



**INSTITUTO POLITÉCNICO DE LISBOA
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA**

As representações das crianças sobre as questões de género

**Relatório da Prática Profissional Supervisionada
Mestrado em Educação Pré-Escolar**

**Daniela Filipa Bailão Gandum
julho de 2014**



**INSTITUTO POLITÉCNICO DE LISBOA
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA**

As representações das crianças sobre as questões de género

**Relatório da Prática Profissional Supervisionada
Mestrado em Educação Pré-Escolar**

Sob orientação de Maria de Lurdes Costa

**Daniela Filipa Bailão Gandum
julho de 2014**

Agradecimentos

Este relatório e a sua apresentação correspondem ao culminar de um sonho: ser educadora de infância. O caminho que até aqui fiz, com todos os marcos de alegria, teve também pequenas pedras que, em determinados momentos, me fizeram desanimar e ter medo. Importa, então, agradecer a quem me mostrou que com todas as pedras do caminho poderia construir um castelo e ficar mais próxima do meu objetivo. Agradeço:

À minha família, que com palavras, olhares ou simples sorrisos me transmitiram uma confiança inabalável e um orgulho genuíno. Em especial aos meus pais, que acreditaram no sonho de uma menina e em tudo me apoiam a mulher em que me tornei, ouvindo as incessantes histórias, desabafos, excertos de trabalhos, relatórios, apresentações e tanto mais com uma paciência incessável.

Às “migas” Ana Batista, Cheila Nogueira, Joana Miguel (Ju), Raquel Santos e Patrícia Lima. Em quatro anos tornámo-nos mais do que amigas, partilhando muitas gargalhadas, danças quase acrobáticas, férias, canções desafinadas, medos, e muito mais. Em especial, agradeço à minha “*partner*” Ju, pelas longas conversas, experiências e sonhos partilhados e por tantas vezes ser um exemplo para mim. E à Raquel, por todo o apoio e companheirismo nos estágios, mas também por todos os outros momentos em que os sorrisos se somaram e os cenários improváveis se multiplicaram.

Ao André, o amigo de todas as horas, que provou que a distância é apenas um pormenor e que esteve sempre presente com todos os mimos e palavras, zangando-se quando eu me deixava vencer pelos medos e apoiando-me em todos os momentos.

Aos vários professores e colegas que se destacaram e, direta ou indiretamente, me desafiaram a ir além do que achava conseguir, apoiando-me e confiando em mim.

Às educadoras cooperantes e respetivas auxiliares de ação educativa, que me deram a honra de entrar nas suas salas e de partilharem comigo muitos dos seus conhecimentos e experiências, sendo sempre o mais disponíveis que puderam.

Às crianças com quem realizei a PPS, por todos os momentos que vivemos, as conversas, sorrisos e risos, desafios, brincadeiras, mimos, momentos que nunca esquecerei e que sem dúvida me marcaram. Obrigada por serem “os meus meninos”.

E por último, a Deus, que me proporcionou conhecer todas estas pessoas especiais e viver experiências únicas, durante as quais fui genuína e simplesmente feliz.

Resumo

Este relatório foi elaborado tendo em conta a Prática Profissional Supervisionada que desenvolvi, entre os meses de janeiro e maio, nas respostas sociais de creche e de jardim-de-infância. O principal objetivo deste documento consiste em apresentar e analisar reflexivamente a minha prática, por meio da relação entre as minhas vivências nos dois contextos, os conhecimentos que adquiri ao longo do meu percurso académico e um referencial teórico que sustenta as diferentes questões abordadas.

A Prática Profissional foi desenvolvida em duas Instituições Particulares de Segurança Social, localizadas na Área Metropolitana de Lisboa. Em creche, decorreu durante o mês de janeiro, com um grupo de dezassete crianças, com idades compreendidas entre os vinte cinco e os trinta e seis meses. Já no jardim-de-infância, estagiei com um grupo constituído por vinte e uma crianças, entre os três e os cinco anos, de fevereiro até maio.

Neste relatório são caracterizados os dois contextos de estágio e as intenções que pautaram toda a minha ação pedagógica, definidas a partir das especificidades dos grupos de crianças com quem estagiei, das respetivas equipas educativas e das famílias. É, ainda, apresentada e aprofundada a problemática que foi mais significativa durante a PPS, nomeadamente no contexto de jardim-de-infância e que se reporta às representações das crianças sobre as questões de género. Isto, de modo a apresentar e refletir sobre as conceções e estereótipos de género que as crianças expuseram durante o estágio, mas também sobre o seu processo de construção de identidade de género.

No presente documento consta a caracterização do impacto da minha intervenção e a reflexão acerca da construção da minha identidade profissional, traçadas através da reflexão sobre os pontos acima mencionados.

Palavras-chave: Género; Estereótipos de género; Identidade de Género; Educação de Infância.

Abstract

The present report was developed taking into account the Supervised Professional Practice (SSP), which took place between the months of January and May in the social and educational contexts of nursery and kindergarten. Present and reflect on my practice, remembering always my experience at both contexts, the knowledge gained through my academic life and a sustained theoretical reference, is the main purpose of this document.

The SSP was developed at two Particular Social Security Institutions (PSSI) located at the metropolitan area of Lisbon. During the month of January took place the practice in nursery, with a group of seventeen children, between twenty five and thirty six months old. Between the months of February and May, the practice took place in kindergarten with a group made of twenty one children, between three and five years old.

In this report, from the characterizations of both contexts, were outlined my intentions which guided my pedagogical action. These intentions were outlined taking into account the specificities of the groups of children and their families and also the educative teams. Still in this report is presented and supported the most significant problematic in the kindergarten context regarding representations of children about gender issues, particularly focused on the reflection about conceptions and stereotypes of gender mentioned by children over the SSP, but also about the construction of gender identity process.

The present document includes also the characterization of the impact of my intervention and the reflection about the construction of my professional identity, regarding the reflection of the items previously mentioned.

Key-words: Gender; Gender stereotypes; Gender identity; Childhood education.

Léxico de siglas

DEB – Departamento de Educação Básica

f – sexo feminino

IP – Intervenção Precoce

IPSS – Instituição Particular de Segurança Social

JI – jardim-de-infância

NEE – Necessidades Educativas Especiais

m – sexo masculino

PALOP – Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa

PE – Projeto Educativo

PPS – Prática Profissional Supervisionada

SCML – Santa Casa da Misericórdia de Lisboa

Índice geral

Agradecimentos	i
Resumo	ii
Abstract	iii
Léxico de siglas	iv
Índice geral.....	1
Introdução	4
Capítulo 1 – Caracterização reflexiva do contexto socioeducativo	7
1.1 Meio onde estão inseridas as instituições	7
1.2 Contexto socioeducativo.....	7
1.3 Equipas Educativas	8
1.4 Famílias das crianças.....	9
1.5 Grupos de crianças	10
Capítulo 2 – Intenções para a ação	14
Capítulo 3 – Identificação e aprofundamento da problemática	17
3.1 Referencial metodológico e ético.....	17
3.2 Das desigualdades de género na sociedade à abordagem das questões de género na Educação de Infância.....	20
3.3 Do sexo ao género: Construindo identidades, representações e estereótipos	22
Capítulo 4 – Considerações finais	45
Referências bibliográficas	50

Índice de Figuras

Figura 1. Primeira imagem da atividade referente à fotopalavra: menino com camisola cor-de-rosa.....	25
Figura 2. Segunda imagem da atividade referente à fotopalavra: bombeiro.....	26
Figura 3. Terceira imagem da atividade referente à fotopalavra: menino a andar de <i>skate</i>	28
Figura 4. Quarta imagem da atividade referente à fotopalavra: meninas a jogarem à bola.....	28
Figura 5. Fotografia da tabela usada na atividade <i>O género e o desporto</i>	29
Figura 6. Quinta imagem apresentada na atividade referente à fotopalavra: meninos a brincarem com bonecos.....	31
Figura 7. Fotografia do mapa de atividades do mês de março, construído por G2(m).	33
Figura 8. Fotografia do mapa de atividades do mês de março, construído por A(f).....	33
Figura 9. Área da casa da Sala Azul.....	34
Figura 10. Área dos jogos de chão.....	35
Figura 11. Página denominada “O mundo das meninas” de um catálogo de brinquedos.....	38
Figura 12. Página denominada “O mundo dos meninos” de um catálogo de brinquedos.....	38
Figura 13. Respostas à primeira questão dos inquéritos às famílias sobre o género.....	42
Figura 14. Respostas à terceira questão dos inquéritos às famílias sobre o género.....	43

Índice de Anexos

Anexo A – Portefólio da PPS em Creche (CD)

Anexo B – Portefólio da PPS em JI (CD)

Anexo C – Caraterização dos contextos socioeducativos

Anexo D – Ambiente físico da Sala B2 (creche)

Anexo E – Ambiente físico da Sala Azul (jardim-de-infância)

Anexo F – Caraterização da rotina das Salas B2 e da Azul

Anexo G – País de nascimento dos progenitores das crianças da Sala B2 e da Azul

Anexo H – Atividade profissional das famílias das crianças da Sala B2 e da Azul

Anexo I – Sexo, data de nascimento/idade e percurso institucional das crianças do grupo da Sala B2 e da Azul

Introdução

Segundo Goulart,

“[...]educação infantil é lugar de brincar, correr, pular, comer, aprender a andar, dormir, alegrar-se e ficar triste, desenhar, lidar com o mundo da natureza, com o mundo social [...]. É lugar também de aprender a interagir e a usar os instrumentos culturais básicos em nossa cultura, como os talheres, os pratos, o lápis, a tinta, o papel” (citado em Mosimann & Koerich, s/d, p.48).

À semelhança do que o autor refere, considero que a educação infantil abrange mais do que intencionalidades relacionadas/limitadas à prestação de cuidados à criança. É estrutural que a ação educativa potencie um clima de confiança, afeto, apoio e respeito entre crianças e entre estas e os profissionais de educação de infância, que potencie inúmeras aprendizagens e o desenvolvimento pleno das crianças.

Enquanto estagiária e futura educadora de infância, desenvolvi a Prática Profissional Supervisionada (PPS) nas respostas sociais de creche e de jardim-de-infância (JI), com o objetivo de potenciar o desenvolvimento integral das habilidades e capacidades das crianças com que estagiei, por meio de experiências significativas para estas.

A Prática Profissional em creche realizou-se durante o mês de janeiro, com um grupo de dezassete crianças, com idades compreendidas entre os 25 e os 36 meses. No JI, estagiei entre os meses de fevereiro e maio, com vinte e uma crianças, entre os três e os cinco anos. As duas instituições situam-se na Área Metropolitana de Lisboa, sendo que a creche e o JI são Instituições Particulares de Solidariedade Social.

O presente relatório visa apresentar, refletir e analisar a minha prática, através da articulação entre as minhas vivências nos dois contextos acima apresentados, os conhecimentos adquiridos ao longo da minha formação académica e um referencial teórico relacionado com as diferentes partes que compõe este documento.

A problemática que foi mais significativa da PPS e, que irei aprofundar com maior detalhe no relatório, corresponde às representações das crianças acerca das questões de género e foi definida no contexto de JI. Isto, uma vez que, como será constatável a partir da caracterização dos contextos, as conversas e ações do grupo

remeteram-me, várias vezes, para as ideias que as crianças tinham acerca das questões de género. Ideias que denunciavam, muitas vezes, determinados aspetos inerentes à identidade e aos estereótipos de género que possuem e que potenciaram algumas partilhas de ideias, mas também alguns conflitos entre crianças.

