os piolhos". Para isso, a educadora destacou as meninas da sala para fazerem esta pesquisa, contudo não foi aceite pelas raparigas, querendo os rapazes realizá-lo.</p> <p>Ao acabarem a reunião da manhã, cada criança se dirigiu para a área que queriam brincar e realizaram as suas brincadeiras. Um brincavam com jogos, como puzzles ou figuras geométricas que ao juntarem, guiados por um cartão ilustrativo do resultado esperado, dariam lugar a uma forma de um objeto ou animal. Outras, maioritariamente rapazes, brincavam na cozinha e casa das bonecas, cortando a fruta e os legumes e</p>	<p>Novos comportamentos/ fora do comum</p>	<p>Esta ausência das raparigas e a existência de rapazes na área da cozinha e da casa das bonecas auxilia a compreender que neste</p>
--	--	---	--	---

		<p>usando os utensílios para recriarem os momentos culinários observados por eles mesmos, como o utilizar uma colher para mexer algo dentro de um tacho.</p> <p>Outras ainda brincavam na biblioteca, lendo umas para as outras os livros que mais gostavam e à qual se deleitavam com a possível leitura realizada por si ou pelas amigas de brincar. No local das plasticinas e moldagens, a adesão também era visível, especialmente pelos rapazes.</p> <p>Porém, a área mais intrigante, a meu ver, destacou-se por ser algo que nunca tinha observado antes. Esta consistia numa mesa com caixas de plástico que continham pequenas pedras de fundo de riacho de diversas cores. Estas eram colocadas pelas crianças, com utensílios como colheres, em pratos translúcidos que, uma vez em cima dessa mesma mesa, brilhavam devido ao brulho que saía de dentro da mesa através das luzes colocadas no seu interior quando ligada à tomada.</p> <p>Durante a manhã observei as crianças nas suas brincadeiras, contudo o Diogo captou a minha atenção, devido ao facto de que este apenas queria brincar com as formas geométricas e recriar as figuras apresentadas nos cartões do</p>	<p>Apropriação matemática</p>	<p>grupo não predominam rótulos estereotipados de género.</p>
--	--	--	-------------------------------	---

		<p>brinquedo. Ao observá-lo notei a sua satisfação ao conseguir recriar uma das figuras apresentadas, tanto estando esta à sua vista como ao fazê-la por memória.</p> <p>Por volta das 13h as crianças desinfetaram as mãos e dirigiram-se ao refeitório, onde iniciaram o almoço. Ao contrário do que esperava, foi-me alertado que cada criança iria colocar o seu prato no balde da loiça suja, assim como iria buscar o prato seguinte que contivesse a comida que lhe faltava, acabando por, no fim da refeição, levantar os utensílios do seu lugar. Algumas necessitavam de ajuda a colocar bem os seus talheres nas mãos, facilitando assim o processo do almoço.</p> <p>Durante a tarde, as crianças inscritas frequentaram uma sessão de inglês com uma professora enquanto as restantes permaneciam fora da sala, ou com a auxiliar ou a dormir a sesta.</p> <p>Após o fim desta sessão, a pedido de algumas crianças, o grupo jogou o jogo do Bingo, utilizando números em vez de imagens de animais, como era costume. Ao aumentar o nível de complexidade do jogo, a educadora referia o número sorteado e, eu, a auxiliar e a educadora referíamos repetíamos as unidades</p>	<p>Apropriação matemática</p>	
--	--	--	-------------------------------	--

			do número, de forma a auxiliar a associação dos números, como por exemplo “Número 47. Um 4 e um 7, 47.”		
4	22-10-2021	13	<p>Ao início da manhã, as crianças comeram a fruta e prepararam-se para realizarmos uma saída. Cada uma levava o seu chapéu e casaco e trocaram os seus sapatos à entrada do colégio.</p> <p>No jardim da estrela, fomos ver os patos no lago e o ambiente à nossa volta. "Olha uma folha gigante!!" Constatou o Diogo. "Pois é, Diogo. Achas que aquela folha veio de onde?" questionei eu. Este olhou em seu redor e, analisando bem as árvores com o seu olhar, chegou a uma conclusão. "É aquela!!" apontou com o dedo. "Aquela é muito grande! Deve ser dessa árvore" retorqui.</p> <p>Continuámos a passear pelo jardim até que chegámos a uma grande área de relva onde as crianças podiam brincar. Tanto eu,</p>	Interação com o meio ambiente e envolvente	

		<p>como a auxiliar e a educadora colocamo-nos em três pontos distintos para as podermos observar.</p> <p>Por volta das 10:35h dirigimo-nos para perto dos carros de polícia que ali se encontravam e iniciámos uma sessão com dois policia da escola segura. Estes abordaram alguns sinais, como a passadeira, o semáforo e o perigo escola. Apesar das crianças terem formulado questões no dia anterior com a educadora para perguntarem naquele dia aos policia, o grupo parecia envergonhado e não participou como seria de costume. Por fim questionaram o que seria necessário para construírem uma esquadra da polícia na sala, visto que era algo pela qual ansiavam.</p> <p>Após a sessão, as crianças, com um outro grupo da instituição, foram uma vez mais brincar para o local que tinham brincado anteriormente.</p> <p>Durante a hora do conto o Luís mostrava-se receoso pela história escolhida pelo grupo, o Tio Lobo. Para lhe dar apoio, a educadora pediu à Luana para esta se sentar ao seu lado, visto que não tinha medo. Esta sentou-se e o Luís deu-lhe de imediato a mão, apertando com força. Esta história, a preferida de quase</p>	<p>Consciencialização de cidadania</p> <p>Interação com o meio ambiente e envolvente</p> <p>Interação entre crianças</p>	
--	--	---	--	--

		<p>todas as crianças da sala, não era contada há muito tempo, provocando diferentes reações aos ouvintes. Na parte que consideravam assustadora tapavam os olhos com as mãos, no caso do Valentim, ou os ouvidos, no caso do Luís. Nas partes engraçadas riam à gargalhada e alguns olhavam para mim para verem qual seria a minha reação. No fim, a educadora revelou que em anos anteriores, quando contavam esta história, fechava todos os estores e cortinas, ficando a sala às escuras. “Gostavam que eu contasse assim?” questionou, “Não!!” responderam todas em unísono.</p> <p>Como era sexta-feira, após o conto, foram feitas a avaliação da semana e reviram os trabalhos feitos, assim como o que constava em cada área da sala. Separaram-se os trabalhos por criança e, no fim dessa separação, cada um elegeu o seu trabalho que mais gostava, expondo-o na sala.</p> <p>Todavia, havia algumas crianças que não tinham trabalhos, e outras que apenas detinham um ou dois, revelando uma pouca aderência, principalmente de raparigas, aos desenhos ou trabalhos.</p>	Rotinas	
--	--	---	---------	--

10	03-11-2021	14	<p>A manhã começou por estarmos em reunião com a sala da educadora Sandra. Quando entrei as crianças já se encontravam a realizar uma atividade que consistia em atirar uma boneca a uma criança e esta teria de dizer um alimento saudável.</p> <p>De seguida, a educadora Sandra e as suas crianças dirigiram-se para a sua sala, ficando apenas eu e a auxiliar. Realizámos a rotina da sala começando pelo "quero contar/mostrar". De seguida, as crianças realizaram desenhos, colagens e brincaram nas áreas.</p> <p>Como faltavam apenas 10 minutos para a sessão de ginástica, expliquei ao Yuri que este não poderia fazer construções antes da sessão, mostrando no meu relógio o tempo que faltava e prometendo que depois desta poderia brincar. Este não ficou contente, referindo várias vezes "mas eu quero". Arrumei as caixas e este deitou-se no chão a chorar. Deixei-o lidar com a sua frustração e momentos mais tarde este veio ter comigo e encostou-se a mim.</p> <p>Na ginástica, as crianças dançaram enquanto a professora colocava música e, quando a parava, todos teriam de permanecer em estátua. O Mário mostrou uma maior dificuldade em</p>	<p>Conhecimento do Mundo</p> <p>Interação criança/estagiária</p>	
----	------------	----	---	--	--

		<p>compreender o que era pedido, continuando-se a mexer quando a música parava.</p> <p>Após a sessão, voltámos para as áreas e desta vez não me manifestei quando o Yuri quis brincar com as construções, mantendo a minha promessa.</p> <p>Durante a tarde, as crianças foram separadas em dois grupos e dirigiram-se para salas diferentes. Já na sala contei a história da "lagartinha muito comilona" que as crianças tinham pedido e que tinha imagens pop up. Participaram bastante na mesma, contando quantos alimentos a lagartinha tinha comido, a identificar as cores das suas asas quando esta se transformou em borboleta e a identificar o ciclo de vida das lagartas.</p> <p>Após a história, a auxiliar perguntou o que aprenderam a fazer na sessão de yoga, recebendo respostas como "o guerreiro", "o super-herói" e entre outras. Por fim, as crianças foram brincar para as áreas.</p>	<p>Domínio de Educação física</p> <p>Interação em grupo</p>	
--	--	---	---	--

13	10-11-2021	12	<p>Durante a manhã, o momento de acolhimento foi realizado no espaço exterior da instituição. Aqui as crianças corriam, pulavam, jogavam e brincavam com as diferentes estruturas e materiais disponíveis. Os rapazes da sala onde me encontro inserida jogavam à bola. Ao chegar a educadora, comeram a banana sentados no chão do recreio, algo diferente do costume.</p> <p>Ao acabarem de comer dirigimo-nos para sala, onde eu perguntei “Que dia é hoje?”. “Dia 16!!” respondeu o Luís. “Não. Ontem foi dia 9, por isso hoje é dia...” continuei. O Diogo e o Luís levantaram-se e enquanto o segundo se dirigiu ao mapa das presenças para ver o dia, o primeiro olhou para o seguimento dos números dispostos numa outra parte da sala. “10! É dia 10” respondeu o Diogo. “Muito bem, Diogo. É dia 10. Podes ir tirar o dia 9 e ires buscar à caixa o 1 e o 0.” Este tirou o 9 e aproximou-se da caixa, contudo, não conseguia abri-la. Chamei-o para vir ao meu encontro e ajudei-o a abrir, tirando de seguida os números que iria necessitar. Olhando para mim, como que à procura de aprovação, colocou o 0 e antes o 1. “Muito bem, Diogo. Obrigada”, disse por fim.</p>	<p>Rotinas</p> <p>Apropriação da Matemática</p>	
----	------------	----	---	---	--

		<p>Sentados na roda, o Luís contou que a empregada que vai à sua casa, brincou com ele naquela manhã. “Tu tens uma senhora que limpa a casa?” perguntou a educadora. “Sim e faz a comida e brinca comigo” respondeu. “Muito bem. Mais alguém tem uma senhora ou senhor que vai lá a casa fazer a limpeza ou a comida?” algumas crianças admitiram que sim. “Então e quem não tem? Quem faz as coisas?” questionou. “O meu pai faz a comida”, respondeu a Clarissa. “E a mãe?” perguntou. “A mãe mete a roupa a lavar e às vezes estende a roupa, outras vezes é o pai.” Respondeu a Clarissa. “Muito bem. Então e vocês acham deve ser quem a fazer a limpeza, a lavar a roupa e a fazer a comida? A mãe? O pai? Ou os dois?” instigou a educadora. “A empregada”, retorquiu o João. “Mas se não houvesse empregada. Quem achavas que devia ser?” continuou. “A mãe” responderam algumas. “O pai” responderam outras. “Os pais devem fazer essas coisas para os filhos” respondeu o Luís. “Os dois” respondeu a Clarissa. “E porquê? Porque é que acham isso? Imaginem que um dia todos desarrumavam a sala e só o João é que arrumava tudo o que estava desarrumado. E no outro dia era a Clarissa. O que achavam?” perguntou a educadora. “Achava</p>	<p>Inclusão das crianças em problemáticas atuais</p>	
--	--	---	--	--