O presente relatório é constituído por quatro partes. Na primeira, apresento a caracterização reflexiva do contexto socioeducativo da creche e do jardim-de-infância, selecionando um conjunto de informações que me permitiu construir este relatório e refletir especificamente acerca da problemática. Aquando da PPS, a caracterização possibilitou-me, de igual forma, estruturar a minha prática de acordo com as especificidades do meio, do contexto, da equipa educativa, das crianças e das suas famílias. Caracterizações a partir das quais estruturei as minhas intenções para a ação pedagógica, apresentadas na segunda parte deste relatório.

As intenções para a ação pedagógica foram os grandes pilares desta, sendo que definiram, em traços gerais, as bases de ação com os grupos de crianças, mas também com as suas famílias e com a equipa educativa.

O terceiro capítulo do relatório integra três partes estruturantes. Na primeira é apresentado o referencial metodológico e ético inerente à prática profissional e à construção deste relatório. Na segunda parte deste capítulo é traçado um caminho entre algumas das desigualdades de género que persistem na sociedade atual e a importância da abordagem das questões relativas à cidadania na educação de infância. Já na terceira parte, reflito sobre a construção da identidade, dos estereótipos e das representações das crianças sobre o género nos contextos de estágio. Com maior ênfase nos vários episódios que ocorreram no JI, uma vez que as características do grupo e o período mais alargado de estágio permitem ilustrar e refletir mais detalhadamente sobre as conceções e estereótipos referentes ao género que as crianças da referida resposta social tinham. Tudo isto será articulado com o referencial teórico, composto por livros e artigos relacionados com as questões de género na educação de infância, mas também com os principais pontos enunciados no primeiro e segundo capítulo do relatório.

O quarto capítulo corresponde às considerações finais, parte em que é feito um resumo reflexivo das principais ideias ilustradas no relatório, destacando o impacto da minha intervenção e a consequente construção da minha identidade profissional,

enquanto futura educadora de infância. Neste capítulo constam, ainda, alguns tópicos acerca da minha problemática que poderão ser desenvolvidos em futuros trabalhos.

O presente relatório, à semelhança do que aconteceu ao longo da PPS, é norteado pelo roteiro ético inerente à prática educativa de um educador de infância. Por este motivo, a identidade de todos os intervenientes na minha prática é salvaguardada, tal como a dos centros de estágio. A devolução de toda a informação recolhida e do relatório foi garantida às equipas educativas e às instituições onde desenvolvi a PPS.

Todos os anexos para os quais este relatório remete, à semelhança do que acontece com os portefólios de creche e de JI, desenvolvidos ao longo dos respetivos períodos de estágio estão anexados em CD a este documento e garantem, igualmente, a confidencialidade da identidade das instituições, crianças, respetivas famílias e equipas educativas.

Capítulo 1 – Caracterização reflexiva do contexto socioeducativo

Este capítulo objetiva caracterizar os grupos de crianças com quem realizei a PPS em creche e JI, as suas famílias, o meio em que se situam os contextos de estágio e os principais aspetos destes contextos. Apresenta a rotina, a sala de cada um dos grupos e as equipas educativas responsáveis por estes. Ao longo da PPS a reflexão acerca das várias caracterizações possibilitou adaptar a minha ação às especificidades dos contextos e, neste relatório visa ilustrar essa relação, mas também a sua articulação com a problemática que irei apresentar e aprofundar no capítulo dois.

1.1 Meio onde estão inseridas as instituições

Os centros de estágio onde decorreu a PPS na resposta social de creche e de jardim-de-infância localizam-se na Área Metropolitana de Lisboa, respetivamente na zona oriental e limítrofe desta, sendo que ambas possuem boa acessibilidade.

O JI visa complementar a resposta social existente no concelho para crianças em idade pré-escolar, privilegiando a admissão de crianças entre os três e os quatro anos, uma vez que está localizado “num meio geográfico onde a maior parte das escolas não atende todas as crianças da educação pré-escolar” (PE, 2012, p. 12). Aspeto refletido no grupo com que estagiei, maioritariamente constituído por crianças com três anos.

1.2 Contexto socioeducativo

Considerando a Tabela 1 (cf. *Anexo C*) são denotáveis as diferenças existentes entre a história, a dimensão jurídica e organizacional e os espaços físicos da creche e do JI, assim como do modelo curricular adotado nestes. Desta forma e tendo em conta que “as crianças não estão isoladas nem são impermeáveis aos contextos onde se movem, nem os contextos são imunes às crianças. Por conseguinte, podemos afirmar que há uma influência mútua entre contextos e crianças” (Tomás, 2008, p. 391), pelo que a minha ação pedagógica, a identificação e aprofundamento da problemática deste relatório foram estruturados de acordo com as especificidades da creche e do JI.

Segundo as conversas informais mantidas com a educadora cooperante, bem como a consulta do Plano Curricular da Sala B2, onde decorreu a PPS, é possível constatar que nesta são seguidas as bases do modelo curricular High Scope,

apresentadas na Tabela 1 (cf. *Anexo C*). Este modelo, segundo Oliveira-Formosinho, Lino e Niza (2013), está balizado por cinco pilares estruturais, aos quais a aprendizagem ativa é um princípio transversal e potencia a articulação entre a interação adulto-criança, a observação das crianças, o ambiente físico e os horários e rotinas. As características do ambiente físico da sala de atividades, bem como as intencionalidades da educadora estão apresentados em anexo (cf. *Anexo D*).

Para atingir os objetivos do Projeto Educativo, a equipa do JI definiu como modelo curricular o Movimento da Escola Moderna (cf. *Anexo C*) e tendo em conta que “uma sala de aula de Educação Infantil deve ser, antes de mais nada, um cenário muito estimulante, capaz de facilitar e sugerir múltiplas possibilidades de ação” (Zabalza, 1998, p. 53), a planta da Sala Azul, onde decorreu a PPS, a apresentação das áreas, materiais e das principais intenções para a ação pedagógica da referida sala estão especificadas em anexo (cf. *Anexo E*).

A educadora cooperante no contexto de creche planificou a rotina do grupo, apresentada na Tabela 4 (cf. *Anexo F*) com a finalidade de que esta possuísse um carácter repetitivo, possibilitando “que as crianças explorem, treinem e ganhem confiança nas suas competências em desenvolvimento, [...] passem suavemente, ao seu ritmo, de uma experiência interessante para outra” (Post & Hohmann, 2003, p.15). No contexto de JI “a estabilização de uma estrutura organizativa, uma rotina educativa, proporciona a segurança indispensável para o investimento cognitivo das crianças” (Niza, 1998, p.154), pelo que se torna essencial apresentar os diferentes momentos que integram a rotina do grupo, elencados na Tabela 5 (cf. *Anexo F*).

1.3 Equipas Educativas

Tendo em conta que, segundo Hohmann e Weikart, o “trabalho em equipa é um processo de aprendizagem activa, que exige um clima de apoio e respeito mútuos” (citados por Lino, 1999, p.86), é essencial que a equipa educativa potencie e desenvolva a sua ação num ambiente caracterizado pelos referidos valores.

A equipa educativa da sala B2 e a da Sala Azul são compostas por uma educadora de infância e por uma auxiliar de ação educativa.

Mediante as observações feitas, bem como através das conversas estabelecidas com as educadoras de infância cooperantes, denotou-se que, sendo o primeiro ano em que formam uma equipa educativa com as respetivas auxiliares, conseguiram estabelecer um ambiente de partilha de ideias e conhecimentos, onde a cooperação, o respeito e a ajuda são valores constantes em toda a dinâmica pedagógica e ao longo dos vários momentos do dia. O que é observável na gestão dos comportamentos dos grupos, já que os elementos das duas equipas educativas a partilham, entre si. No caso da equipa educativa de JI a relação estabelecida com a terapeuta da fala e a educadora de Intervenção Precoce (IP), que apoiam algumas das crianças do grupo, baseia-se na partilha de ideias e na cooperação. Assim, as características acima apresentadas permitiram-me integrar e trabalhar em colaboração com as referidas equipas, com o objetivo comum de adaptar o mais possível a ação educativa às especificidades do contexto e de cada criança.

1.4 Famílias das crianças

Nesta caracterização importa reunir informação que permita refletir acerca dos traços estruturantes das famílias. Não para conseguir compreender “a priori, o que e quem são as crianças” (Ferreira, 2004, p.66), mas porque ao longo da PPS indicadores como a nacionalidade e a língua oficial dos progenitores me permitiram, por exemplo, adaptar o meu discurso oral e escrito na comunicação com eles.

Considerando os dados recolhidos pelas educadoras cooperantes em setembro de 2013, apresentados na tabela 6 (cf. Anexo G), verifica-se que, nas famílias do grupo B2, à exceção de uma mãe oriunda dos países de leste, todos os progenitores nasceram em Portugal, tendo como língua oficial o português. No contexto de JI, como é constatável na tabela 7 (cf. Anexo G), de entre os progenitores que disponibilizaram informação relativa ao país onde nasceram, a maioria (vinte) nasceu nos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP), oito progenitores nasceram em Portugal, quatro no Brasil, dois na Moldávia e dois na Ucrânia. Procurei, então, utilizar um discurso claro e objetivo, para que toda a informação que transmiti fosse efetivamente compreendida.

As experiências vivenciadas no seio familiar pelas crianças contribuem para que estas formem ou desconstruam algumas representações e estereótipos acerca de

diferentes assuntos com que lidam no seu quotidiano. O que será perceptível no próximo capítulo, uma vez que inerentes a muitas das representações das crianças acerca do que demarca a identidade de género estão vivências destas. O que é corroborado por Ferreira (2004), que refere que “a família constitui-se como o nexus de todas as intenções culturais. É aí [...] que as crianças são introduzidas na sua cultura, adquirindo um conjunto de conhecimentos [...] que lhes permite participar no mundo social mais alargado” (p. 65).

A maioria das crianças da Sala B2 e da Azul integra famílias nucleares, catorze e dezassete, respetivamente, sendo que quatro crianças de cada um dos grupos integram famílias monoparentais, vivendo com as mães. A maior parte das crianças dos referidos grupos tem irmãos, sendo que tal como é constatável no *Anexo H*, predominam as que têm um irmão.

Quanto à atividade profissional dos pais das crianças do grupo B2, Tabela 9 (cf. *Anexo I*), duas das mães estão desempregadas e duas são estudantes. Os restantes progenitores estavam, aquando da PPS, a desenvolver a sua atividade profissional. Nas famílias das crianças do grupo da Sala Azul, Tabela 10 (cf. *Anexo I*), uma mãe e um pai são estudantes, quatro mães são domésticas e quatro mães e um pai estão desempregados, sendo que as restantes progenitores estão empregados.

Existe abertura por parte das equipas educativas para que os familiares das crianças as possam ir levar até às respetivas Salas, o que me permitiu expor os trabalhos das crianças nos corredores de acesso e, por conseguinte envolver as famílias na minha prática, tal como evidencia a nota de campo em rodapé.¹:

1.5 Grupos de crianças

A caracterização dos grupos foi realizada a partir da consulta dos documentos reguladores da ação educativa, das conversas informais partilhadas com as equipas educativas e das observações que fiz na Sala B2 e na Azul. Isto, porque, tal como Portugal (2010) refere “somente através de observações cuidadosas, conhecimento e uso

¹ “Quando estava no corredor de acesso à Sala, vi Y a chegar com o pai. Este, depois de pendurar a mochila da filha, reparou na exposição de trabalhos do projeto dos super-heróis, que desenvolvi com um subgrupo de crianças, que Y integra. Esta apontou o seu trabalho e explicou-lhe como tinha feito uma «Winx diferente»” (Nota de campo de JI, 22 de maio).

imaginativo de diferentes recursos é possível oferecer actividades interessantes e envolventes que permitam à criança oportunidades de concentração, descoberta e de júbilo pelo sucesso e vitória.” (p.50).

Consultando a Tabela 7 (cf. *Anexo H*) é possível constatar que o grupo da Sala B2 é constituído por dezassete crianças, dez do sexo masculino e sete do feminino, com idades compreendidas, aquando da PPS, entre os 25 e os 36 meses. Doze dos dezassete elementos do grupo frequentaram a creche no passado ano letivo e D e V1 são irmãos gémeos.

C1 e G1 começaram a ser acompanhados pela terapeuta da fala em janeiro, uma vez que C1 tem 60% de défice auditivo e G1 tem disfemia. C1 possui um aparelho auditivo que, em conjunto com uma atenção individualizada por parte da equipa educativa e, ao longo da PPS, por mim, permitem que a criança integre e participe nos diferentes momentos da rotina.

As crianças do grupo evidenciam destreza no brincar e gosto pelo faz-de-conta, como é constatável na nota de campo em rodapé.² Tal como esta indica, não se verificou, aquando da PPS, uma ocupação genderizada das áreas da Sala por parte do grupo B2. Já que as áreas favoritas da maioria das crianças eram a biblioteca e os jogos de construção/garagem.

Em termos de interação social, denota-se que os jogos em grupo terminam regularmente em conflitos entre crianças e que estas, na sua maioria, mantêm brincadeiras paralelas, o que, segundo Bonome-Pontoglio e Marturano (2010), ocorre

“quando a criança brinca próxima a um ou a mais companheiros, com brinquedos semelhantes ou sobre um mesmo tema, porém de maneira independente e não necessariamente igual, sem interagir quanto à brincadeira e sem tentar influenciar o brincar do outro” (p. 368).

As crianças da Sala B2 são, em grande parte, autónomas e verbalizam as suas necessidades quando necessitam de ajuda para as satisfazer.

² “Sentei-me na área da casa e pedi a M2(f), V2(m) e a M4(m) que brincavam com os alimentos de plástico se podiam dar-me o lanche. M4(m) foi o primeiro a fazê-lo, trazendo-me uvas. Já M2(f) trouxe-me uma caneca. Fingi beber o conteúdo e perguntei à citada criança se também queria. Esta pegou na caneca e imitou as minhas ações.” (Nota de campo de creche, de dia 15 de janeiro).

O grupo da Sala Azul, tal como é observável na Tabela 8 (cf. *Anexo H*) é constituído por 21 elementos, nove do sexo feminino e 12 do masculino, pelo que tal como na Sala B2, existem mais elementos do sexo masculino. É um grupo heterogéneo, com idades compreendidas entre os três e os cinco anos, sendo que a maioria das crianças, no início da PPS, tinha três anos. Ao longo da PPS, D2 deixou de integrar o grupo, uma vez que foi viver com os pais para o estrangeiro.

Existem três crianças com NEE, C, M3 e P, a primeira com hiperatividade, M3 tem um atraso de desenvolvimento ao nível da linguagem e a P foi diagnosticado, em maio deste ano, uma perturbação na parte da comunicação/relação com os outros. C e M3 são acompanhados semanalmente, mas em dias distintos, pela educadora de IP e pela terapeuta da fala, sendo que P só é acompanhado pela terapeuta.

O grupo é fortemente desperto para a aprendizagem o que, por vezes, gera alguma agitação, já que as crianças possuem alguma dificuldade em aguardar pela sua vez para falar ou realizar uma tarefa. Denota-se, tanto na regulação do grupo, como ao nível da cooperação entre as crianças uma forte influência dos elementos mais velhos, de que é exemplo o que ocorreu durante a atividade *Misturando Cores*³.

Foi observável o gosto das crianças da Sala Azul pelo faz-de-conta, tanto em áreas como a dos jogos de chão, preferida essencialmente pelos meninos, como na casa, maioritariamente escolhida pelas meninas. E, se na primeira predominavam as construções, corridas de carros e despiques entre animais, na área da casa as meninas reproduziam com alguma frequência episódios do quotidiano familiar entre mães e filhas, piqueniques, consultas e idas ao cabeleireiro⁴.

Ao longo do Capítulo 3, irei refletir mais aprofundadamente acerca das características da ocupação genderizada da Sala e as especificidades do faz-de-conta desenvolvido pelo grupo.

³ “Quando chegou à vez de D4(m), a criança mais nova do grupo, realizar a tarefa [...] esta demonstrou alguma inibição[...] Face a tal, B2(m), uma das crianças mais velhas, explicou-lhe o que deveria fazer, incentivando-o a escolher uma cor. D4 assim o fez” (Reflexão de JI, 12 de março).

⁴ “hoje, L e T1 escolheram a referida área para brincar, sendo que L assumiu-se como uma mãe preocupada de duas crianças (bonecos), que transportava cuidadosamente numa alcofa (cesto de compras). Quanto a T, decidiu ser a cabeleireira de L.” (Reflexão de JI, 13 de maio).

Durante o estágio no JI, em momentos de exploração livre das áreas de interesse da Sala e em algumas atividades dirigidas, certas crianças do grupo expuseram ideias⁵ que denotam estereótipos de gênero.

Ao longo do estágio em JI verificaram-se com relativa frequência episódios como os acima citados, o que originou, casualmente, alguns conflitos. No terceiro capítulo serão apresentadas e refletidas mais detalhadamente algumas das representações do grupo sobre as questões de gênero. No próximo capítulo serão apresentadas as intencionalidades que serviram de base a toda a minha ação e que foram traçadas de acordo com as caracterizações já apresentadas.

⁵ “enquanto várias crianças [...] realizavam um desenho, um dos rapazes pegou na caneta de feltro cor-de-rosa, para pintar um dos elementos que havia representado, então, duas crianças do sexo feminino, N e A, disseram-lhe que não poderia pintar com aquela cor, pois era uma “cor de menina”. [...] anteriormente, num momento de conversa informal, alguns elementos [...] tinham dito que somente os meninos é que usavam cabelo curto.” (Reflexão de JI, 11 de março)

Capítulo 2 – Intenções para a ação

Tendo em conta os valores e pressupostos em que acredito, enquanto futura educadora de infância, foi essencial realizar a caracterização do contexto socioeducativo e das várias dimensões que nele se enquadram para definir quais as intenções que regularam a minha prática educativa. Deste modo, considero que o papel do educador, no que concerne às intenções para as crianças, consiste em “organizar o ambiente e [...] escutar, observar e documentar para compreender e responder, estendendo os interesses e conhecimentos da criança e do grupo em direção à cultura” (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013, p.18), a sua intervenção é feita no sentido de gerar um ambiente em que o processo de aprendizagem da criança ocorre através da vivência contínua de experiências interativas, com o educador e com as restantes crianças. Isto, considerando que a criança possui o direito a participar em todas as dimensões da pedagogia e dos projetos/atividades desenvolvidos em sala e de contar com o apoio motivante e autonomizante do educador.

Tanto ao nível da PPS em creche, como na de JI considerei fundamental que a minha ação permitisse “dar às crianças tempo para resolverem os problemas com que se deparam” (Post & Hohmann, 2003, p.88), de modo a que pudessem tentar concretizar aquilo a que se propunham e testar as possibilidades que conceberam, mas também a potenciar que resolvessem os conflitos de forma progressivamente mais autónoma. Potenciando, por conseguinte, um clima de cooperação e segurança entre pares e entre adulto:criança.

Nas atividades que desenvolvi, procurei, então, explicar às crianças em que consistia cada tarefa e dar algum tempo para que cada uma pudesse explorar os materiais e tentar realizar a tarefa de forma autónoma. Quando as crianças o solicitavam ou denotava que precisavam de auxílio, procurei ajudá-las, não realizando a atividade por si, mas dando pistas que permitissem que as crianças executassem os diferentes passos de cada atividade. Sendo que é exemplo de tal o seguinte episódio que decorreu na Sala B2, durante a última atividade que promovi, cujo objetivo era que cada criança descobrisse o que cada pop-up do álbum de fotografias da PPS ocultava:

“vou solicitando a cada criança que venha ao centro da roda e procure a fotografia [...] escondida na folha do álbum. Uns apressam-se

a explorar o objeto, em busca de algo que aguçou a sua curiosidade, outros detêm-se, por minutos, enquanto a curiosidade e o receio, face ao desconhecido, travam uma batalha silenciosa, apenas expressa pelo olhar titubeante, entre mim, os pares e a educadora cooperante, em busca da confiança que, de momento, escasseia. Todos, com mais ou menos incentivo e apoio, exploraram um pop-up, primeiro individualmente [...] depois em grupo” (Reflexão de creche, 31 de janeiro).

Ao nível dos conflitos entre crianças, ao longo da PPS, principalmente no contexto de JI, denotei que a maioria dos elementos do grupo não procurava resolver os conflitos com os pares autonomamente, recorrendo, para tal, aos adultos ou ao registo no diário de grupo. Procurei, então, incentivar as crianças a, num primeiro momento falarem com os pares, explicando o porquê de não terem gostado de alguma situação específica e a resolverem os conflitos por meio da conversa, sem a intervenção do adulto. Caso não conseguissem resolver as suas divergências deste modo, promovi momentos em que as crianças envolvidas no conflito conversassem e eu moderasse esta partilha de ideias, criando espaço para que cada uma pudesse contar o que tinha acontecido, expor os seus sentimentos e emoções. Se as crianças não quisessem conversar, incentiva-as a escreverem o seu nome no Diário de Grupo, instrumento que a educadora cooperante já utilizava antes da PPS, para que a questão fosse exposta e discutida em grupo, no Conselho de Avaliação Semanal.

Outra das minhas intenções remete-me para comunicar com o grupo e com cada criança, de modo a dar espaço a que cada uma fale e facilitando o seu desejo de comunicar. Sendo que esta intenção é transversal às duas respostas sociais, no JI assume particular importância, uma vez que, tal como foi referido na caracterização do grupo, este é bastante participativo e a maioria dos seus elementos sente algumas dificuldades em aguardar pela sua vez e respeitar a dos outros.

Tanto na PPS em creche, como na de JI, realizei várias atividades em que dividi o grande grupo, trabalhando com as crianças de forma individual ou em pequenos subgrupos. Criando, assim, condições para que as crianças mais tímidas pudessem comunicar sem que se sentissem envergonhadas por estarem a expor as suas ideias ou emoções para todos os pares, mas também para que pudesse dar uma atenção mais individualizada a cada elemento do grupo. Paralelamente, no JI uma das estratégias que

considero que resultou de uma forma mais significativa foi a de incentivar cada criança a refletir sobre qual a postura que gosta que os pais adotem quando ela fala e, por conseguinte, apoiá-las na adoção dessa mesma postura, quando um outro par fala.