			<p>mal porque todos os meninos desarrumaram” respondeu a Clarissa. “Ora muito bem. Devemos ser todos a arrumar o que desarrumamos e sujamos.” Terminou.</p> <p>Contrariamente à norma, hoje as raparigas não brincaram na área da biblioteca, ou na área da casinha. Desta vez, a Clarissa e a Rebeca realizaram recorte e colagem, utilizando as folhas com desenhos iniciados que não tinham nomes para transformarem em algo seu. Já a Luana realizou um puzzle com a minha ajuda.</p>		
17	17-11-2021	13	<p>A manhã começou no refeitório com o acolhimento. Quando cheguei, o Mateus contemplava uma folha que tinha encontrado na rua. Este seu contentamento depressa acabou quando o Yuri arrancou um bocado da folha. Começou a chorar pela folha estragada e como o Yuri a tinha partido. Virei a folha ao contrário e, pegando no pedaço arrancado, tentei juntar ao original, alertando logo "não consigo colar isto, Mateus. Mas se ficar assim não parece partida. Queres deixar assim?" "Sim" disse entre lágrimas. "E queres um abraço?" acrescentei. "Sim" respondeu. Aproximei-me do Mateus e abracei-o, fazendo-lhe</p>	<p>Conhecimento do Mundo</p> <p>Interação criança/Estagiária</p>	<p>Senti que esta situação suscitou uma grande mágoa ao Mateus, visto que este não largava a folha e olhava para esta com tristeza.</p>

		<p><b>festas nas costas.</b> Momentos mais tarde foi-nos transmitido que a sessão de ginástica iria ser antecipada.</p> <p>Já na sala, após o momento da ginástica, a educadora sugeriu que eu realizasse o quero contar e mostrar com as crianças. A Diana deu-me as folhas e antes de começar questionei que dia era hoje. "Quarta-feira. Eu sei porque a minha mãe me disse" respondeu o Luís. "Muito bem, é quarta-feira. E dia do mês?". As crianças olharam para mim e de seguida o Diogo levantou-se e apontou para o número 17. "Muito bem, mas que número é esse?" Interroguei. O Luís levantou-se e começou a contar os números "1,2,3,4,5,6,...8" "falta um. Qual é a seguir ao 6?" Interrompi. "O sete" respondeu o João. "Boa. E depois?" Continuei. O Luís olhou para os números e continuou "7,8,9..." "dez" disse a Luana. "10...". A educadora interveio, aproximando-se e ajudando o Luís a contar até ao 17. "Então e o 17 tem que números?" perguntei. "O 1 e o 7. Só temos de mudar o 6 para 7" referiu o João. O Luís levantou-se então e alterou os números. Uma vez a data atualizada perguntei quem queria contar algo para o grupo, anotando o que cada criança contava para realizarem um desenho por baixo.</p>	Rotinas	
--	--	---	---------	--

		<p>Após o contar e mostrar, quem tinha desenhos para acabar dedicou-se a estes e as outras crianças foram brincar nas áreas.</p> <p>Ao prepararem-se para o almoço na casa de banho, a Rebeca e a Raquel falavam sobre as diferentes cores do sabonete, discutindo sobre só usarem o sabonete rosa porque o azul era para os rapazes. “O que tem o sabonete azul?” perguntei. “Nada, mas azul é para os meninos e rosa é das meninas” esclareceu a Rebeca. “Porquê? A minha bata é azul” interroguei. As duas crianças olharam para mim e muito espantada a Rebeca questionou “Tu és um menino?”, “Não. Eu sou uma menina, mas uso azul porque gosto. As cores não são nem de meninos nem de meninas. As cores são cores. A Raquel pode usar um vestido ou umas calças azuis que não há problema. Assim como os meninos podem usar rosa” esclareci eu. “Tu usas azul na bata, preto nos sapatos e castanho no teu cabelo.” Reparou a Rebeca. “Exato. As cores são cores e podemos usar as que quisermos. Certo?”, “Sim!!!” responderam contentes.</p> <p>Após o almoço, as crianças sentaram-se em roda no tapete verde e eu contei a história que a Rebeca e a Luana tinham</p>	<p>Interação crianças/Estagiária</p> <p>Rotinas</p>	<p>Apesar de esta conversa entre as raparigas surgir das mesmas, considereei que deveria intervir e mostrar-lhes que as cores não seguem géneros e que não as devemos definir segundo tais.</p>
--	--	--	---	---

			<p>trazido de casa. Com o final da história, as crianças tinham questões como “Porque é que o leãozinho tem juba quando é pequeno?” e entre outras. No final, agradei à Rebeca e à Luana por trazerem esta história para mostrar ao resto do grupo.</p>		
18	19-11-2021	13	<p>Durante a manhã, no acolhimento, desejei bom dia às crianças que já tinham chegado. O Yuri, ao ver-me, levantou-se e mostrou-me o seu desenho. “Uau, Yuri. Está muito giro. Usaste muito o verde desta vez, muito bem. Queres que eu guarde?” perguntei. Este assentiu com a cabeça. Ao ver o Luís a colocar o nome no seu desenho, o Yuri foi guardar o seu jogo e pediu-me “Também quero escrever o nome”, “Queres, Yuri?” perguntei espantada. “Sim” assentiu com um sorriso. “Muito bem e queres ajuda?”, “Sim” pediu. Baixei-me ao seu nível e ajudei-o a escrever o seu nome. Apesar de não ser perceptível para o resto das pessoas, para o Yuri, o seu nome ficara escrito por ele e isto refletiu-se em alegria no seu rosto.</p> <p>De seguida, as crianças dirigiram-se para a sala onde comeram a fruta e foram à casa de banho. “Hoje vamos sair,</p>	Iniciação da escrita	<p>Senti este momento importante, visto que era das primeiras vezes que o Yuri apresentava interesse na escrita, mesmo que o seu nome não fosse perceptível às restantes crianças e adultas.</p>

		<p>Beatriz” disse o Samuel. “Vamos? E vamos ao jardim?” perguntei “Não” respondeu-me. “Então onde vamos?” As crianças olharam para a educadora e esta perguntou “O que vamos fazer?”. “Vamos comprar comida para o peixe e vamos à loja do pai do Samuel.” Respondeu o Luís. “E mais?” continuou a educadora. “Vamos buscar materiais para fazermos as prendas do Natal” respondeu o Valentim. “Isso mesmo” concordou a educadora.</p> <p>A saída teve uma duração de duas horas e, embora cansativa para as crianças, mostrou-se bastante enriquecedora para as mesmas, visto que entraram em contato com o meio que os rodeia, com comércio locais e ainda partilharam momentos das famílias.</p> <p>Uma vez de volta à instituição, as crianças despiram os casacos e voltaram para a sala, onde deram a comida ao peixe e descansaram um pouco sentadas no tapete verde onde é realizada a reunião da manhã. “Já podemos ir brincar?” perguntou o João. “Sim, podem ir brincar. Mas como já são quase 12h, não vamos desarrumar todas as áreas, por isso aquelas que demoram mais tempo a arrumar estão fechadas agora de manhã, está bem?”</p>	<p>Domínio do Conhecimento do Mundo/ Inclusão das crianças no quotidiano do que os rodeia</p>	
--	--	---	---	--

		<p>respondeu a educadora. “Está bem” responderam em grupo. Com isto, as crianças levantaram-se e dirigiram-se para diferentes áreas. Alguns rapazes desenharam, outros brincaram na plasticina e outros ainda jogaram os jogos que mais queriam. As raparigas ficaram pela área da biblioteca. Momentos mais tarde, o Luís aproximou-se de mim e disse “Olha, quero jogar um jogo contigo”, “Comigo? Ok. Mas quem escolhe?”, “Eu” respondeu decidido. “Ui, até tenho medo. Vamos lá jogar.” Após averiguar os jogos, escolheu um que nos fomenta a utilizar a memória como um recurso essencial. Este é dotado de dezasseis peças com diferentes imagens em que catorze constroem um par. “Eu viro as peças e eu baralho” alertou de imediato. “Ai é? Muito bem” respondi. Este misturou as peças e olhou para mim com um sorriso desafiador e foi então que virou as duas primeiras peças. Não eram idênticas. De seguida, virei eu, formando um par. O jogo assim continuou e acabou comigo a construir dez pares e o Luís quatro.</p> <p>Depois do almoço, a educadora leu uma história, denominada de “O Elefante sortudo”, que consistia no elefante que não gostava de partes do corpo, tendo um amigo que as</p>	<p>Interação criança/Estagiária</p>	
--	--	---	---	--

		<p>cortava e substituía com flores, pratos de papel e jarras. Por fim, arrependeu-se e colou as suas partes do corpo outra vez, gostando de si como é. Ao lado desta história havia um cartaz que continha dez frases que podemos dizer a alguém que se encontra triste. Na última, a educadora pediu que nos aproximássemos todos, formando uma pequena roda. “A última diz, “devemos dar um abraço” e com isto abraçamo-nos todos com força.</p> <p>Com o final, quase todos os rapazes quiseram desenhar o elefante da história. Fugindo da norma, a Clarissa também mostrou interesse em realizar um desenho ilustrando o mesmo. Ao acabar, aproximou-se de mim e com um sorriso da cara disse enquanto apontava “Acabei, Beatriz. Olha, este é o elefante. Estas são as orelhas de papel, estas são as patas em jarra e esta é cauda”. “Que giro, Clarissa! E olha, utilizaste triângulos, quadrados, círculos e hexágonos para fazer o elefante. Ficou muito bem. Gosto muito”. A Clarissa sorriu um pouco mais e mostrando-se orgulhosa foi escrever o nome na parte de trás da folha, mostrando-me de seguida. O Diogo, gostando também do seu desenho, aproximou-se de mim e mostrou-me. “Olha</p>	<p>Fomentação da autoestima e da interajuda.</p>	
--	--	---	--	--

			<p>Beatriz. Eu fiz três elefantes!”, “Uau! Tantos!” respondi. “Sim e este tem quatro anos e este tem estes todos (mostrando diversas vezes os dez dedos das suas mãos) e este tem três.” Continuou. “Epa, então este é mais velho?”, “Sim. Este é mais velho que este (apontado para o mais novo) e este (apontado para o mais velho) é muito mais velho que este e este”. “Muito bem, Diogo. Ficou muito giro. E até utilizaste várias cores e todas diferentes nos elefantes.”</p>		
21	24-11-2021	13	<p>Durante a manhã cantaram-se os parabéns à Raquel que fazia os 4 anos. Todos comeram bolo e beberam sumo.</p> <p>Na sala, as crianças dividiram-se pelas áreas, partilhando, no entanto, brinquedos que o Mário trouxera de casa "mas emprestas-me os brinquedos?" perguntou o Samuel. "Sim, mas tens de partilhar com o Valentim porque eu tenho poucos" respondeu o Mário.</p> <p>Durante a casa de banho, as crianças discutiam os tamanhos das casas. "A minha casa é grande" dizia o Samuel. "A minha é mais grande" alertava o Diogo. "Mas a minha é muito mais grande" continuava a Clarissa "quer dizer, não há casas pequenas. Há casas mais pequenas..." continuou. Momentos</p>	<p>Interação e partilha de brinquedos</p> <p>Interação entre crianças</p> <p>Autoestima e identificação</p>	

			<p>mais tarde, enquanto se observava ao espelho, o Diogo esfregou o queixo e constatou consigo mesmo “a minha barba já está a ficar grande”, olhando de seguida para mim e afirmando “É verdade”.</p> <p>À tarde, a educadora contou a história “Blop!”. Esta abordava uma figura chamada Blop e as suas características. No final, as crianças quiseram criar o seu blop, utilizando várias estratégias, como o desenho, o recorte, entre outras. Todavia, algumas crianças ficaram um pouco mais desanimadas porque não sabiam como criar um blop fisicamente.</p>		
30	15-12-2021	12	<p>Durante a manhã, as crianças participaram na sessão de ginástica. Notei neste momento, perante uma atividade que implicava o salto de pés junto, que o Diogo tinha dificuldade em realizá-lo, conseguindo apenas quando se encontrava concentrado no movimento e não na corrida que também existia na atividade. Após realizarem as atividades propostas pela professora de ginástica, esta deixou-os brincarem com os materiais utilizados, desde que os partilhassem. Os rapazes, com dois arcos e uma bola, construíram uma baliza e, às vezes, chutavam a bola para a mesma, tentando marcar golo enquanto</p>	Domínio da Educação Física	

		<p>um defendia. Já as raparigas, com a maioria dos arcos, decidiram construir outra coisa. “Não, Rebeca. Vamos construir um campo!” exclamou a Luana, enquanto posicionava os materiais em linha. Ao observá-las, notei que esta saltava de arco em arco e chegando a uma corda, colocada numa reta no chão, onde caminhava sobre esta com um pé à frente do outro, mantendo equilíbrio.</p> <p>Após a sessão de ginástica, realizei uma atividade relacionada com o projeto. Apenas três crianças, rapazes, quiseram participar neste momento. Recorrendo ao papel onde se encontrava a informação referente a que clubes de futebol pertencem as adultas existentes na instituição, organizamos os dados num gráfico de barras em que cada pessoa questionada equivalia a um quadrado da cor atribuída pelas crianças ao clube ou “sem clube”. Após organizarmos os dados, contámos quantas pessoas correspondiam a cada categoria, anotando a lápis o número correspondente e atribuímos um título ao gráfico.</p> <p>No final, o Samuel aproximou-se de mim e disse “Beatriz, eu quero fazer o projeto”. Olhei para ele e expliquei “Olha, Samuel. Nós hoje não vamos trabalhar mais no projeto,</p>	<p>Projeto</p> <p>Interação criança/ estagiária</p>	
--	--	--	---	--

		<p>mas na próxima vez podes participar.”. “Está bem, então vou ajudar-te a arrumar” concluiu enquanto agarrava nos pedaços de papel que se encontravam a mais e precisavam ser arrumados.</p> <p>Ao almoço, pedi ao Samuel para se sentar numa mesa onde, ao acaso, se encontravam as raparigas do grupo. “Eu não me quero sentar aqui” afirmou, “Porquê?” questionei. “Porque não me quero sentar na mesa com as meninas” respondeu. “Não há problema nenhuma em sentar-se à mesa com as meninas. Fazem parte do grupo como os rapazes”. “Mas eu não quero sentar-me com as meninas” continuou. A educadora apercebeu-se da situação e aproximou-se, dizendo ao Samuel “Senta-te na cadeira se faz favor. O único problema nesta mesa é que toda a gente está a comer e tu não. As meninas não te fazem mal nenhum, por isso senta-te.” Este sentou-se e começou a comer.</p>	<p>Homossociabilidade entre as crianças</p>	
--	--	--	---	--

38	20-01-2022	10	<p>Durante a manhã foi proposto pela educadora que as crianças pintassem como o pintor Miguel Ângelo, mostrando o fresco da Capela Sistina e referindo que este pintava deitado. "Então, mas o teto está lá em cima. Como é que vamos pintar como o Miguel Ângelo?" inquiriu a educadora. "Podemos usar um escadote!" referiu o Luís, "Ou então pomos as cadeiras em cima umas das outras até chegar lá" sugeriu o Mateus. Após algumas sugestões, e pistas da educadora, como referir que íamos utilizar as mesas brancas, o Luís acabou por encontrar a solução mais exequível, "Podemos por uma folha aqui debaixo e deitamo-nos debaixo da mesa e desenhámos deitados". Com esta sugestão, eu e a educadora preparámos o espaço e os materiais a ser utilizados, realizando a atividade em pequenos grupos, visto que só existiam três mesas.</p> <p>Durante a atividade orientada, as crianças demonstraram um grande entusiasmo, mas também, após alguns momentos, um certo cansaço por estarem a pintar deitados.</p> <p>Enquanto isso, o restante grupo encontrava-se dividido em outras áreas, encontrando-se algumas crianças na área da plasticina, inspirando-se em imagens de criações de Monet,</p>	<p>Domínio das Artes Visuais/ Inclusão das crianças na organização da atividade</p> <p>Domínio das Artes Visuais</p>	
----	------------	----	---	--	--

		<p>outras na área da casinha e outras nos jogos ou desenhos. Algo que veio a diferir das semanas anteriores foi a maior adesão a áreas antes dominadas pelas raparigas, por parte dos rapazes, e a áreas mais dominadas pelos rapazes, por parte das raparigas. Também é de notar que os grupos se tornaram cada vez mais heterossociais e que até os brinquedos utilizados pelos vários elementos do grupo se tornaram mais diversificados, isto é, começaram a trazer para a instituição brinquedos estereotipados do sexo oposto, como o Mateus, por exemplo, trouxe um pente roxo com brilhantes e autocolantes em que a cor predominante era o cor-de-rosa.</p> <p>Durante a tarde, as crianças escolheram duas histórias para eu contar, sendo estas “Já tomaste banho?” e “A melhor forma”. De seguida, abordámos a existência e como era feito a neve.</p>	<p>Questões de género e grupos sociais</p>	
--	--	--	--	--

## **Anexo B. Reflexões**

### **B.1 As Rotinas**

Assim como Folque (1999, p.8) refere “uma rotina é indispensável para criar um ambiente seguro onde o envolvimento cognitivo possa ocorrer”. Apesar desta corresponder a momentos sequenciais e periódicos, detém uma característica flexível que necessita ser planeada pelo educador e crianças, conferindo-lhe assim uma conotação pedagógica (OCEPE, 2016).

Deste modo, a rotina inicia-se com o acolhimento, que se caracteriza por ser um momento inicial onde a educadora recebe as crianças e interage um pouco com os pais através de conversas informais que se centram na troca de informação acerca da criança em si, como o seu bem-estar ou experiências que realizou em casa. Este por norma é realizado no refeitório, como é possível verificar na nota de campo nº1 “as crianças realizam o acolhimento em conjunto com uma outra sala de jardim de infância no refeitório da instituição. Neste, as crianças brincam umas com as outras estando sentadas ou em pé”. Porém, visto que uma rotina detém uma característica flexível, por vezes é realizada na parte exterior da instituição

Durante a manhã, o momento de acolhimento foi realizado no espaço exterior da instituição. Aqui as crianças corriam, pulavam, jogavam e brincavam com as diferentes estruturas e materiais disponíveis. Os rapazes da sala onde me encontro inserida jogavam à bola. Ao chegar a educadora, comeram a banana sentados no chão do recreio, algo diferente do costume. (Nota de campo nº13)

De seguida, dirigem-se para a sala com a educadora onde, sentados num tapete verde em roda, procedemos à reunião da manhã, na qual as crianças contam e mostram ao grupo o que quiserem, é alterada a data do dia, são abordados os assuntos do dia e é comida a fruta da manhã. Posteriormente as crianças brincam nas áreas livremente. Como é defendido por Folque (1999, p.8), “a importância da aprendizagem individual estende-se ao grupo quando é pedido às crianças que falem dos processos vividos. Da intervenção individual ou em pequeno grupo para a comunicação com o grupo alargado.”

Por volta das 12:40h, a sala é arrumada por todos e as crianças dirigem-se à casa de banho onde lavam as mãos e se preparam para irem almoçar, formando seguidamente uma fila para descerem as escadas.

Já no refeitório, os lugares não são fixos e cada criança tem a responsabilidade de ir buscar o seu segundo de prato e fruta e de colocar os pratos talheres, copos e guardanapo no balde para ser levado para a cozinha. Mais recentemente foi atribuída uma outra responsabilidade que passa por uma criança estar encarregue de distribuir uma toalha lavada individual a cada criança que acabe a refeição. Após o almoço, as crianças dirigem-se para o recreio com a auxiliar até às 14h, quando começa uma sessão que varia consoante o dia da semana.

Por volta das 14:30h, a educadora volta a estar com o grupo e é dada às crianças a oportunidade de escolherem a história que querem que seja contada. Com a resposta das crianças, a educadora vai buscar a história e conta-a. De seguida, é realizada a atividade designada para essa semana, tendo as tardes divididas em diferentes áreas todos os dias. Na segunda-feira à tarde realizamos jogos em grupo; na terça-feira elaboramos experiências; já na quarta-feira destinamo-nos às artes, podendo estas ser todos os tipos de arte; à quinta-feira realizamos contos e números; por fim, à sexta-feira avaliamos a semana que passou e procuramos compreender o que queremos fazer na semana seguinte, tornando-se este o “grande momento de regulação da semana a partir da leitura dos instrumentos (tabelas, o diário), e onde têm lugar os primeiros planos para a semana seguinte. O conselho é um espaço reinstituinte [*sic*].” (Folque, 1999, p.8) visto que “o tempo é de cada criança, do grupo e do/a educador/a, importa que a sua organização seja decidida pelo/a educador/a e pelas crianças” (Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, 2016, p.27).

## B.2.Coisas de meninas e coisas de meninos

Numa sala é imprescindível a existência de um ambiente seguro e respeitoso para com todos os seus elementos. Deste modo, é necessário construir “um ambiente inclusivo e valorizador da diversidade” (Silva et al., 2016, p.10) no qual é fundamental que “o estabelecimento educativo adote uma perspetiva inclusiva, garantindo que: todos (crianças, pais/famílias e profissionais) se sintam acolhidos e respeitados” (Silva et al.,

2016, p.10). Assim como é referido por Silva et al., (2016), o “reconhecimento da criança como sujeito e agente do processo educativo, cuja identidade única se constrói em interação social, influenciando e sendo influenciada pelo meio que a rodeia.” (p.33) tornando-se assim imprescindível o envolvimento da educadora referente a estas temáticas.

Assim, nesta semana considerei que seria oportuno levar para a sala dois livros denominados de “coisas de meninas” e “coisas de meninos” com o intuito de, primeiramente, compreender quais as concepções do grupo sobre este tópico e, seguidamente, desconstruir estereótipos de género.