Considerando que a problemática mais significativa da minha prática, principalmente em JI, relacionou-se com as representações das crianças sobre as questões de género, a minha ação foi de igual forma balizada pela intenção de promover uma atitude de equidade face ao género, por meio da promoção do “desenvolvimento pessoal e social da criança com base em experiências de vida democrática numa perspetiva de educação para a cidadania” (Ministério da Educação, 1997, p.15), objetivando que as crianças aprendessem a lidar com as diferenças que lhes estão inerentes, sem que as transformem em desigualdades. Para tal, todas as atividades que dinamizei relacionadas com as questões de género, bem como as conversas que promovi, quando surgiam alguns comentários que denotavam estereótipos de género, tiveram intrínseca a partilha de ideias e experiências por parte das crianças e dos adultos da sala. Como é constatável no episódio abaixo apresentado:

“num momento de conversa informal, alguns elementos do grupo da Sala Azul tinham dito que somente os meninos é que usavam cabelo curto. Face a esta ideia, partilhada por várias crianças, a educadora apresentou o exemplo da educadora da sala ao lado, enquanto “menina que tem o cabelo curto” e questionou-os sobre o que achavam sobre tal” (Reflexão de JI, 11 de março).

Ao nível das intenções para com as famílias, em ambas as respostas sociais, o meu objetivo foi fomentar um ambiente propício ao seu envolvimento no contexto educativo e no trabalho desenvolvido, ao longo da PPS, com cada um dos grupos. Isto, ambicionando que se estabelecesse uma relação de respeito pelas especificidades e de efetiva cooperação, troca de saberes e ideias.

Durante a PPS, para além de, como já citei neste relatório, ter exposto alguns trabalhos que realizei com os grupos nas salas destes ou nos corredores, em momentos de conversa informal com os pais tive oportunidade de partilhar alguns momentos do quotidiano das crianças, destacando algumas das conquistas, realizações ou situações observadas, ao longo do dia. Já no projeto “*Vamos construir um super-herói*” as famílias puderam acompanhar as diferentes fases de trabalho por meio do que foi

exposto, mas também de participar na fase de pesquisa, disponibilizando super-heróis para que o grupo pudesse observá-los e encontrar a resposta às questões iniciais do projeto: Será que todos os super-heróis têm máscara? E botas?.

Já no que concerne às minhas intenções para com as equipas educativa e indo ao encontro das características do ambiente educativo existente em cada uma das Salas, objetivei dar continuidade a um ambiente de confiança e cooperação, onde a partilha de ideias e de experiências fosse uma constante, de modo a que se mantivesse um ambiente propício à confiança e bem-estar por parte das crianças e adultos.

Nos dois contextos de estágio reuni com as educadoras semanalmente para partilharmos ideias acerca de atividades para a semana seguinte e planificá-la. Antes ou durante as atividades, sempre que surgiam algumas dúvidas, foram recorrentes os momentos em que fui auxiliada pelas cooperantes ou pelas respetivas auxiliares, por meio de sugestões e/ou apoio que estas davam e que permitiram que adaptasse as planificações às especificidades do momento vivido.

Existiram, ainda, outras atividades em que as equipas foram envolvidas, desempenhando, cada elemento que as constitui, uma tarefa. Tal como aconteceu na dinamização da história da Capuchinho Vermelho, em creche, já que

“utilizando diferentes fantoches de luva, eu e a educadora cooperante auxiliámos a referida personagem, mas também a sua avó, o Lobo Mau e o Caçador a contar a sua aventura ao grupo.” (Reflexão de Creche, 16 de janeiro).

Refletindo sobre as intencionalidades que nortearam toda a minha prática, no próximo capítulo será apresentada e aprofundada, por meio da mobilização de um referencial teórico, metodológico e ético, a minha problemática.

Capítulo 3 – Identificação e aprofundamento da problemática

3.1 Referencial metodológico e ético

Considerando que, à semelhança do que Rodrigues (2003) afirma “na abordagem da realidade, a metodologia é o caminho do pensamento e da prática exercida” (p. 68), importa referir quais as técnicas e os instrumentos de recolha de dados que utilizei e, por conseguinte, qual a abordagem intrínseca à definição e desenvolvimento da problemática.

Tendo em conta que o presente relatório é referente à PPS que desenvolvi em creche e em JI, contextos onde planifiquei, executei e avaliei várias atividades realizadas com as crianças, mas também onde, por meio de brincadeiras e conversas me relacionei com cada uma, uma das técnicas que utilizei foi a observação. Isto, tendo em conta que segundo Carmo e Ferreira (1998) a referida técnica consiste em “selecionar informação pertinente, através dos órgãos sensoriais e com recurso à teoria e à metodologia científica, a fim de poder descrever, interpretar e agir sobre a realidade em questão” (p.97).

Face às características da PPS desenvolvi observação individual participante, cuja principal vantagem corresponde ao facto de ter tido “a possibilidade de estar disponível para recolher informações ricas e pormenorizadas, baseadas na observação de contextos naturais” (Rodrigues, 2003, p. 74). Sendo que muitas das referidas informações relacionadas com a problemática foram registadas, sob a forma de reflexões e/ou de notas de campo, que, na sua maioria, integram os meus portefólios de creche e de jardim-de-infância. E, considerando que face à informação contida em muitos dos registos que realizei, bem como para a concretização do presente relatório senti a necessidade de reunir algum referencial teórico sobre as questões de género, uma outra técnica da qual fiz uso corresponde à análise de documentos.

Através da análise de artigos e livros objetivei “selecionar, tratar e interpretar informação bruta [...] com vista a dela extrair algum sentido” (Carmo & Ferreira, 1998, p. 59). Esta seleção de documentos teve, essencialmente, dois critérios: tratarem aspetos intrínsecos às questões de género, focando, mais especificamente, as referidas questões na educação infantil e a data de publicação dos documentos. O primeiro critério foi estabelecido de modo a que pudesse relacionar a informação recolhida com as características dos grupos com que realizei a PPS (ao nível da faixa etária e do desenvolvimento da identidade e dos estereótipos de género, por exemplo). A data de publicação dos documentos relaciona-se com o facto de pretender reunir um conjunto de informação relativamente atual e relacionada com as especificidades dos contextos de estágio. Por conseguinte, depois de ter analisado os documentos e selecionado a informação pertinente, todos os artigos e livros foram divididos por subtemas, de modo

a que os pudesse utilizar aquando da redação da parte do relatório correspondente aos referidos subtemas.

A fotopalavra, a par dos grupos de discussão, foram técnicas que utilizei para complementar as informações que recolhi por meio da observação e que registei nas reflexões que realizei acerca das representações do grupo de crianças de JI sobre o género. Isto, tendo em conta que apesar de recuperar algumas notas de campo e outro tipo de informações de creche, a problemática incide mais sobre JI, face à duração do estágio neste contexto e de nele terem surgido várias conversas que me remeteram para as questões de género.

Desta forma, com a fotopalavra procurei “utilizar fotografias como meios de expressão ou linguagem” (Cardona, 2009, p.77), selecionando imagens que se relacionavam com alguns dos interesses do grupo e com estereótipos que estes já tinham evidenciado, como o de os rapazes não vestirem roupa cor-de-rosa, e que fossem “sobretudo simbólicas, expressivas, evocadoras, capazes de suscitar reacções positivas e valiosas” (Cardona, 2009, p.77), nas crianças do grupo. Isto, indo, também, ao encontro das características inerentes à rotina do grupo e, conseqüentemente, aos pilares do Movimento da Escola Moderna, mas também às características do grupo de crianças, uma vez que são bastante participativos e no seu quotidiano são frequentes os momentos em que as crianças partilhavam, em grupo, as suas ideias acerca de uma história ou acontecimento real. Quanto ao número de elementos que integravam os grupos de discussão, este variou de acordo com as especificidades das diferentes atividades, apresentadas nas próximas páginas.

Depois de realizar a atividade da fotopalavra e com base nas ideias relacionadas com o género que as crianças apresentaram sobre as diferentes imagens, estruturei em conjunto com a educadora cooperante de JI um questionário para os pais. Este teve como principal objetivo realizar um inquérito aos progenitores que permitisse conhecer o(s) seu(s) ponto(s) de vista acerca de determinados estereótipos de género denotáveis em algumas das crianças do grupo. Desta forma, imprimi vinte inquéritos e coloquei um em cada cabide dos elementos do grupo, para que cada pai e mãe, em conjunto, tivessem oportunidade de responder a um inquérito. Estes inquéritos foram comparados entre si e, depois de quantificadas as respostas iguais, estas foram apresentadas sobre a

forma de gráficos e de texto, facilitando a articulação da informação veiculada com as representações das crianças do grupo da Sala Azul.

Uma vez que ao longo da PPS construí dois portefólios, um referente à creche e outro ao II, onde caracterizei os contextos, refleti diariamente acerca dos momentos mais significativos que tivessem ocorrido no seio do grupo da Sala B2 e da Azul, e documentei e avaliei toda a minha ação, uma outra técnica que me permitiu recolher dados para o presente relatório corresponde aos citados portefólios, uma preciosa fonte de informação para toda a minha prática profissional supervisionada.

Considerando tudo o que foi acima enunciado, é constatável que utilizei uma triangulação metodológica, fazendo uso de alguns instrumentos e técnicas do método quantitativo e do qualitativo para o aprofundamento da minha problemática o que permitiu, tal como referem Carmo e Ferreira (1998), revelar “diferentes aspectos da realidade empírica” (p. 184) dos contextos de estágio.

Quanto ao roteiro ético subjacente a toda a prática e à construção deste relatório, à semelhança do que Fernandes (2009) refere, objetivo “valorizar as competências, as experiências, os interesses, os valores e os percursos de vida” (p. 127) das crianças. Desta forma respeitando a identidade das crianças, todas os nomes surgem os nomes das crianças surgem pela forma de inicial, foi pedida autorização a todos os seus progenitores para fotografar as crianças e os rostos destas foram desfocados, de modo a que se mantenha o seu anonimato. Os nomes dos elementos das equipas educativas, bem como o das instituições onde decorreu a creche também não são revelados, evitando, deste modo, que possam ser identificadas.

3.2 Das desigualdades de género na sociedade à abordagem das questões de género na Educação de Infância

Ao longo dos últimos anos surgiram várias campanhas de sensibilização que apelam para a igualdade entre homens e mulheres. Campanhas que têm estado a par dos esforços legislativos a nível europeu e nacional, de que é exemplo a Lei da Paridade, que “estabelece que as listas para a Assembleia da República, para o Parlamento Europeu e para as autarquias locais são compostas de modo a assegurar a representação mínima de 33% de cada um dos sexos” (Lei Orgânica n.º3/2006, de 21 de Agosto).

Contudo, segundo dados da Agência de Execução relativa à Educação, ao Audiovisual e à Cultura e da Comissão Europeia, publicados respetivamente, em 2009 e 2012, existe maior abandono escolar por parte dos rapazes do que das raparigas e, apesar da maioria (60%) dos novos licenciados serem do sexo feminino, só um número limitado de mulheres ocupa os lugares de chefia nas empresas. Paralelamente, em 2010, na União Europeia a disparidade salarial entre homens e mulheres foi, em média, de 16,4%. E, apesar da ligeira tendência europeia de diminuição desta disparidade, existem países, como Portugal, onde se verifica a tendência contrária e as disparidades salariais, aquando da informação de referência, estavam a aumentar.

A escola é um dos principais agentes de socialização e de formação, pelo que, tal como Cardona (2011) refere, “constitui o primeiro degrau de uma caminhada que a família e a comunidade enquadram” (p. 61). Neste sentido, segundo Cardona (2009), a escola deve contribuir para a progressiva desconstrução dos estereótipos de género e para a consequente extinção das desigualdades entre homens e mulheres que ainda perduram e, tal como é acima apresentado, em alguns casos tendem a aumentar na sociedade atual.