A partir desta atividade, para além de promover os princípios acima referidos, também me é possível fomentar o gosto pela leitura e a utilizá-la como fonte para construir conhecimento, uma vez que “a linguagem oral é central na comunicação com os outros, na aprendizagem e na exploração e desenvolvimento do pensamento, permitindo avanços cognitivos importantes” (Silva et al., 2016, p.60). As autoras referem também que

há que tirar partido do que a criança já sabe, permitindo-lhe contactar e utilizar a leitura e a escrita com diferentes finalidades (. ...) facilitar a emergência da linguagem escrita através do contacto e uso da leitura e da escrita, em situações reais e funcionais associadas ao quotidiano da criança. (Silva et al., 2016, p.66)

Perante esta atividade, fiquei agradada por ouvir respostas como “coisas de meninas e de meninos é tudo aquilo que eles quiserem ser”. As crianças mostraram-se bastante interessadas no que as meninas e os meninos poderiam fazer, reagindo, na generalidade, de uma forma positiva e sem o recurso a estereótipos de género. Todavia, também fiquei surpreendida por ouvir comentários como “mas não é verdade, pois não?” no decorrer da leitura. Penso que a mensagem foi bem compreendida e que permitiu reforçar o diálogo que as crianças já tinham efetuado com a educadora uns dias antes.

### B.3. Atividade jogar futebol

Nesta semana considerei que seria oportuno realizar um treino de futebol com as crianças. Nesta tive o intuito de promover o gosto pelo futebol e a criar momentos em que as crianças pudessem

conhecer e a usar melhor o seu corpo, criando uma imagem favorável de si mesma; a participar em formas de cooperação e competição saudável; a seguir regras para agir em conjunto; a organizar-se para atingir um fim comum aceitando e ultrapassando as dificuldades e insucessos. (Silva et al., 2016, p.43).

Também tive o intuito de promover a desconstrução de estereótipos de género, tais como o futebol é um desporto para rapazes.

Deste modo, na primeira atividade, como forma de iniciação, as crianças mostraram um entusiasmo acrescido, visto que já a tinham realizado numa outra ocasião. Apesar de manterem alguma dificuldade em permanecerem em estatuas, mostraram-se também mais aplicados em ganharem o jogo, tentando respeitar as regras. Neste momento o grande grupo participou todo com o mesmo entusiasmo. A partir desta atividade foi disponibilizado à criança

condições de exploração livre do espaço e do movimento, permitindo que a criança invente os seus movimentos, tire partido de materiais, coloque os seus próprios desafios e corra riscos controlados, que lhe permitam tornar-se mais autónoma e responsável pela sua segurança. (Silva et al., 2016, p.44)

De seguida, na segunda atividade, foi visível, principalmente por parte das raparigas, um certo desconforto, contudo realizaram a mesma e seguiram as regras estabelecidas. Também foi visível que havia um certo cuidado e atenção por parte dos rapazes que faziam par com raparigas, tentando ao máximo ajudá-las a realizar a atividade. Com este cuidado foi possível perspetivar a consciência que existia entre o seu próprio corpo, o objeto e o outro (Silva et al., 2016).

Na atividade seguinte foi possível observar que os grupos se encontravam preocupados com o facto de acabarem em primeiro. Também foi notável que o Mário

compreendia melhor a sequência e realizava-a com maior destreza que os colegas. Esta atividade permitia ainda mais que as crianças demonstrassem “as suas capacidades motoras e de expressão, bem como a apropriação e o domínio do espaço e dos materiais, sendo ainda um contributo para a aprendizagem de diversas formas de relacionamento com os outros (cooperação ou oposição).” (Silva et al., 2016, p.44). Também pelas autoras Silva et al., (2016, p.44) é afirmado que estas atividades permitem à criança

mobilizar o corpo com mais precisão e coordenação, desenvolvendo resistência, força, flexibilidade, velocidade e a destreza geral. Possibilita-lhe ainda aprender a coordenar, alterar e diferenciar melhor os seus movimentos, através do controlo do equilíbrio, ritmo, tempo de reação, de forma a desenvolver e aperfeiçoar as suas capacidades motoras em situações lúdicas, de expressão, comunicação e interação com outros.

Por fim, na última atividade foi notável, uma vez mais, que existia um maior entusiasmo pela parte dos rapazes. Nesta, as raparigas tentaram afastar-se o máximo, contudo acabaram por participar ao rematarem. Com o fim da atividade, existindo uma equipa vencedora, houve crianças que não gostaram de perder, contudo pediram para repetir numa outra ocasião.

O facto de existir este entusiasmo por repetir o treino, mesmo por parte de quem não ganhou a taça, demonstra o quanto prazeroso o exercício físico pode ser, proporcionando

experiências e oportunidades desafiantes e diversificadas, em que a criança aprende: a conhecer e a usar melhor o seu corpo, criando uma imagem favorável de si mesma; a participar em formas de cooperação e competição saudável; a seguir regras para agir em conjunto; a organizar-se para atingir um fim comum aceitando e ultrapassando as dificuldades e os insucessos (Silva et al., 2016, p.43)

## Anexo C. Portfólio da Criança

Figura C1



Figura C2

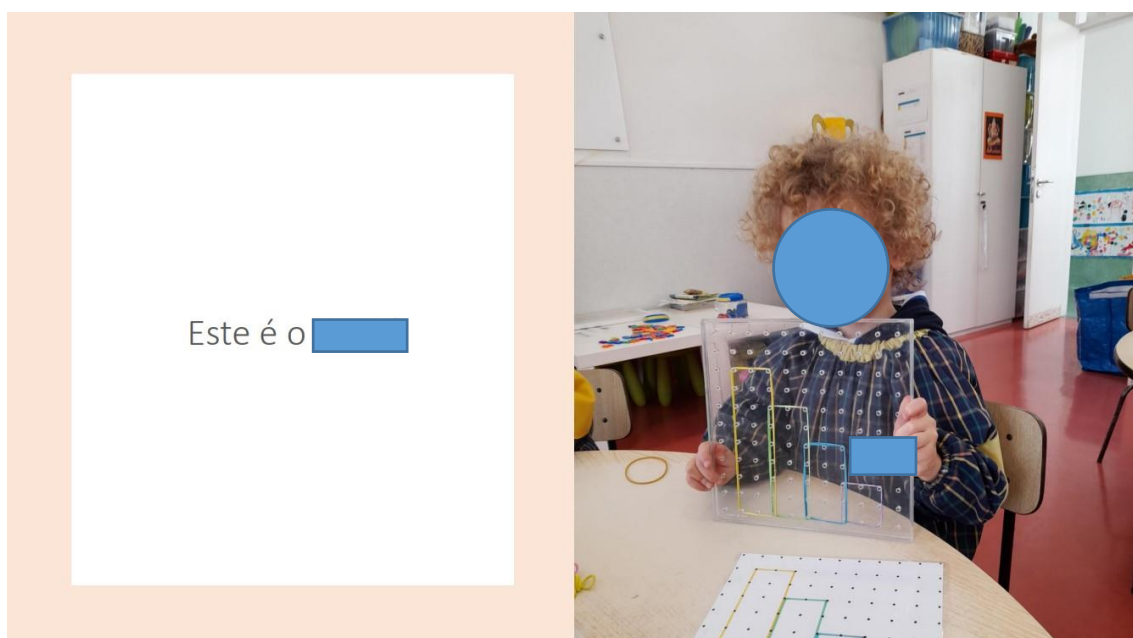


Figura C3



- Ao longo do estágio foi notório o interesse do [ ] pelos mais diversos domínios, tais como Matemática.

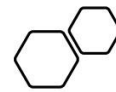


Figura C4



## Educação Física

- Ao princípio mostrava-se um pouco receoso em usar as andas, tendo caído ainda algumas vezes, mas mostrou-se persistente. Ao saltar de arco em arco revelou ter mais dificuldade em fazê-lo com pés juntos, contudo revelou estar a ultrapassá-la.

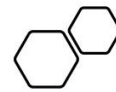
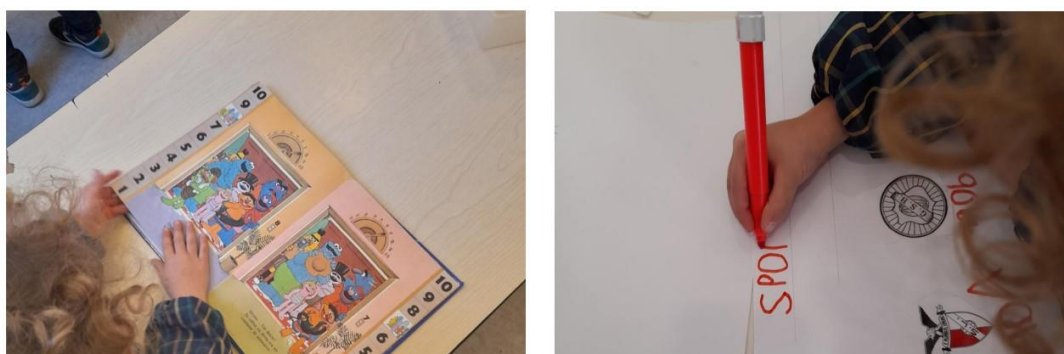


Figura C5



## Educação Artística

Figura C6



### Linguagem Oral e Abordagem à Escrita

- O [ ] gosta de trazer livros para a sala participa bastante na escolha dos livros na hora da história.

Figura C7



### Conhecimento do Mundo

- O [ ] procura explorar e compreender elementos naturais, como o arco-íris, e participar em projetos que lhe permitem aumentar o seu conhecimento.

Figura C8



### Formação Pessoal e Social

- O [ ] desde o início do estágio que demonstrou ser um rapaz bastante sociável, sendo amigo de todos os colegas e revelou um grande sentido de empatia, tentando sempre ajudar os outros a ultrapassarem as suas dificuldades. Também participou bastante no quotidiano da sala e nas conversas que tínhamos em grande grupo.

Figura C9

O que mais  
gosta de  
fazer?

---

Quebra cabeças;

---

Ver Livros e ouvir histórias;

---

Jogar Futebol;

---

Jogar com o Magformers;

---

Jogo da Memória;

---

O Livro do Benfica.

## **Anexo D. Consentimento do portfólio da criança**

### **PROTOCOLO DE CONSENTIMENTO INFORMADO**

Eu, Beatriz Meira, aluna da Escola Superior de Educação de Lisboa, encontro-me no presente ano letivo 2021/2022, a realizar o segundo ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar. Nesse âmbito, estou desde o passado dia 18 de outubro de 2021 até ao próximo dia 18 de fevereiro de 2022 a realizar o meu estágio na sala C2 de pré-escolar.

Venho por este meio solicitar que me seja autorizada a realização de um portfólio baseado no seu educando, onde me irei focar em aspetos referidos nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (2016)<sup>1</sup> - tais como a Área de Formação Pessoal e Social, as Áreas de Expressão e Comunicação e a Área do Conhecimento do Mundo-desenvolvido na unidade curricular de Prática Pedagógica Supervisionada II. Para a realização deste portfólio peço também autorização para o registo fotográfico da criança e das suas criações e ainda a utilização do primeiro nome da mesma.