Integrando e valorizando as experiências e ideias das crianças, mas também os contextos onde estas se movem e com os quais interagem, a educação de infância é concebida como um espaço privilegiado de partilha e vivência em grupo, onde importa que haja lugar para dialogar sobre várias temáticas, nas quais se inscrevem as questões de género. Importa que às práticas desenvolvidas nas respostas sociais que integram a educação de infância esteja inerente a cidadania “considerada no domínio do exercício real de direitos de participação social, num processo dialógico entre adultos e crianças, para as quais convergem as acções, os contributos e as influências de uns e outros” (Fernandes, 2009, p. 132).

A educação de infância visa, então, potenciar o desenvolvimento integral das crianças, por meio de experiências e vivências que lhes sejam significativas, de modo a que se tornem progressivamente mais “competentes sob o ponto de vista emocional, social e intelectual, com uma forte identidade e sentido de pertença” (Vasconcelos, 2009, p. 68).

Indo ao encontro do que já foi mencionado acerca da educação de infância, ao longo da PPS, presenciei e participei em diálogos entre crianças sobre o gênero, que surgiram de uma forma natural e planejei e conduzi atividades estruturadas, ao longo das quais as crianças expressaram as suas ideias e representações acerca do gênero. Momentos que tiveram inerentes os objetivos de conhecer as representações das crianças acerca desta temática e contribuir para a reflexão sobre o que consideravam demarcar a identidade de gênero e, por inerência, os estereótipos de gênero. Assim, na próxima parte deste capítulo importa distinguir sexo de gênero, por meio da identidade que está associada a cada um dos conceitos e apresentar algumas representações das crianças sobre o gênero, articulando-as com o processo de construção do gênero.

3.3 Do sexo ao gênero: Construindo identidades, representações e estereótipos

Os conceitos de sexo e de gênero são comumente confundidos, pelo que antes de mais, é estruturante distingui-los, por meio da identidade que lhes está associada. Tal como afirma Ferreira (2002a),

“a identidade de sexo [...] na perspectiva das Ciências Biológicas incide sobre os traços genéticos diferenciados de cada sexo. A identidade de gênero [...] no âmbito das Ciências Sociais, incidindo sobre uma identidade psicossocial que assenta nos diferentes comportamentos, atitudes, crenças e valores que a sociedade considera apropriados em função do sexo biológico”(pp. 77-78).

O conceito de sexo remete-nos, então, para as características biológicas dos indivíduos, a nível fisiológico e anatómico, enquanto o gênero diz respeito aos estereótipos associados ao sexo feminino ou ao masculino, isto entendendo estereótipos como o conjunto de “expectativas e crenças partilhadas acerca de comportamentos apropriados e características para homens e mulheres numa dada sociedade” (Rodrigues, 2003, p. 24). Uma vez que as diferentes sociedades sofrem alterações de acordo com diversos fatores, os estereótipos de gênero variam “de época para época e, num mesmo período histórico, de região para região e são ainda sujeitos a readaptações de acordo com outras variáveis, como a classe social, a idade, a etnia e a religião” (Cardona, 2009, p.12).

Durante a gravidez, tal como refere Cardona (2009), saber qual o sexo do bebé exerce influência na escolha de vários itens da vida deste, como o seu nome ou as cores e características dos seus primeiros brinquedos e roupas. Por conseguinte, “desde que nascemos, estamos sujeitos a um tratamento social diferenciado segundo o nosso género” (Penteado & Mendonça, 2011, p.1), por parte daqueles que nos rodeiam. Tratamento que tem na sua génese as conceções socialmente aceites sobre as características que definem a identidade do género masculino, a do feminino e a fronteira entre elas e que são estruturadas de acordo com o nosso sexo.

Tendo em conta a relevância que a interação e a imitação dos comportamentos dos adultos têm nos primeiros anos de vida, as conceções intrínsecas à identidade de género tendem a influenciar as crianças, nomeadamente ao nível dos seus comportamentos e ideias, mesmo que de uma forma não intencional. Assim, “a criança (logo a partir dos dois anos) inicia o processo de formação da sua identidade de género [...] surge da sua parte a exibição de comportamentos estereotipados” (Cardona, 2009, p. 51). Sendo exemplo de tal o episódio abaixo apresentado, que ocorreu com algumas crianças do grupo B2, aquando da PPS em creche.

“A educadora pintava as unhas a C2 (sexo feminino), enquanto M1 (sexo feminino) aguardava pela sua vez. Entretanto, G2 (do sexo masculino), aproximou-se de C2(f) e da educadora e colocou as mãos sobre a mesa, tal como a amiga fazia. A educadora perguntou-lhe se, também, queria que lhe pintassem as unhas e o menino acenou afirmativamente. M1(f), que até ali apenas observava o diálogo entre o amigo e a educadora, sem participar, referiu que esta não poderia a pintar as unhas a G2(m), pois ele era um menino.” (Nota de campo de creche, 23 de janeiro)

A nota de campo permite constatar que M1 conhece o estereótipo social de que apenas as meninas e, por conseguinte, as mulheres, pintam as unhas, pelo que aos meninos e homens não se devem pintar as unhas. E, além de conhecer o referido estereótipo, age de acordo com este.

Durante a idade pré-escolar,

“ser «menino» ou «menina» é um aspeto central na construção da identidade e as crianças em idade pré-escolar vão [...] adquirindo comportamentos conformes com as expectativas culturais sobre o que é

apropriado fazer enquanto membro de um ou de outro grupo, enquanto, ao mesmo tempo, adquirem o conhecimento dos estereótipos culturais referentes aos homens e às mulheres” (Cardona, 2009, p. 61).

Segundo a mesma fonte, estes estereótipos possibilitam que as crianças construam uma percepção acerca de quais os traços caracterizantes dos homens e das mulheres, que aceitem esse conjunto de características como correto.

Certas representações das crianças da Sala Azul, como a de os meninos não poderem vestir roupa cor-de-rosa ou de somente eles poderem ter o cabelo curto, já apresentadas neste relatório, foram expostas em momentos de interação entre pares, aquando desenvolviam atividades de caráter livre e evidenciam o conhecimento que as crianças têm acerca das características do gênero feminino e do masculino. Com base nessas ideias, nas observações e caracterizações que fiz, a primeira atividade que realizei com as crianças da Sala Azul sobre as questões de gênero foi por mim denominada de *Fotopalavra: as nossas opiniões sobre gênero*.

Num primeiro momento, ocorrido durante a reunião de planificação do dia, expliquei ao grupo de crianças os traços gerais da atividade e o objetivo que lhes está inerente: saber a opinião de cada um sobre as imagens que iriam ver.

Ao longo do dia fiz uma lista, onde dividi as crianças presentes em subgrupos constituídos por três a cinco elementos. Cada pequeno grupo foi determinado de modo a integrar elementos do sexo feminino e do masculino e a que as características específicas desses elementos potenciassessem um ambiente calmo, propício à partilha de ideias, intrínseca à atividade.

Realizei a atividade com cada criança, individualmente, na área de reunião da Sala, enquanto os restantes pares estavam no recreio, a brincar de forma livre, acompanhados pela educadora cooperante e pela respetiva auxiliar de ação educativa.

Para a atividade selecionei cinco fotografias, que visavam potenciar a partilha de ideias, por parte das crianças, acerca da relação entre uso de roupas cor-de-rosa, a prática de futebol e de *skate*, as brincadeiras associadas à área da casa e o ter a profissão de bombeiro com as características que as crianças atribuíam ao gênero masculino e ao feminino, por meio das representações que construíram sobre estes.

Antes de mostrar qualquer imagem aos subgrupos, perguntei aos seus elementos se todos queriam participar na atividade e, caso assim fosse, se eu poderia registrar as suas opiniões sobre as imagens, aspetos com que todos concordaram. Um outro aspeto acordado foram as principais as regras estruturais para a atividade: respeitar a vez e a opinião dos outros e que, por mais iguais ou distintas que as opiniões das crianças fossem umas das outras, não existiam respostas certas ou erradas.

A atividade foi realizada por onze crianças, seis do sexo feminino e cinco do masculino.

A primeira fotografia que apresentei a cada um dos subgrupos foi a que corresponde à *Figura 1*. Nesta consta um menino a usar uma camisola cor-de-rosa, na qual está representada a figura da *Hello Kitty*. Fotografia escolhida por contrariar, *a priori*, a representação partilhada por várias crianças da Sala, de que os meninos não deviam usar roupa cor-de-rosa.



Figura 1 – Primeira imagem da atividade referente à fotopalavra: menino com camisola cor-de-rosa.

Das onze crianças que realizaram a atividade, uma criança referiu que o menino da fotografia poderia usar a camisola e dez concordaram que não o deveria fazer. Destas dez, nove referiram que os meninos não usam roupa cor-de-rosa e uma das crianças disse que o menino não poderia usar a camisola, porque esta tinha a imagem da Kitty, pelo que era de menina. De entre as opiniões de que o menino não devia usar a camisola, destaco a de L(f) que refere que “*é proibido os meninos usarem cor-de-rosa*” e as de B2(m) e M3(m). Enquanto a primeira criança começou a rir assim que viu a fotografia e, quando lhe perguntei o porquê de tal, disse-me que era porque “*o menino está com uma camisola de menina*”, M3(m) mencionou que “*os meninos não usam cor-de-rosa*” e o da fotografia “*parece uma menina*”.

T2(m), por sua vez, foi o único que afirmou que os meninos “*se gostarem, podem usar cor-de-rosa*”. Face a esta opinião, perguntei a T2(m) se usaria uma camisola da referida cor. Respondeu-me que não, pois não tinha camisolas cor-de-rosa. “*Então e se os teus pais te comprassem uma camisola cor-de-rosa, usava-la?*”, perguntei-lhe. T2(m) respondeu prontamente “*Não!*”.

Num dos subgrupos, constituído por T2(m), A(f), N(f) e D1(f), todas as crianças concordaram com a ideia que apresentaram, segundo a qual a roupa cor-de-rosa é de menina e a azul é de menino. Face a isto, estruturei a nota de campo abaixo apresentada:

“Eu: Reparem na cor do meu avental. Qual é?

A(f): Azul.

T2(m): Mas tu és uma menina...

Eu: Então, se o meu avental é azul e vocês disseram que o azul só é usado por meninos, não posso usar o avental?

A(f): Tu podes... as meninas também podem usar azul.

N(f): Pois é.” (Nota de campo de JI, 9 de maio)

As opiniões acerca da *Figura 1* permitem perceber que a grande maioria das crianças que realizou a atividade considera que os meninos não devem usar roupa cor-de-rosa, uma vez que associam esta cor às meninas. Por conseguinte, consideram que quando os meninos a usam, ficam parecidos com meninas. Face a isto e a opiniões como a da proibição de usar cor-de-rosa para os rapazes, importa perceber qual a opinião das famílias acerca do uso de roupa de cor rosa pelos meninos, por meio dos inquéritos que distribuí aos progenitores do grupo da Sala Azul e que analiso mais à frente, neste relatório.

No caso da relação entre as associações azul – meninos e rosa – meninas e o facto de eu ser uma menina e o meu avental ser azul, num primeiro momento suscitou algumas dúvidas às crianças, de seguida conduziu-as a apontarem-me como a exceção ao que tinham definido, ou seja, apesar de ser menina, poderia vestir algo com a cor azul e, esta ideia, deu lugar à generalização apresentada por uma menina e corroborada por outra, de que, afinal, todas as meninas podem usar roupas azuis.