Será garantida a ocultação de dados de identificação da criança, não tornando possível visualizar a sua cara, utilizando somente o seu primeiro nome e não referindo o nome da instituição em que a Prática Profissional Supervisionada II se está a desenvolver, seguindo assim os princípios defendidos pela Carta de Princípios para uma Ética Profissional (2011)<sup>2</sup>. Também será garantida a devolução do portfólio, assim como a possibilidade desta autorização ser retirada, em qualquer altura, sem que isso cause qualquer prejuízo ou afete a realização do portfólio.

Peço, então, que assine o presente protocolo como forma de declarar a sua autorização.

---

<sup>1</sup> Silva, I. L. (Coord.), Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Direção Geral da Educação (DGE).

<sup>2</sup> Associação de Profissionais de Educação de Infância. (2011). *Carta de Princípios para em Ética Profissional*. <http://www.apei.pt/associacao/carta-etica.pdf>

Assinatura do Encarregado de Educação

---

## **Anexo E. Consentimento Informado**

### **PROTOCOLO DE CONSENTIMENTO INFORMADO**

Eu, Beatriz Meira, aluna da Escola Superior de Educação de Lisboa, encontro-me no presente ano letivo 2021/2022, a realizar o segundo ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar. Nesse âmbito, estou desde o passado dia 18 de outubro de 2021 até ao próximo dia 18 de fevereiro de 2022 a realizar o meu estágio na sala C2 do jardim de infância.

Venho por este meio solicitar que me seja autorizada a realização de registos fotográficos ou gravados, assim como a utilização de nomes fictícios aquando me referir ao seu educando para a elaboração de um relatório final sobre o período de estágio.

Será garantida a ocultação de dados de identificação da criança, não tornando possível a sua identificação de modo algum, inclusive substituindo o seu nome por um fictício. Não se irá referir o nome da instituição em que a Prática Profissional Supervisionada II se está a desenvolver, seguindo assim os princípios defendidos pela Carta de Princípios para uma Ética Profissional (2011). A possibilidade desta autorização ser retirada, em qualquer altura, sem que isso cause qualquer prejuízo ou afete a realização do trabalho académico, é uma realidade.

Peço, então, que assine o presente protocolo como forma de declarar a sua autorização.

Assinatura do Encarregado de Educação

---

## Anexo F. Roteiro Ético

<b>Princípios éticos e deontológicos (Tomás, 2011) e legislação em vigor<sup>3</sup></b>	<b>Prática Profissional Supervisionada I</b>
1. Objetivos do trabalho	<p>Por ser um elemento novo no grupo e na equipa educativa, comecei por apresentar-me a esta última, explicando que era aluna de Mestrado da Escola Superior de Educação de Lisboa e que iria fazer a segunda Prática Profissional Supervisionada. Relativamente ao grupo, a educadora apresentou-me às crianças referindo o meu nome e que eu estava a estudar para ser educadora, como ela. Relativamente aos pais, tentando seguir os passos de uma ética democrática ao apresentar-me a todos os sujeitos que estavam ou poderiam estar envolvidos com a minha presença (Tomás, 2011), questionei a coordenadora pedagógica se seria necessário realizar uma carta de apresentação, obtendo uma resposta afirmativa. Deste modo, criei a minha carta de apresentação e pedi à educadora para a reencaminhar aos pais. Devido à situação pandémica do SARS-CoV-2 as famílias apenas podem entrar no espaço comum da entrada, não se podendo dirigir às salas ou ao espaço exterior considerando, portanto, que não seria necessário afixar uma carta de apresentação à entrada da sala.</p> <p>Ao apresentar-me e ao integrar neste grupo de creche, consciencializei-me de que, relativamente às crianças, teria de</p> <p>Respeitar cada criança, independentemente da sua religião, género, etnia, cultura, estrato social e situação específica do seu</p>

<sup>3</sup> <https://www.dge.mec.pt/inqueritos-em-meio-escolar-0>

	<p>desenvolvimento, numa perspectiva [sic] de inclusão e de igualdade de oportunidades, promovendo e divulgando os direitos consignados na Convenção Internacional dos Direitos da Criança (Associação de Profissionais de Educação de Infância [APEI], 2012, p.1)</p> <p>“Garantir que os interesses das crianças estão acima de interesses pessoais e institucionais” (APEI, s.d, p.2), “Cuidar da gestão da aproximação e da distância na relação educativa, no respeito pela individualidade, sentimentos e potencialidades de cada criança e na promoção da autonomia pessoal de cada uma.” (APEI, 2012, p.2). Considerando as famílias teria de “Respeitar as famílias e a sua estrutura, valorizando a sua competência educativa” (APEI, 2012, p.2). Respetivamente à equipa de trabalho teria de “Respeitar os colegas de profissão e colaborar com todos os intervenientes na equipa educativa, sem discriminações” (p.2) e “Contribuir para o debate, a inovação e a procura de práticas de qualidade.” (APEI, 2012, p.2).</p>
2. Custos e benefícios	<p>De acordo com Tomás (2011), a investigação deverá ter sempre em consideração os benefícios que poderá acrescentar ao quotidiano das crianças. Todavia, Tomás (2011) também refere que o investigador deverá ter consciencialização dos custos que poderá apresentar ao grupo de crianças ou equipa educativa, enumerando alguns como “o tempo, a inconveniência, o embaraço, a intrusão na privacidade, ou mesmo o sentimento de coerção, de medo ou de ansiedade.” (Tomás, 2011, p.160). Considerando o tema de investigação que pretendo utilizar, depreendo que os únicos custos que poderão existir será o tempo utilizado para dialogar em grande grupo com as crianças, o recurso de livros e a fomentação da desconstrução de género através de atividades. Relativamente aos benefícios, considero que a minha investigação poderá proporcionar um olhar mais reflexivo e abrangente sobre as conceções e práticas pedagógicas relativamente às questões de género, resultando assim no bem-estar das crianças, contribuindo também para a inovação e para práticas de melhor qualidade (APEI, 2012, p.2)</p>

<p>3. Respeito pela privacidade e confidencialidade</p>	<p>Três dos princípios éticos a ter relativamente no compromisso com as crianças, com as famílias e com a equipa educativa são o respeito pela privacidade e confidencialidade das suas informações, “Garantir o sigilo profissional, respeitando a privacidade de cada criança” (APEI, 2012, p.2), relativamente às crianças, “Manter o sigilo relativamente às informações sobre a família, salvo excepções [sic] que ponham em risco a integridade da criança” (APEI, 2012, p.2), relativamente às famílias, “Partilhar informações relevantes, dentro dos limites da confidencialidade.” (APEI, 2012, p.2), relativamente à equipa educativa. Deste modo, considero imprescindível que as questões relacionadas com estes princípios, como por exemplo os nomes das crianças, sejam debatidas e negociadas entre os sujeitos envolvidos e o investigador, permitindo assim que este realize a sua investigação, mas sem ultrapassar as condições acordadas com os sujeitos da investigação. (Tomás, 2011). No caso da minha Prática Profissional Supervisionada, apesar de se omitir o nome da organização socioeducativa e a sala onde me encontro inserida, os nomes foram alterados para fictícios, de modo que não seja perceptível as suas identificações.</p>
<p>4. Decisões acerca de quais as crianças a envolver e a excluir</p>	<p>Tendo em conta o tema e os objetivos definidos para a investigação que realizo, as decisões de excluir e envolver crianças não se coloca, visto que será uma investigação que abrange o grupo por completo. Contudo, tendo em conta que o olhar do educador deverá recair sobre o grupo em geral, mas também em cada criança em específico, na prática tentei</p> <p>respeitar cada criança, independentemente da sua religião, género, etnia, cultura, estrato social e situação específica do seu desenvolvimento, numa perspectiva [sic] de inclusão e de igualdade de oportunidades, promovendo e divulgando os direitos consignados na Convenção Internacional dos Direitos da Criança” (APEI, 2012, p.1)</p> <p>assim como “Encarar as suas funções educativas de modo amplo e integrado, na atenção à criança na sua globalidade e inserida no seu contexto” (APEI, 2012, p.1), e “Ter expectativas positivas em relação a cada criança, reconhecendo o seu potencial de</p>

	desenvolvimento e capacidade de aprendizagem” (APEI, 2012, p.1).
5. Planificação e definição dos objetivos e métodos da investigação	<p>Após a observação do grupo e a curiosidade sobre a temática relacionada com as questões de género, considerei focar-me nas conceções que as crianças detinham sobre estas e desconstruir algumas práticas e estereótipos menos inclusivos, realizados tanto pelas crianças como pela equipa educativa, apesar do meu olhar recair sobretudo sobre os primeiros sujeitos. Em conversas informais com a educadora cooperante e até com a auxiliar de ação educativa, fui abordando o facto de me suscitar interesse investigar sobre esta premissa. Ao deparar-me com o tema já definido, procurei junto da minha orientadora de Prática Pedagógica Supervisionada II delinear quais seriam os meus objetivos, o meu método e as minhas técnicas, tanto de recolha de dados como de análise dos mesmos.</p> <p>Com o plano metodológico delineado, abordei a equipa educativa sobre o meu tema, informando-as qual a sua natureza, os seus objetivos e ainda as técnicas de recolha de dados, revelando que iria querer realizar atividades que me permitissem criar situações na qual, por norma, se inserem estereótipos de género. Assim como Tomás (2011) afirma “os adultos envolvidos na investigação devem ser informados acerca dos objetivos e da natureza da investigação, dos métodos, do timing e dos resultados, processos que foram realizados durante todo o estudo” (p.163) e tendo em conta os princípios descritos na APEI (2012) “Respeitar os colegas de profissão e colaborar com todos os intervenientes na equipa educativa, sem discriminações” (p.2) e “Contribuir para o debate, a inovação e a procura de práticas de qualidade”(p.2).</p>
6. Consentimento informado	<p>Uma etapa essencial para a realização de uma investigação ética é a realização do consentimento informado. Como tal, é imprescindível que todos os indivíduos que necessitam de dar o seu consentimento compreendam no que estão a consentir, obrigando assim o investigador a explicitar tudo o que pretende receber com o consentimento, principalmente às crianças, referindo o que se passa em cada momento da investigação e assegurar que estas compreendem que podem recusar ou desistir em qualquer etapa da</p>