Nos dias que antecederam a realização desta atividade, algumas crianças do grupo falaram, com certa regularidade e evidente fascínio, sobre os bombeiros, pelo que a segunda fotografia que apresentei a cada um dos subgrupos, em separado, foi a da *Figura 2*. Depois de os ter questionado acerca do



Figura 2 – Segunda imagem da atividade referente à fotopalavra: bombeiro.

que constava na fotografia e de nenhuma criança apresentar dúvidas em identificar um bombeiro, perguntei aos elementos de cada subgrupo se existiam bombeiras ou, apenas, bombeiros. Seis crianças responderam que não existiam bombeiras e as restantes cinco, pelo contrário, referiram que existem bombeiros e bombeiras. Todas as crianças que disseram que existiam, também, bombeiras são do sexo feminino e, algumas justificaram a sua opinião com o facto de já terem visto bombeiras na televisão.

Depois de vermos a imagem do bombeiro, algumas crianças, que integravam dois subgrupos distintos, referiram que também existiam pessoas que conduziam os camiões, pelo que promovi um novo momento de partilha de ideias, desta vez em torno da questão se existiriam mulheres que tinham como profissão ser camionista. Duas crianças disseram que existem e cinco referiram que não existem mulheres que sejam camionistas, de entre estas, B2(m) explicou-me que *“as mulheres não podem conduzir camiões, porque depois olham para trás e têm acidentes”*.

Face à *Figura 2* e à questão sobre se existem mulheres que são bombeiras, é evidente que as opiniões das crianças se dividiram, facto para o qual muito contribuiu algumas crianças já terem visto bombeiras, nos meios de comunicação social. É, então, de destacar a importância/influência destes nas representações que as crianças têm sobre as questões de género. A ideia de que não existiam camionistas reuniu mais consenso do que a referente a existirem bombeiras. Entre os argumentos que visam justificar a ideia de que não existem camionistas, B2(m) apresenta a crença no estereótipo de género, que ainda persiste em algumas sociedades e que associa as mulheres à má condução, neste caso, ao que me permite aferir, por serem distraídas.

Uma vez que no concelho onde se localiza o JI existe uma corporação de bombeiros e face ao fascínio das crianças da Sala Azul por estes, entrei em contacto com a citada corporação, de forma a convidar uma bombeira para vir à Sala. Isto, de modo a que esta pudesse falar sobre o que faz um bombeiro, assunto bastante abordado pelo grupo, e de permitir que este contactasse com uma mulher que é bombeira. Esta visita ou, em alternativa, a de uma bombeira da corporação do concelho vizinho ao do JI, não se tornaram possíveis, por incompatibilidade de horários. Já que, no primeiro caso, fui informada de que as bombeiras são voluntárias e trabalham durante o horário em que o JI está aberto e, no segundo, não foi possível contactar com o comandante dos

bombeiros, a fim de lhe pedir autorização para que alguma bombeira da sua corporação visitasse o JI.

Considerando o facto de algumas crianças do grupo, em conjunto com a educadora de infância cooperante terem desenvolvido um trabalho de projeto sobre *skates*, no período que antecedeu a minha PPS, e de a grande maioria das crianças manifestarem o interesse por visitar um *skate park*, apresentei a *Figura 3* aos diferentes subgrupos.

Em todos os subgrupos foi referido que na fotografia constava um menino a andar de *skate*, pelo que perguntei a cada um dos subgrupos se os meninos andavam de *skate*, algo que todos confirmaram. Repeti, então, a pergunta, mas desta vez reportando-me às meninas e as opiniões das crianças dividiram-se. Seis crianças disseram-me que as meninas não andam de *skate* e cinco afirmaram que as meninas o fazem, sendo que A(f) acrescentou que tinha um *skate da Minie*.



Figura 3 – Terceira imagem da atividade referente à fotopalavra: menino a andar de *skate*.

A quarta fotografia que integrou a atividade foi a da *Figura 4*. Escolhi esta fotografia porque nas reuniões da manhã, mais especificamente ao longo do momento em que as crianças, que se inscreviam para tal, podiam contar algo de fora do JI, vários meninos tinham feito relatos sobre terem jogado à bola com familiares, mas as meninas nunca o fizeram.



Figura 4 – Quarta imagem da atividade referente à fotopalavra: meninas a jogarem à bola.

Relativamente à fotografia, foi perguntado às crianças se as meninas jogavam à bola. Das onze que viram a fotografia, nove disseram que as meninas jogavam à bola. Corroborando esta ideia, L(f) acrescentou que as meninas “*jogam. Eu joguei com o mano*” e, à semelhança disto, D4(f) contou que “*uma vez eu e a mana jogámos à bola*”. De entre as duas crianças que apresentam uma opinião contrária, B2(m) argumentou que “*não jogam à bola, são meninas!*”.

Considerando as opiniões das crianças face à terceira e à quarta fotografia (Figura 3 e 4, respetivamente), verifica-se que algumas tiveram em conta as experiências que tinham em família. A maioria das crianças considera que as meninas jogam à bola, mas que não andam de *skate*. Embora, no que concerne a este último item, as opiniões estejam bastante divididas. Face a estas ideias e antes de apresentar a quarta fotografia e as opiniões que permitiu apurar, importa articular a informação referente a jogar futebol e a andar de *skate* já apresentada, com a que foi recolhida na atividade *O género e o desporto*.

Contrariamente ao que ocorreu na atividade *Fotopalavra: as nossas opiniões sobre género*, a atividade *O género e o desporto* foi organizada de modo a que tanto ao longo da explicação dos seus traços e objetivos gerais, como na fase em que as crianças partilharam opiniões acerca de as meninas e os meninos jogarem à bola e andarem de *skate*, participassem todas as crianças do grupo, ao mesmo tempo, em grande grupo.

A atividade *O género e o desporto* foi essencialmente estruturada em torno de dois materiais: um vídeo que construí com excertos de outros vídeos em que meninas/mulheres e meninos/homens, andavam de *skate* e jogavam à bola e uma tabela de dupla entrada (Figura 5).

Num primeiro momento, apresentei a tabela às crianças e acordámos algumas regras que seriam essenciais para a atividade: não existiam respostas certas, nem erradas e sempre que houvesse um momento de partilha de ideias, todos podíamos intervir, desde que esperássemos pela nossa vez para tal.

Contando com o apoio da educadora cooperante para gerir o grupo, mas também para participar na atividade, tecendo a sua opinião, sentei-me com a cooperante, entre o computador, onde seria reproduzido o vídeo, e o suporte onde a tabela estava exposta. Sendo que tudo isto estava de frente para o grupo, sentado na manta.



Figura 5 – Fotografia da tabela usada na atividade *O género e o desporto*. Arquivo próprio.

Quando perguntei às crianças se os meninos andam de *skate* e se jogam futebol, de entre as doze que participaram, todas confirmaram que os meninos o faziam. Pelo que, depois de registar as opiniões na tabela, mostrei a parte do vídeo em que rapazes jogam futebol e, de seguida, o excerto em que andam de *skate*.

Consequentemente, quando perguntei se as meninas andavam de *skate*, tal como é possível observar na Tabela 1, e contrariamente ao que ocorreu na atividade da fotopalavra, a maioria das crianças afirmou que as meninas andam de *skate*.

Tabela 1.

Respostas das crianças à questão “As meninas andam de *skate*?”, em duas atividades distintas.

	As meninas andam de <i>skate</i>?		Número de participantes na atividade
	Respostas		
	Sim	Não	
Fotopalavra: as nossas opiniões sobre género	5	6	11
<i>O género e o desporto</i>	10	2	12

Nota. Elaboração própria tendo por base os dados recolhidos durante as atividades.

Uma vez que nem todas as crianças que participaram na primeira atividade, estiveram presentes na concretização da segunda, a diferença registada nas opiniões pode relacionar-se com este facto. Por outro lado e considerando que a maior parte dos participantes nas atividades é comum, algumas crianças podem ter apresentado uma opinião diferente na atividade *O género e o desporto* daquela que tinham exposto em *Fotopalavra: as nossas opiniões sobre género*. Isto, porque as representações das crianças sobre o género não são algo imutável ao longo do seu desenvolvimento, pois, tal como Penteadó e Mendonça (2011) referem “a construção do género na criança é uma contínua (re)construção de significados múltiplos face às categorias sociais e individuais de rapaz e/ou rapariga” (p. 3).

Depois das crianças terem visto o excerto do vídeo em que tanto indivíduos do sexo masculino, como do feminino andavam de *skate*, questionei-as sobre se, efetivamente, as meninas poderiam ou não fazê-lo. Todas as crianças referiram que sim, sobressaindo a ideia, por parte de um dos elementos que anteriormente tinha dito que as

meninas não andavam *skate*, que as meninas do vídeo eram uma exceção ao que tinha dito.

Quanto às meninas poderem ou não jogar à bola, como é constatável a partir dos dados apresentados na Tabela 2, em ambas as atividades a maioria das crianças referiu que as meninas o podiam fazer.

Tabela 2.

Respostas das crianças à questão “As meninas jogam à bola?”, em duas atividades distintas.

	As meninas jogam à bola?		
	Respostas		Número de participantes na atividade
	Sim	Não	
Fotopalavra: as nossas opiniões sobre género	10	2	11
<i>O género e o desporto</i>	9	3	12

Nota. Elaboração própria tendo por base os dados recolhidos durante as atividades.

Findo o visionamento da parte do vídeo em que indivíduos do sexo feminino e do masculino jogavam à bola, várias crianças evidenciaram dúvidas quando lhes perguntei se tinham visto meninas a jogar à bola. Dúvidas motivadas pelo facto de muitas das meninas que o faziam terem o cabelo preso, pelo que parecia que tinham cabelo curto.

Finda a articulação entre os dados e as conclusões retirados ao longo das duas atividades, retomarei a reflexão sobre a atividade *Fotopalavra: as nossas opiniões sobre género*, focando-me na última fotografia que apresentei aos subgrupos (*Figura 6*).

Considerando a ocupação das áreas da Sala Azul concordante com os estereótipos de género em que as meninas são associadas a atividades relacionadas com o cuidar, a quinta fotografia contém três meninos a darem o biberon cheio de leite a três bonecos, sendo



Figura 6 – Quinta imagem apresentada na atividade referente à fotopalavra: meninos a brincarem com bonecos.

que cada menino tem um boneco preso a si, por meio de um *sling*. E, uma vez que quem ocupa, na sua maioria a área da casa da Sala Azul são as meninas, durante a Prática Profissional Supervisionada, nunca tive oportunidade de observar uma cena semelhante à captada na fotografia.

De entre as onze crianças presentes na atividade, dez referiram que tanto os meninos, como as meninas podem brincar na casa, utilizando os materiais disponíveis nesta. Contrariamente, R(m) disse que “só podem brincar na casa as meninas”.

Refletindo acerca da ideia de R(m) sobre os meninos não poderem brincar na casa, mas também de já ter referido várias vezes, que na Sala Azul se verifica que as meninas têm uma maior preferência pela área da casa e os meninos pela dos jogos de chão, considero fundamental analisar as características e especificidades desta ocupação.

Em primeiro lugar, em que é que me baseio para concluir que existe uma ocupação *genderizada* das áreas da Sala? Esta conclusão foi tecida a partir das observações diretas que fiz, mas também da articulação e reflexão sobre os mapas de atividades (dos meses em que decorreu a PPS), e que são preenchidos pelas crianças diariamente, depois de terminada a reunião da manhã. Cada criança era, então, chamada individualmente, por mim ou pela educadora, dependendo de como tínhamos organizado o dia de atividades, para deixar a área de reunião e assinalar no mapa qual a atividade que escolhia livremente para ir desenvolver. Sendo que o quadrado assinalado resultava do cruzar entre a linha do nome da respetiva criança e a coluna da atividade que esta seleccionava. Esta escolha era apenas limitada por um fator: o número de crianças que podia estar na área de interesse da sala, onde se localiza a atividade. Desta forma, sempre que numa área já estivesse o número de crianças definido como limite máximo para realizar determinada atividade, esta já não poderia ser escolhida pelas crianças que ainda não tinham registado a sua escolha no mapa de tarefas.