	<p>mesma sem que sejam prejudicadas (Bulmer, 1982; Marchall e Batten, 2003, citados por Tomás, 2011). Todavia, apesar de existir um consentimento informado visível em papel, este não dispensa que o investigador aborde as famílias numa conversa informal e lhes explique o que pretende realizar, de modo a evitar equívocos ou mal-entendidos e a negociar o que o investigador poderá realizar ou não. Como Tomás (2011) refere “os protocolos, tal como os procedimentos, não podem ser fixos e aplicados sem considerar as características das famílias, das crianças, dos professores e dos quotidianos escolares. O processo foi sendo renegociado durante todo o trabalho” (p.164).</p> <p>Na minha prática foi-me informado pela coordenadora pedagógica do contexto socioeducativo que tal consentimento já teria sido assinado pelos encarregados de educação das crianças no início do ano letivo, referindo a existência de um ponto que mencionava a possível existência de estagiárias e a sua necessidade de recolher informações e de, no caso de mestrado, realizar uma investigação. Deste modo, foi-me também mencionado que devido a esta preparação do contexto socioeducativo não seria necessário criar um consentimento para iniciar a investigação.</p> <p>Apesar de não realizar o consentimento informado para os pais, abordei a investigação com as crianças, referindo o que tenciono compreender e que se estas não serão prejudicadas se não quiserem fazer parte da investigação ou se quiserem desistir da mesma durante o processo, respeitando assim os princípios éticos da APEI (2012) “respeitar as famílias e a sua estrutura, valorizando a sua competência educativa” (p.2), “garantir que os interesses das crianças estão acima de interesses pessoais e institucionais” (p.2), “respeitar os colegas de profissão e colaborar com todos os intervenientes na equipa educativa, sem discriminações” (p.2).</p>
7. Uso e relato das conclusões	<p>Após a recolha dos dados e a análise destes, dando como terminada a investigação referente à temática abordada, será enviado por mim ou, no caso envio para os pais, pela educadora, o documento com o relato das conclusões da investigação, pedindo que estes mostrem às crianças e lhes consigam passar a informação que consta no mesmo, de modo que estas tenham acesso aos resultados obtidos e a respeitá-las como um agente no processo da investigação, assim como os adultos, integrando um princípio ético defendido</p>

	pela APEI (2012) “Respeitar cada criança ( ... ) numa perspectiva [ <i>sic</i> ] de inclusão e de igualdade de oportunidades, promovendo e divulgando os direitos consignados na Convenção Internacional dos Direitos da Criança” (p.1).
8. Possível impacto nas crianças, famílias ou equipa	Ao considerar o meu tema de investigação, acredito que este possa causar impacto ao promover uma reflexão e adoção de práticas de qualidade no que toca ao género, permitindo assim “uma mente mais aberta”, tanto por parte da equipa educativa como das crianças pertencentes ao grupo, como a APEI (2012) defende “contribuir para o debate, a inovação e a procura de práticas de qualidade” (p.2). Deste modo, acredito que as crianças no seu futuro continuam a contribuir com a desconstrução de estereótipos de género quando presenciados com um ou não.
9. Informação às crianças e adultos/as envolvidos/as	Segundo O’Kane (2005), citado por Tomás (2011), refere que “todo o processo de investigação deve ser transparente ( ... ) de forma a limitar o efeito de adultocentrismo [ <i>sic</i> ] e promover, de forma efectiva [ <i>sic</i> ], as metodologias participativas e as relações horizontais em todo o processo”. Com isto, procurarei envolver todos os participantes na investigação, partilhando com eles os pontos de situação e os desenvolvimentos através de conversas informais explícitas que me permitam transparecer todo os processos da investigação, seguindo os princípios éticos “partilhar informações relevantes, dentro dos limites da confidencialidade” (APEI, 2012, p.2), “contribuir para o debate, a inovação e a procura de práticas de qualidade” (APEI, 2012, p.2) e “Respeitar as famílias e a sua estrutura, valorizando a sua competência educativa” (APEI, 2012, p.2).

10. Tratamento dos dados <sup>4</sup>	No consentimento anteriormente abordado, a questão da utilização do tratamento dos dados será referenciada, assim como a técnica de análise dos mesmos, neste caso análise de conteúdo. Assim, os pais terão conhecimento que os dados serão tratados através de uma técnica específica, permitindo assim que os sujeitos envolvidos estejam comprometidos com todo o processo da investigação. Após o tratamento, os intervenientes terão acesso ao relato das conclusões que a investigação gerou, comprovando que a utilização dos dados apenas foi utilizada para o efeito que estes consentiram, garantindo assim o respeito do “sigilo relativamente às informações sobre a família, salvo exceções [ <i>sic</i> ] que ponham em risco a integridade da criança” (APEI, 2012, p.2), a partilha de “informações relevantes, dentro dos limites da confidencialidade” (APEI, 2012, p.2) e “garantir o sigilo profissional, respeitando a privacidade de cada criança” (APEI, 2012, p.2).
---------------------------------------	--

---

<sup>4</sup> “a entidade deverá garantir a recolha do consentimento do titular dos dados - ato positivo claro que indique uma manifestação de vontade livre, específica, informada e inequívoca de que o titular de dados consente no tratamento dos dados que lhe digam respeito – i.e.: declaração escrita que indique claramente que aceita o tratamento proposto dos seus dados pessoais, nesse contexto. O consentimento deverá abranger todas as atividades de tratamento realizadas com a mesma finalidade, indicando quem é o responsável, qual a categoria de dados pessoais tratados, informar o titular sobre o exercício do direito de acesso, retificação, atualização e apagamento dos dados pessoais, existência ou não de comunicações ou interconexões de dados, qual o prazo de conservação dos dados salvaguardando as condições de segurança dos dados recolhidos para objeto de tratamento. Nos casos em que o tratamento sirva fins múltiplos, deverá ser dado um consentimento explicitando esses fins. Importa que prevaleçam os interesses, direitos e liberdades do titular dos dados consagrados no RGPD.” In <https://www.dge.mec.pt/inqueritos-em-meio-escolar-0>

## Anexo G. Análise de Conteúdo

Tema	Categorias	Subcategorias	Indicadores/Unidades de registo	Unidades de Contexto
Conceção de género	-Feminino	-Menina	- “Rebeca e a Raquel ( ... ) diferentes cores do sabonete”	- “na casa de banho, a Rebeca e a Raquel falavam sobre as diferentes cores do sabonete, discutindo sobre só usarem o sabonete rosa porque o azul era para os rapazes. “O que tem o sabonete azul?” perguntei. “Nada, mas azul é para os meninos e rosa é das meninas” esclareceu a Rebeca. “Porquê? ( ... ) As cores não são nem de meninos nem de meninas. As cores são cores. ( ... ) As cores são cores e podemos usar as que quisermos. Certo?”, “Sim!!!””;

	-Masculino	-Menino	<p>- “as raparigas mostravam-se contra que este caminho”</p> <p>- “o Diogo esfregou o queixo ( ... ) “a minha barba já está a ficar grande””;</p> <p>- “vi a minha mãe a chorar”; “vi o pai da Iara a chorar”;</p>	<p>- “as raparigas mostravam-se contra que este caminho, afirmando várias vezes “não, Mateus. Já dissemos que não é para haver explosões, nem bombas, nem nada assim”.”;</p> <p>- “enquanto se observava ao espelho, o Diogo esfregou o queixo e constatou consigo mesmo “a minha barba já está a ficar grande””</p> <p>- ““e acham que os adultos choram?” retorquiui. “uma vez eu vi a minha mãe a chorar porque se queimou no fogão e estava muito quente” respondeu o Diogo. “Eu uma vez vi o pai da Iara a chorar e depois a minha mãe deu lhe</p>
--	------------	---------	--	---

Igualdade	-Espaços da instituição	- Refeitório	<ul style="list-style-type: none"> <li>- “os rapazes ( ... ) bombas, explosões, incêndios, entre outros”</li> <li>-“o Mateus ( ... ), não prestava tanta atenção às raparigas”</li> <li>- “brincam umas com as outras”</li> <li>- “2 raparigas se sentassem na mesma mesa”</li> </ul>	<p>um abraço e ele parou” comentou o Samuel.”;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- “Enquanto elaboravam a sua história, os rapazes frequentemente tentavam incluir momentos com bombas, explosões, incêndios, entre outros”</li> <li>- “o Mateus, como já tinha os amigos rapazes de volta, não prestava tanta atenção às raparigas”</li> <li>- “as crianças brincam umas com as outras estando sentadas ou em pé.”;</li> <li>- “O lugar do almoço não é fixo, sendo alterado consoante as necessidades do grupo. ( ... ) foi permitido pela educadora</li> </ul>
-----------	-------------------------	--------------	---	--

	-Áreas da sala	- Biblioteca	<p>- “não me quero sentar na mesa com as meninas”</p> <p>- “brincavam na biblioteca”</p>	<p>que 2 raparigas se sentassem na mesma mesa, dividindo as restantes por mesas diferentes, assim como com alguns rapazes.”;</p> <p>- “Ao almoço, pedi ao Samuel para se sentar numa mesa onde, ao acaso, se encontravam as raparigas do grupo. “Eu não me quero sentar aqui” afirmou, “Porquê?” questionei. “Porque não me quero sentar na mesa com as meninas” respondeu. “Não há problema nenhum em sentar-se à mesa com as meninas. Fazem parte do grupo como os rapazes”.”;</p>
--	----------------	--------------	--	--

			<ul style="list-style-type: none"> <li>- “as raparigas não brincaram na área da biblioteca”</li> <li>- “raparigas brincou ( ... ) na área da biblioteca”</li> <li>- “dos rapazes à área da biblioteca”</li> <li>- “o Yuri ( ... ) utiliza a área da biblioteca”</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- “brincavam na biblioteca, lendo umas para as outras os livros que mais gostavam e à qual se deleitavam com a possível leitura realizada por si ou pelas amigas”;</li> <li>- “Contrariamente à norma, hoje as raparigas não brincaram na área da biblioteca, ou na área da casinha.”;</li> <li>- “O pequeno grupo de raparigas brincou predominantemente na área da biblioteca”;</li> <li>- “a educadora separou-as pelas áreas, criando uma maior afluência por parte dos rapazes à área da biblioteca”;</li> </ul>
--	--	--	--	--

		<p>- Casinha</p> <p>-Garagem/ Construções</p> <p>- Plasticinas</p>	<p>- “maioritariamente rapazes”</p> <p>- “rapazes à ( ... ) casinha”</p> <p>- “A maior parte dos rapazes”</p> <p>-“os rapazes ( ... ) área das construções.”</p> <p>- “especialmente pelos rapazes.”</p>	<p>- “Este momento tornou-se ainda mais significativa devido ao facto de que o Yuri raramente utiliza a área da biblioteca ( ... ). Todavia, desta vez escolheu alguns livros e utilizou-os nas suas brincadeiras com as outras crianças.”</p> <p>- “maioritariamente rapazes, brincavam na cozinha e casa das bonecas”;</p> <p>- “a educadora separou-as pelas áreas, criando uma maior afluência por parte dos rapazes à área ( ... ) casinha.;</p> <p>- “A maior parte dos rapazes brincavam nas construções</p>
--	--	--	--	---

		<p>-Pinturas, desenhos e jogos</p>	<p>- “pouca adesão, principalmente de raparigas”</p> <p>- “quase todos os rapazes quiseram desenhar”</p> <p>- “a Clarissa também mostrou interesse”</p> <p>- “raparigas mobilizaram-se para os desenhos e jogos”</p>	<p>enquanto as raparigas, o Samuel e o Valentim dançavam.”;</p> <p>- “enquanto os rapazes se repartiram entre a área dos jogos e a área das construções.”;</p> <p>- “No local das plasticinas e moldagens, a adesão também era visível, especialmente pelos rapazes.”;</p> <p>- “algumas crianças que não tinham trabalhos, e outras que apenas detinham um ou dois, revelando pouca adesão, principalmente de raparigas, aos desenhos ou trabalhos”;</p>
	- Responsabilidades	- Fruta;		

	- Participação	- Data	<ul style="list-style-type: none"> <li>- “pedi ao João para ir buscar a fruta à cozinha.”</li> <li>- “O Diogo e o Luís”</li> <li>- ““Sexta-feira!” respondeu ( ... ) a Clarissa”</li> <li>- “a Luana”</li> <li>- “a Rebeca ( ... ) alterar a data”</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- “Com o final, quase todos os rapazes quiseram desenhar o elefante da história.”;</li> <li>- “Fugindo da norma, a Clarissa também mostrou interesse em realizar um desenho ilustrando o mesmo.”;</li> <li>- “Já algumas raparigas mobilizaram-se para os desenhos e jogos”;</li> <li>- “pedi ao João para ir buscar a fruta à cozinha.”;</li> <li>- ““Que dia é hoje?”. “Dia 16!!” respondeu o Luís. ( ... ) O Diogo e o Luís levantaram-se e enquanto o segundo se dirigiu ao mapa das presenças para ver o dia, o primeiro</li> </ul>
--	----------------	--------	---	---

			<p>- “destacou as meninas da sala para fazerem esta pesquisa”</p> <p>- “o Mateus, o Luís, o João e o Diogo.”</p> <p>- “na qual uma era menina”</p> <p>- “Apenas três crianças, rapazes”</p>	<p>olhou para o seguimento dos números dispostos numa outra parte da sala. “10! É dia 10” respondeu o Diogo.”;</p> <p>- “Comecei a manhã por pedir que as crianças dissessem que dia era hoje. "Sexta-feira!" respondeu apressadamente a Clarissa.”;</p> <p>- “a Luana pediu-me para alterar o número da data”;</p> <p>- “a Rebeca tomou iniciativa para alterar a data”;</p> <p>- “a educadora destacou as meninas da sala para fazerem esta pesquisa, contudo não foi aceite pelas raparigas, querendo os rapazes realizá-lo.”;</p>
		- Experiências		

		<p>- Construções de áreas</p> <p>- Atividades</p>	<p>- “a Luana e o Luís”</p> <p>- “a Luana e a Rebeca”</p> <p>- “o João, o Luís, a Rebeca, a Raquel, o Diogo e a Luana”</p> <p>- “foi aceite pelas raparigas, ( ... ) os rapazes mostraram-se mais reticentes”;</p>	<p>- “neste dia, os envolvidos foram o Mateus, o Luís, o João e o Diogo.”;</p> <p>- “Desta vez, houve uma maior aderência por parte das crianças, envolvendo na sua totalidade 6, na qual uma era menina, sendo que apenas 2 pertenciam ao grupo inicial.”;</p> <p>- “realizei uma atividade relacionada com o projeto. Apenas três crianças, rapazes, quiseram participar neste momento.”;</p> <p>- “"Então a Luana e o Luís vão com a Beatriz buscar os fósforos à cozinha".”;</p>
--	--	---	--	--

	- Emoções	- Empáticas  - Frustração	- “A Clarissa ( ... ) narrou”; “Diogo, o João, a Luana manusearam os fantoches”  - “Luís mostrava-se receoso”  - “deitou-se no chão a chorar”	- “a Luana e a Rebeca preparavam a experiência com a educadora.”;  - “a educadora perguntou quem queria participar na construção na esquadra da polícia. E este pedido responderam "sim" o João, o Luís, a Rebeca, a Raquel, o Diogo e a Luana.”;  - “sugeri que, como atividade em grupo, colocássemos música e dançássemos. Esta ideia foi aceite pelas raparigas, todavia os rapazes mostraram-se mais reticentes a esta proposta, dizendo mesmo “Eu não gosto de dançar” (Luís).”;
--	-----------	---------------------------------	--	--

			<p>- “lágrimas começavam a escorrer na sua face”</p>	<p>- “a Clarissa ( ... ) narrou a história ( ... ). Já o Diogo, o João, a Luana, e inicialmente a Clarissa, manusearam os fantoches consoante a narração”;</p> <p>- “o Luís mostrava-se receoso pela história escolhida pelo grupo, o Tio Lobo. Para lhe dar apoio, a educadora pediu à Luana para esta se sentar ao seu lado, visto que não tinha medo. Esta sentou-se e o Luís deu-lhe de imediato a mão, apertando com força.”;</p> <p>- “expliquei ao Yuri que este não poderia fazer construções antes da sessão, mostrando no</p>
--	--	--	--	---

			- “Começou a chorar”	<p>meu relógio o tempo que faltava e prometendo que depois desta poderia brincar. Este não ficou contente, referindo várias vezes "mas eu quero". Arrumei as caixas e este deitou-se no chão a chorar. Deixei-o lidar com a sua frustração e momentos mais tarde este veio ter comigo e encostou-se a mim.”;</p> <p>- “reparei que lágrimas começavam a escorrer na sua face. Puxei a sua cadeira mais perto da minha, colocando-o frente a frente comigo, e abri os braços, recebendo o seu abraço como resposta imediata. Enquanto lhe fazia festinhas nas costas</p>
--	--	--	----------------------	---

<p>Conflitos</p>	<p>-Conflito de género</p>	<p>- Profissões</p>	<p>- “As meninas não são policcias”</p> <p>- “o Diogo, “Eu também já vi meninas que são árbitros””</p>	<p>confortando-o, dizia-lhe "Tu não precisas de escrever bem o teu nome, mas precisas de tentar. Assim não sabemos de quem é este desenho tão bonito. Podemos pensar que é de outro menino da sala quando na verdade é teu. Percebes?" Este assentiu com a cabeça. Dei-lhe mais um braço e limpei-lhe as lágrimas.”;</p> <p>- “o Mateus contemplava uma folha que tinha encontrado na rua. Este seu contentamento depressa acabou quando o Yuri arrancou um bocado da folha. Começou a chorar pela folha estragada e como o Yuri a tinha partido. ( ... ) "não consigo colar isto, Mateus.</p>
		<p>- Brincadeiras</p>		

			<p>- “Os rapazes ( ... ) jogavam à bola”;</p> <p>- “Os rapazes, com dois arcos e uma bola”; “raparigas, com a maioria dos arcos”</p> <p>- ““Eu acho que foi muito feio o que ela fez” comentou o Luís”</p>	<p>Mas se ficar assim não parece partida. Queres deixar assim?"</p> <p>"Sim" disse entre lágrimas. "E queres um abraço?"</p> <p>acrescentei. "Sim" respondeu. Aproximei-me do Mateus e abracei-o, fazendo-lhe festas nas costas.”</p> <p>- “Ao falarem do facto de os agentes policiais serem chamados pelo seu apelido, o Luís interveio dizendo "então só precisamos de polícias meninos. As meninas não são policcias." "Não?" interrogou a educadora. "O que te faz pensar que uma menina não pode ser polícia?" continuou.</p>
--	--	--	--	---

			<p>- “os brinquedos utilizados”</p>	<p>"Nada. Podem ser..." riu-se o Luís.”;</p> <p>- “Olhem, então e vocês acham que há jogadoras de futebol feminino?” questionei. “Sim!!” respondeu o Luís e o Diogo, “Eu também já vi meninas que são árbitros” continuou o segundo.”;</p> <p>- “Os rapazes da sala onde me encontro inserida jogavam à bola”;</p> <p>- “Os rapazes, com dois arcos e uma bola, construíram uma baliza ( ... ). Já as raparigas, com a maioria dos arcos, decidiram construir outra coisa. Ao observá-las, notei</p>
--	--	--	-------------------------------------	--

		-Responsabilidades	- “A mãe”; “O pai”; “Os dois”	<p>que esta saltava de arco em arco e chegando a uma corda, colocada numa reta no chão, onde caminhava sobre esta com um pé à frente do outro, mantendo equilíbrio.”;</p> <p>- “a educadora leu às crianças a história “Será que a joaninha tem uma pilinha?”. ( ... ) à medida que a história era contada, opiniões se formaram para compreender se a Joana realmente tinha uma pilinha. “Eu acho que foi muito feio o que ela fez” comentou o Luís. “Porquê?” perguntei eu e a educadora em simultâneo. “Porque ela ganhava todas as lutas e subia muitas mais árvores que o Max e isso não</p>
--	--	--------------------	-------------------------------	---

		- Grupos	<p>- “pelos diferentes áreas a pares”</p> <p>- “algumas crianças brincavam nas construções”</p>	<p>está bem” respondeu. “Então, mas ela ganhava as lutas porque tinha mais força que os meninos. E se calhar subia a mais árvores porque era mais rápida” respondi eu e a educadora.”;</p> <p>- “até os brinquedos utilizados pelos vários elementos do grupo se tornaram mais diversificados ( ... ) brinquedos estereotipados do sexo oposto”;</p> <p>- “Então e vocês acham deve ser quem a fazer a limpeza, a lavar a roupa e a fazer a comida? A mãe? O pai? Ou os dois?” instigou a educadora. “A empregada”, retorquiu o</p>
--	--	----------	---	---

			<p>- “raparigas ( ... ) interagindo com alguns rapazes”</p> <p>- “O Diogo ( ... ) queria ajudar a Diana”</p> <p>- “tornaram cada vez mais heterossociais”</p>	<p>João. “Mas se não houvesse empregada. Quem achavas que devia ser?” continuou. “A mãe” responderam algumas. “O pai” responderam outras. “Os pais devem fazer essas coisas para os filhos” respondeu o Luís. “Os dois” respondeu a Clarissa. “E porquê? Porque é que acham isso? Imaginem que um dia todos desarrumavam a sala e só o João é que arrumava tudo o que estava desarrumado. E no outro dia era a Clarissa. O que achavam?” perguntou a educadora. “Achava mal porque todos os meninos desarrumaram” respondeu a Clarissa.”;</p>
--	--	--	---	---

			<p>- “o Mateus ( ... ) brincar ( ... ) meninas”</p> <p>- “cinco pares de balões diferentes”</p>	<p>- “a educadora distribuiu as crianças pelas diferentes áreas a pares. Permitindo que crianças que raramente brincavam juntas pudessem, por fim, interagir.”</p> <p>- “Enquanto algumas crianças brincavam nas construções, notei que o seu objetivo era de criar uma torre com os copos e outros materiais de encaixe. À medida que juntavam os materiais a torre ia ficando cada vez maior. “Mais! Mais!” dizia o Samuel à medida que a Rebeca, a Luana e a Raquel lhe passavam materiais. “Esperem! Eu não chego lá acima!” alertou o Samuel,</p>
--	--	--	---	--

			<p>- “duas raparigas em cada equipa”</p>	<p>olhando à sua volta. “Yuri! Yuri! Anda cá. Tu és alto e assim chegas lá acima!” chamou. O Yuri aproximou-se e ( ... ) esticou-se com um sorriso na cara e colocou os novos materiais na torre.”;</p> <p>- “Já algumas raparigas mobilizaram-se para os desenhos e jogos, interagindo com alguns rapazes.”;</p> <p>- “O Diogo ( ... ) decidiu que queria ajudar a Diana a juntar algumas peças do puzzle.”;</p> <p>- “é de notar que os grupos se tornaram cada vez mais heterossociais”;</p> <p>- “o Mateus tem, cada vez mais, demonstrado agrado em brincar ( ... ) com crianças com</p>
--	--	--	--	---

				<p>a qual também raramente brincava, sendo este o caso das meninas.”;</p> <p>- Nesta foi essencial a organização do grupo em pares e para tal, escolhi utilizar cinco pares de balões diferentes, pedindo para as crianças fecharem os olhos e abrirem uma mão. Deste modo, atribui a cada criança um balão e pedi para estes se agruparem com o seu par ( ... ) Na formulação dos pares tive em atenção a colocar crianças que me pareceram ter mais estereótipos de género com cores culturalmente mais conflituosas”;</p>
--	--	--	--	--