Sempre que uma criança optasse por escolher outra atividade e o quisesse registar no mapa, mesmo que num outro momento que não o que sucede a reunião da manhã poderia, também, fazê-lo.

Compilando, então, todos os dados, denota-se que a atividade mais escolhida pela maior parte dos meninos, durante a PPS, foi brincar na área dos jogos de chão. Findo o mês de março, realizei uma atividade com as crianças, em que, de forma individual, cada uma pôde construir um mapa de atividades próprio. Isto é, em vez de observar as suas preferências no mapa de atividades do grupo, onde constavam todas as suas opções, mas também as dos pares, teve a oportunidade de contar as bolinhas que fez ao longo do mês no mapa de atividades e representá-las no seu mapa individual de atividades. O que permitiu que cada criança, bem como a equipa educativa e eu, pudéssemos tirar algumas ilações sobre as preferências das crianças.

Corroborando a ideia de que a atividade preferida dos meninos corresponde a brincar nos jogos de chão, verificou-se que a maior parte dos mapas das crianças do sexo masculino são muito semelhantes ao de $G2(m)$, apresentado na *Figura 7*. Isto, já que a coluna correspondente à opção de

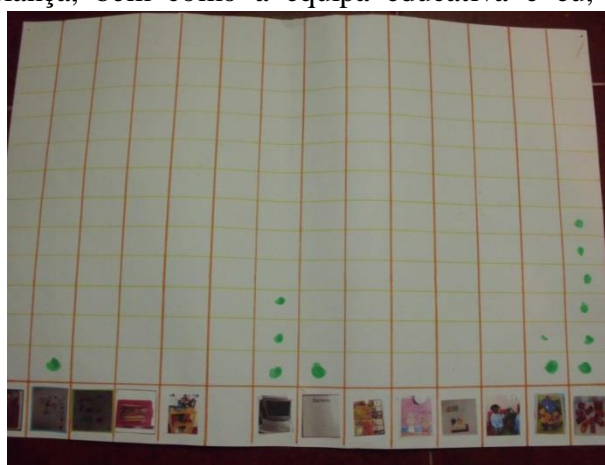


Figura 7 – Fotografia do mapa de atividades do mês de março., construído por $G2(m)$. Arquivo próprio.

brincar na área dos jogos de chão é a última do mapa e, tal como é observável, é a mais escolhida, ao longo do citado mês.

Já a distribuição das escolhas no mapa de atividades que se relaciona com a maioria das crianças do sexo feminino corresponde à da *Figura 8*. Isto, porque à semelhança do que acontece no mapa que $A(f)$ construiu, a atividade que a maior parte das meninas mais selecionou



Figura 8 – Fotografia do mapa de atividades do mês de março, construído por $A(f)$. Arquivo próprio.

foi a da antepenúltima coluna do mapa de atividades, ou seja, brincar na área da casa.

Esta ocupação das áreas da sala de atividades alude para o facto da maioria das crianças do grupo de JI conseguir identificar elementos que se articulam com as

características e especificidades que atribuem ao seu género, ou seja, tal como refere Ferreira (2002b), “subscreeve a ideia de que meninas e meninos têm um conhecimento semelhante dos recursos disponíveis para a expressão de identidades de género, que se organizam de modo segregado e em torno do seu próprio género” (p. 115).

Face aos dados que confirmam uma ocupação *genderizada* das áreas da sala por parte das crianças, existe uma outra questão sobre a qual importa refletir: Quais as brincadeiras desenvolvidas na casa e nos jogos de chão?

Ao longo da PPS, na área da casa (Figura 9), predominaram as brincadeiras em que as meninas reproduziam episódios de embelezamento, envergando algum vestido do baú que está na referida área ou simulando idas ao cabeleireiro, como a que abaixo apresento:



Figura 9 – Área da casa da Sala Azul. Arquivo próprio.

“L(f) decidiu ir ao cabeleireiro de T1(f). Então, sentou-se numa das cadeiras que integram a casa e deixou os seus filhos [bonecos] na alcofa «a dormir», ao lado da cadeira. T1(f), por sua vez, começou prontamente a compor as tranças da nova cliente. Quando T1(f) terminou o seu trabalho, chamou-me, perguntando o que achava [do cabelo] de L(f) e, depois de ter elogiado o novo penteado, bem como o trabalho da cabeleireira, L agradeceu e seguiu com os filhos para «casa».” (Reflexão de JI, 13 de maio)

Foram de igual modo frequentes os momentos em que as crianças espalharam vários lenços e alimentos de plástico pelo chão da área da casa e de reunião, para fazerem piqueniques ou que usavam materiais como o termómetro para simular uma consulta. Na maior parte das brincadeiras, as meninas usavam lenços para envolver o cabelo e/ou o corpo, simulando a forma como as mães ou outras familiares se vestem e adornam, mas também a postura e a maneira de falar destas. Recorrendo, para tal, muitas vezes à entreatajuda entre pares ou entre adulto:criança, já que as crianças solicitavam ajuda umas às outras, à equipa da sala ou a mim para vestir determinado vestido ou colocar devidamente algum lenço.

A reprodução de episódios do quotidiano familiar entre mãe e filhas, as consultas, piqueniques e tanto mais são exemplo de momentos de jogo simbólico, também denominado de faz-de-conta. Isto é “uma actividade espontânea que terá lugar no jardim-de-infância, em interacção com os outros e apoiada pelos recursos existentes” (Ministério da Educação, 1997, p. 60).

Os referidos episódios de faz-de-conta representam momentos privilegiados de interacção e comunicação entre pares, onde a imaginação, tem muitas vezes por base episódios vivenciados pelas crianças e a imitação de papéis por elas já observados. Por conseguinte, tal como referem Hohmann, Banet e Weikart (1979) “a imitação é o início do «faz de conta» ou desempenho de papéis, em que as crianças integram uma série de imitações num papel reconhecível, como o de «mamã» ou de «uma pessoa da mercearia»” (p. 228).

Na área da casa as brincadeiras que observei evidenciam que, à semelhança do que Ferreira (2002b) refere, existe, entre as meninas da Sala Azul uma

“partilha da cultura feminina. Aí se destaca um vasto naipe de rotinas associadas aos valores da domesticidade, como donas de casa [...] ou mães [...] e/ou valores da feminilidade hegemónica pautada por um elevado grau de idiossincrasia nas rotinas do «vestir e enfeitar» [...] compondo uma imagem de si como «mulheres grandes», «bonitas», « vaidosas»” (p. 119).

Na área dos jogos de chão (*Figura 10*), a maior parte dos meninos brincava com os veículos aí existentes, principalmente com os carrinhos e/ou camiões, no tapete, onde estão representadas estradas, sinais de trânsito e algumas casas. Veículos com os quais faziam corridas, simulavam acidentes ou o transporte de pessoas e/ou materiais. Outros dos brinquedos mais utilizados nesta área eram os animais, com que, na maior parte das vezes, simulavam confrontos, em que os animais mediam



Figura 10. Área dos jogos de chão. Arquivo próprio.

forças.

Com alguma regularidade, surgiam conflitos entre algumas crianças que brincavam nos jogos de chão, muitas vezes motivados pela disputa de um veículo ou animal. Tal como ocorria na área da casa, a área dos jogos de chão era uma das áreas em que mais barulho existia, devido às brincadeiras aqui desenvolvidas e já mencionadas.

Comparando as brincadeiras que ocorriam nos jogos de chão com as da área da casa, na sua maioria, as dos jogos de chão possuem um carácter menos diversificado, pelo que as interações observadas, à semelhança do que Ferreira (2002b) refere sobre as brincadeiras que ocorriam no JI que observou⁶, “dadas as características do espaço e dos próprios objectos, apresentavam uma menor variedade de acções e uma estrutura de jogo mais fragmentada” (p. 120).

Nas duas áreas da Sala foi, então, observável que as crianças brincavam ao faz-de-conta, ainda que este assumia características distintas na casa e nos jogos de chão. Enquanto na primeira predomina a simulação de episódios do quotidiano familiar entre mãe e filha ou profissões associadas à estética, como cabeleireira ou esteticista, nos jogos de chão predominam os momentos em que os meninos adotam profissões estereotipadas como masculinas, como a de piloto de automóveis ou camionista.

Apesar de a casa ser a área preferida da maioria das meninas e os jogos de chão reunirem a preferência da maioria dos meninos do grupo da Sala Azul, pude observar alguns momentos em que algumas meninas brincavam na área dos jogos de chão e alguns meninos brincavam na casa. De que é exemplo a seguinte nota de campo:

“Hoje, N(f) e TI(f) preferiram ir brincar na área dos jogos de chão. Nesta, enquanto alguns pares do sexo masculino faziam corridas com os carros, as duas meninas escolheram dois bonecos e passaram grande parte do tempo em que as observei a brincar com estes, simulando que os bonecos conversavam e interagem, entre si” (Nota de campo de JI, 28 de abril).

Através da reflexão sobre a brincadeira das duas crianças, verifica-se que, apesar de terem escolhido a área dos jogos de chão para brincar, ao longo do tempo em que observei, as duas crianças não interagiram com os meninos que estavam na mesma área que elas. Paralelamente, escolheram brincar com os bonecos, brinquedos que não são os

⁶ Ferreira, M. (2002b). «O Trabalho de Fronteira nas relações entre géneros em espaços de “brincar ao faz-de-conta”», *Revista ex aequo*, 7, 113-128.

mais escolhidos pelos rapazes, enquanto os pares do sexo masculino brincavam com carrinhos. Desta forma, apesar de estarem na área dos jogos de chão, a brincadeira que desenvolveram dissocia-se da que ocorria na mesma área entre os pares do sexo masculino e aquela que é habitual nos jogos de chão.

Ao longo da PPS, a área dos jogos de chão nunca foi ocupada somente por meninas, mas existiram alguns momentos em que uma ou mais brincava nesta área, à semelhança do que aconteceu na casa, área na qual alguns meninos também brincaram.

Apesar de, na Sala Azul, a maioria das meninas preferir brincar na área da casa enquanto a maior parte dos meninos prefere fazê-lo nos jogos de chão, verifica-se, que, por vezes, algumas meninas brincarem nos jogos de chão e/ou alguns meninos escolhiam brincar na área da casa. O que demonstra que o grupo dos meninos e o das meninas não entende a casa e os jogos de chão como intransponíveis para os elementos do género oposto ao dos que costumam ocupar cada uma das áreas. Facto corroborado pelas opiniões das crianças na atividade da fotopalavra, na qual apenas R(m) disse que os meninos não podiam brincar na casa.

Esta forma de ocupação observada no JI, tal como já foi anteriormente referido, não foi observável ao longo da PPS na resposta social de creche, já que as áreas favoritas da maioria das crianças, tanto do sexo feminino, como do masculino, eram a biblioteca e a área de construção/garagem.

Terminada a reflexão acerca de quais as áreas preferidas pelas crianças da Sala Azul, mas também sobre quais as brincadeiras que desenvolvem na área da casa e na dos jogos de chão, julgo importante destacar, no que concerne aos brinquedos, quais as preferências das crianças com quem desenvolvi a PPS em jardim-de-infância.