				<p>- “organizámos o grupo em duas equipas através das cores, garantindo assim que existia duas raparigas em cada equipa”;</p>
--	--	--	--	---

## Anexo H. Planificações

Tabela H.1

Planificação: Atividade 12 de janeiro de 2022	
Atividade	Leitura dos livros “Coisas de meninas” e “Coisas de meninos”
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"><li>• Identificar funções no uso da leitura (Área de Expressão e Comunicação no domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita);</li><li>• Compreender que a leitura é uma atividade que proporciona prazer e satisfação (Área de Expressão e Comunicação no domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita);</li><li>• Desconstruir conceções pré construídas de estereótipos (Área de Formação Pessoal e Social);</li><li>• Desenvolver o respeito pelo outro e pelas suas opiniões, numa atitude de partilha e de responsabilidade social (Área de Formação Pessoal e Social).</li></ul>
Materiais	<ul style="list-style-type: none"><li>• Livros</li></ul>
Descrição	Em grande grupo, as crianças estarão sentadas no tapete verde, onde decorrem as reuniões de grupo, e irei começar cada leitura por perguntar o que estas acham que são coisas de meninas e coisas de meninos. Após as respostas irei dar início à história. No fim, retornarei à pergunta inicial “afinal o que são coisas de meninas? E de meninos? voltando a dar espaço para as crianças partilharem as suas opiniões e perspetivas sobre o assunto.
Justificação	Esta atividade foi pensada com o intuito de promover o respeito pelas diferentes opiniões, assim como pelas desconstruções de conceções estereotipadas, como, neste caso, o que as meninas e os meninos podem fazer e

	ser (Área da Formação Pessoal e Social). Esta é feita através da leitura com o intuito de fomentar momentos que demonstrem que a leitura é uma atividade que proporciona prazer e satisfação.
Reflexão	Perante esta atividade, fiquei agradada por ouvir respostas como “coisas de meninos e de meninos é tudo aquilo que eles quiserem ser”, mas também surpreendida por ouvir comentários como “mas não é verdade, pois não?” no decorrer da leitura. Penso que a mensagem foi bem compreendida e que permitiu reforçar o diálogo que as crianças já tinham efetuado com a educadora uns dias antes.

Tabela H.2

Planificação O futebol	
Atividade	Jogo do macaquinho do chinês.
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Coordenação e equilíbrio do corpo (Área de Expressão e Comunicação no subdomínio da Educação Física).</li> <li>• Promover o seguimento de orientações ou regras em situação de jogo (Área de Expressão e Comunicação no subdomínio da Educação Física; Área da Formação Pessoal e Social).</li> <li>• Promoção de jogos tradicionais (Área de Expressão e Comunicação no subdomínio da Educação Física; Área da Formação Pessoal e Social).</li> <li>• Compreensão da relação entre o indivíduo e o seu corpo; o indivíduo e o espaço; o indivíduo e os outros. (Área de Expressão e Comunicação no subdomínio da Educação Física).</li> </ul>

Materiais	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Corpo</li> </ul>
Descrição	<p>Um elemento será escolhido através da advinha de um enigma. Este consistirá em que as crianças adivinhem a pessoa que eu estarei a pensar através de algumas características facultadas por mim. A criança estará de costas para os restantes e cantará “1,2,3 macaquinho do chinês.” Enquanto se encontra de costas, os outros elementos tentam aproximar-se dele o mais rápido possível. Estes terão de imobilizar-se, independentemente da sua posição, quando o elemento acabar de proferir as palavras e se virar, caso contrário terão de voltar ao início. No decorrer do jogo, irá propor-se que as crianças só possam parar com um pé fora do chão, de modo a trabalhar o equilíbrio.</p>
Justificação	<p>Esta atividade foi pensada para promover a utilização de jogos tradicionais e o envolvimento do grande grupo num momento de grande movimento. (Área de Expressão e Comunicação no subdomínio da Educação Física; Área da Formação Pessoal e Social).</p>
Reflexão	<p>Nesta atividade as crianças mostraram um entusiasmo acrescido, visto que já a tinham realizado numa outra ocasião. Apesar de manterem alguma dificuldade em permanecerem em estatuas, mostraram-se também mais aplicados em ganharem o jogo, tentando respeitar as regras. Neste momento o grande grupo participou todo com o mesmo entusiasmo.</p>

Atividade	O amigo
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Promover a cooperação, seguindo orientações ou regras (Área de Expressão e Comunicação no subdomínio da Educação Física; Área da Formação Pessoal e Social);</li> <li>• Desenvolver o relacionamento interpessoal/ comunicação (Área da Formação Pessoal e Social);</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Coordenação de movimentos de perícia e manipulação e deslocamentos e equilíbrios (Área de Expressão e Comunicação no subdomínio da Educação Física);</li> <li>• Compreensão sequencial (Área de Expressão e Comunicação no Domínio da Matemática);</li> <li>• Compreensão da relação entre o indivíduo e o seu corpo; o indivíduo e objetos; indivíduo e os outros (Área de Expressão e Comunicação no subdomínio da Educação Física);</li> <li>• Desenvolver a confiança nas suas capacidades corporais (Área da Formação Pessoal e Social; Área de Expressão e Comunicação no subdomínio da Educação Física);</li> </ul>
Materiais	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Corpo;</li> <li>• Bolas;</li> <li>• Balões.</li> </ul>
Descrição	O grupo será dividido em pares através da distribuição de balões com diferentes cores- apenas haverá dois de cada cor-, sem que as crianças consigam escolher a cor com que querem ficar, e colocados frente a frente. De seguida, a cada par será atribuída uma bola na qual irão passar através de um passe entre os dois elementos do grupo.
Justificação	Esta atividade foi pensada para promover a cooperação entre elementos da mesma equipa (Área de Expressão e Comunicação no subdomínio da Educação Física; Área da Formação Pessoal e Social).
Reflexão	Nesta atividade foi visível, principalmente por parte das raparigas, um certo desconforto, contudo realizaram a mesma e seguiram as regras estabelecidas. Também foi visível que havia um certo cuidado e atenção por parte dos rapazes que faziam par com raparigas, tentando ao máximo ajudá-las a realizar a atividade.

Atividade	A sequência
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Promover a cooperação em situações de jogo, seguindo orientações ou regras (Área de Expressão e Comunicação no subdomínio da Educação Física; Área da Formação Pessoal e Social);</li> <li>• Coordenação de movimentos de perícia e manipulação e deslocamentos e equilíbrios (Área de Expressão e Comunicação no subdomínio da Educação Física);</li> <li>• Compreensão sequencial (Área de Expressão e Comunicação no Domínio da Matemática);</li> <li>• Compreensão da relação entre o indivíduo e o seu corpo; o indivíduo e objetos; indivíduo e os outros (Área de Expressão e Comunicação no subdomínio da Educação Física);</li> </ul>
Materiais	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Corpo;</li> <li>• Arcos;</li> <li>• Bolas.</li> </ul>
Descrição	Os pares serão unidos em duas equipas distintas. Ambas as equipas terão de saltar para arcos dispostos em ziguezague e, no fim destes, pontapear uma bola para entre dois arcos, correndo, de seguida, para o fim da respetiva fila. Nesta atividade, ganha a equipa que mais vezes conseguir efetuar a sequência.
Justificação	Esta atividade foi pensada para promover a cooperação entre elementos da mesma equipa com o objetivo de atingirem todos um fim, trabalhando assim juntos e reforçando a união de grupo. (Área de Expressão e Comunicação no subdomínio da Educação Física; Área da Formação Pessoal e Social).
Reflexão	Foi possível observar que os grupos se encontravam preocupados com o facto de acabarem em primeiro. Também foi notável que o Mário compreendia melhor a sequência e realizava-a com maior destreza que os colegas.

Atividade	Os remates
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Coordenação de movimentos de perícia e manipulação (Área de Expressão e Comunicação no subdomínio da Educação Física);</li> <li>• Compreensão da relação entre o indivíduo e o seu corpo; o indivíduo e objetos (Área de Expressão e Comunicação no subdomínio da Educação Física);</li> </ul>
Materiais	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Corpo;</li> <li>• Arcos;</li> <li>• Bola.</li> </ul>
Descrição	Cada membro de uma equipa, à sua vez, irá rematar a bola para a baliza, delimitada entre arcos. Nesta estará um guarda-redes da equipa adversária para defender o remate. Ao fim de todos os elementos das equipas rematarem uma vez, o jogo acaba, ganhando a equipa que mais golos obtiver.
Justificação	Esta atividade foi pensada para promover a autoconfiança e cooperação entre elementos da mesma equipa com o objetivo de atingirem todos um fim, trabalhando assim juntos e reforçando a união de grupo. (Área de Expressão e Comunicação no subdomínio da Educação Física; Área da Formação Pessoal e Social).
Reflexão	Nesta atividade foi notável, uma vez mais, que existia um maior entusiasmo pela parte dos rapazes. Nesta, as raparigas tentaram afastar-se o máximo, contudo acabaram por participar ao rematarem. Com o fim da atividade, existindo uma equipa vencedora, houve crianças que não gostaram de perder, contudo pediram para repetir numa outra ocasião.

Tabela H.3

Planificação: Atividade 18 de fevereiro de 2022	
Atividade	Leitura dos livros “As raparigas também podem” e “Os rapazes também podem”
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar funções no uso da leitura (Área de Expressão e Comunicação no domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita);</li> <li>• Compreender que a leitura é uma atividade que proporciona prazer e satisfação (Área de Expressão e Comunicação no domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita);</li> <li>• Desconstruir conceções pré construídas de estereótipos (Área de Formação Pessoal e Social);</li> <li>• Desenvolver o respeito pelo outro e pelas suas opiniões, numa atitude de partilha e de responsabilidade social (Área de Formação Pessoal e Social).</li> </ul>
Materiais	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Livro</li> </ul>
Descrição	Em grande grupo, as crianças estarão sentadas no tapete verde, onde decorrem as reuniões de grupo, e irei começar a leitura deste livro a perguntar às crianças se se lembram das conversas realizadas sobre este tema. Após isso, começarei a leitura. Este livro encontra-se dividido em duas partes, sendo uma destinada para o que as raparigas podem fazer e outra sobre o que os rapazes podem fazer.
Justificação	Esta atividade foi pensada com o intuito de promover o respeito pelas diferentes opiniões e gostos, assim como pelas desconstruções de conceções estereotipadas, como, neste caso, o que as raparigas e os rapazes também podem fazer e ser (Área da Formação Pessoal e Social). Esta é feita através da leitura com o intuito de fomentar momentos que demonstrem que a leitura é uma atividade que proporciona prazer e satisfação.

Reflexão	Perante esta atividade, fiquei agradada por ouvir respostas como “coisas de meninos e de meninas é tudo aquilo que eles quiserem ser”, mas também surpreendida por ouvir alguns risos e comentários na parte referente ao que os rapazes também podem fazer, repetindo entre risos “Serem unicórnios”. Penso que a mensagem foi bem compreendida e que permitiu reforçar o diálogo que as crianças já tinham realizado algumas vezes. Todavia, penso que a mensagem sobre o que os rapazes podem fazer não foi tão bem compreendida como a que as raparigas podem fazer.
----------	--