Tendo em conta que diariamente as crianças, por meio dos relatos que fazem na reunião da manhã ou nas conversas que têm falarem sobre os brinquedos que têm ou que gostariam de ter, desenvolvi com o grupo a atividade *O género e os brinquedos*.

A planificação da atividade teve por base um projeto descrito e apresentado em Cardona (2009)⁷. Para a atividade selecionei algumas páginas de um catálogo de brinquedos de um hipermercado, organizadas de um modo que evidencia estereótipos de género. As páginas intituladas “O mundo das meninas”, da qual é exemplo a *Figura 11*, têm como cor de fundo o cor-de-rosa e um texto que refere que brinquedos como “princesas e bonecas” são os mais “perfeitos para elas”. Isto, tendo em conta que a seleção dos

brinquedos nestas páginas reflete o que é referido no texto, já que predominam as bonecas e acessórios que remetem para atividades domésticas e no âmbito do cuidar, estereotipadas como sendo indicadas para meninas/mulheres.

As páginas denominadas “O mundo dos meninos”, como a da *Figura 12*, têm, em contraste com as das meninas, a cor de fundo azul e associa a “acção” e os “super-heróis” aos meninos. Consequentemente, a maioria dos brinquedos que ocupa estas páginas correspondem a carrinhos, pistas para estes, camiões e super-heróis.

Quanto aos super-heróis, importa referir que ao longo do trabalho de projeto intitulado “Vamos construir um super-herói”, que desenvolvi com um subgrupo, de



Figura 11. Página denominada “O mundo das meninas” de um catálogo de brinquedos.



Figura 12. Página denominada “O mundo dos meninos” de um catálogo de brinquedos.

⁷ Cardona, M. (Coord.) (2009). 2.6. As áreas de conteúdo. Exemplos de projectos. In *Guião de Educação – Género e Cidadania Pré-Escolar*. Lisboa: Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género.

crianças da sala, foram exploradas as características de alguns dos super-heróis favoritos das crianças. E, no caso das meninas, foi possível denotar uma preferência pelas Winx, enquanto a maioria dos meninos preferiam o Homem-aranha e o Batman, pelo que se pode concluir que a maior parte das crianças prefere super-heróis que possuem o mesmo sexo do que elas e cujos elementos, como as roupas, denotam uma identificação destes super-heróis com os estereótipos de género. Por exemplo, no caso das Winx, todas as heroínas têm cabelo comprido e vencem os vilões fazendo uso da magia, enquanto o Batman usa a força e/ou diferentes armas.

Retomando a análise da atividade, participaram nesta nove crianças, cinco do sexo masculino e quatro do feminino. Das vinte crianças que compõem o grupo da Sala Azul participaram apenas nove, pois alguns elementos estavam a faltar no dia em que decorreu a atividade e, de entre as crianças que estavam presentes, nem todas manifestaram interesse em participar.

Dividi os participantes na atividade em três subgrupos, cada um constituído por três crianças, escolhidas de modo a que os grupos fossem heterogêneos ao nível da idade e do sexo. Desenvolvi a atividade com cada subgrupo em separado e, e depois de apresentar as folhas do catálogo a cada pequeno grupo, pedi a cada criança que escolhesse um brinquedo, de uma das páginas. Neste processo de escolha, à exceção de um menino, todas as crianças escolheram um brinquedo das páginas que estão de acordo com o estereótipo associado ao seu sexo, ou seja, as meninas só selecionaram brinquedos das páginas cor-de-rosa e os meninos das páginas azuis (*cf.* Anexo J).

Questionei-os sobre as suas escolhas e, de entre as crianças que responderam, a opinião foi unânime: escolheram o brinquedo de que mais gostavam. Face à escolha de $C(m)$, o único menino que selecionou um brinquedo das páginas cor-de-rosa, $T2(m)$, disse ao amigo que não poderia escolher destas páginas, pois eram de menina. Comentário ao qual $C(m)$ não respondeu.

Face à primeira escolha da maioria das crianças, sugeri-lhes que escolhessem um outro brinquedo, mas desta vez, os meninos só podiam escolher um brinquedo das páginas cor-de-rosa e as meninas das páginas azuis. Todas as crianças o fizeram, sem evidenciar grandes dificuldades. De seguida referi quais os títulos das páginas, algo que

até aqui não tinha mencionado, a fim de evitar promover um aspeto que poderia influenciar as opiniões dos membros dos subgrupos.

Terminado o processo de seleção dos brinquedos, chamei a atenção das crianças para o facto de os títulos do catálogo contradizerem aquilo que lhes tinha pedido para fazerem e perguntei o que é que achavam sobre tal. Das três crianças que me responderam, C(m) referiu que em vez de “O mundo dos meninos” e o “O mundo das meninas”, como consta no catálogo, deveria estar que “*é dos meninos e meninas*”. Ideia corroborada por B2(m) e por D4(f), que justificam, respetivamente, que “*os meninos também gostam*” do que consta nas páginas cor-de-rosa e que “*deviam misturar as coisas para os dois*” (para os meninos e meninas).

A atividade permite aferir que os critérios de seleção de brinquedos das crianças que participaram são concordantes com os estereótipos subjacentes à organização dos catálogos. Estes critérios podem relacionar-se com as noções que as crianças possuem acerca das características das identidades de género, já que cada criança “logo a partir dos três anos, é capaz de identificar certos brinquedos, objectos domésticos e acessórios de vestuário como sendo mais típicos dos homens e das mulheres” (Cardona, 2009, p. 51).

Ao longo do relatório referi diversos exemplos em que as crianças justificam as suas representações por meio das experiências que tiveram com familiares. Considerando estas justificações, mas também a influência da família ao longo de todo o desenvolvimento das crianças, qual a influência da família nas representações das crianças sobre o género? Serão as famílias a única influência na construção da identidade de género das crianças? Objetivando refletir acerca de informação que permita retirar algumas conclusões sobre estas questões, e, especificamente sobre uma possível relação entre as representações das crianças da Sala Azul sobre o género e a dos seus pais, irei analisar as respostas dos inquéritos que disponibilizei aos pais do referido grupo e a alguns artigos e livros que abordam esta temática.

Segundo Ferreira (2002b), quando as crianças entram para o jardim-de-infância já possuem um conjunto de conhecimentos que lhes permite saber qual o seu sexo e, a partir disto empenham-se fortemente no sentido de adotarem comportamentos

característicos do seu género. Isto é normalmente explicado, segundo autores como Grieshaber (1998) e Bower (1998) “com base no modelo de socialização de papéis sexuais aprendidos e construídos normativamente, através da socialização primária na família, nos seus discursos e práticas, sanções, recompensas e imitação dos modelos parentais” (citados em Ferreira, 2002b, p. 115). Segundo a mesma fonte, estes modelos são construídos a partir das representações que dominam, principalmente, na sociedade em que os sujeitos se inserem e nos meios de comunicação social.

Face a esta informação, no período final da PPS em JI, construí, em colaboração com a educadora de infância cooperante, um inquérito que tinha uma nota introdutória, onde era explicado qual o objetivo das três questões que compunham o documento. Neste não existia qualquer campo de preenchimento onde os pais pudessem escrever o seu nome, evitando, deste modo, que pudesse identificar quais os progenitores que tinham preenchido cada inquérito.

As perguntas relacionavam-se, de um modo geral, com as representações das crianças do grupo da Sala Azul acerca de existirem algumas profissões e modalidades desportivas que as mulheres não podem ter/praticar, bem como com a ideia de que existem cores só para meninas ou só para meninos. E tanto as questões, como a nota introdutória, foram redigidas de modo a que a escrita fosse clara e visando que estas não suscitassem dúvidas ao nível da interpretação do conteúdo escrito.

Foram impressas vinte cópias do referido inquérito e coloquei uma cópia no cabide de cada criança. Da totalidade de cópias, uma nunca foi vista pela família de uma das crianças, já que este elemento do grupo faltava muito e, no último mês de estágio, nunca compareceu no JI. Já dos dezanove inquéritos que foram recolhidos pelas famílias, obtive cinco com respostas. Para efeitos de contagem, ao longo da análise dos inquéritos, irei contar com um total de catorze inquéritos que não foram preenchidos e com cinco a que as famílias responderam.

A primeira pergunta do inquérito era sobre existirem ou não profissões mais adequadas para as pessoas, de acordo com o sexo destas. Face a esta questão, como é possível constatar na *Figura 13*, as opiniões dos progenitores dividiram-se.

Dois progenitores consideram que não existem profissões mais adequadas para homens ou para mulheres, um considera que existem e, num outro inquérito, a resposta dada é que isto depende, sendo que como justificação para tal foi apresentado que “depende das qualificações e dos

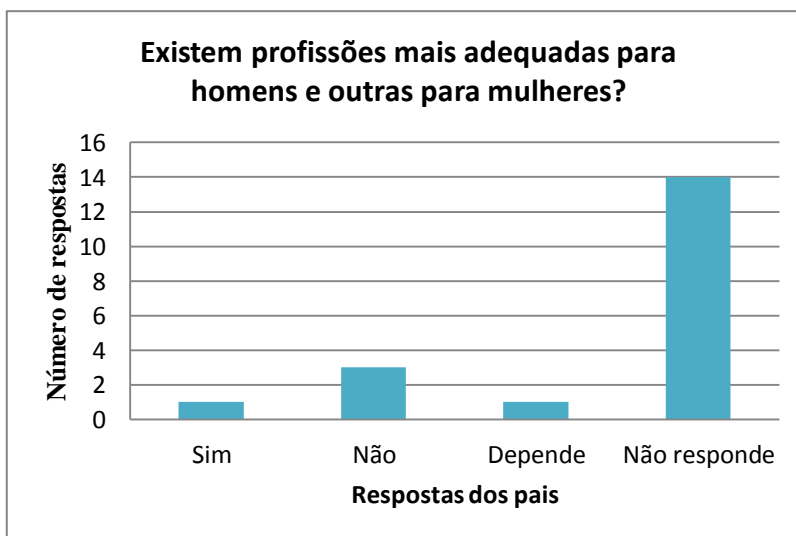


Figura 13. Respostas à primeira questão dos inquéritos às famílias sobre o género. Elaboração própria.

interesses”. Considerando o reduzido número de respostas aos inquéritos, os dados apresentados não permitem fazer uma generalização para os restantes pais.

Retomando o que as crianças afirmaram na atividade da fotopalavra acerca desta temática, denota-se que, tal como aconteceu com os progenitores que responderam ao inquérito, as opiniões das crianças dividem-se, pois se no que se reporta a existirem bombeiras, cinco crianças referiram que existem e seis que não, quanto aos camionistas, a maioria das crianças julga que não existem mulheres que conduzem camiões.

A segunda questão do inquérito era “Uma mulher pode ser futebolista?” e todos os pais que responderam concordaram com a ideia de que sim, as mulheres podem ser futebolistas, as justificações dos pais para tal referem que “o desporto não tem sexo”, “faz bem à saúde” e que a seleção da modalidade desportiva “depende dos gostos de cada pessoa”. Desta forma, as respostas aos inquéritos coincidem com as das crianças, já que a maioria, nas atividades, afirmou que as meninas podem jogar futebol.

A última questão era referente à relação entre as cores e ser menino ou menina. Tal como é observável na *Figura 14*, quatro dos cinco pais responderam que não existe relação entre os aspetos considerados, já que segundo eles “as cores são unissexo”, pelo que “são para todos”. Contrariamente, num inquérito, é apresentada a ideia de que existem cores só para meninos e outras só para meninas, pois estes “são diferentes e cada um tem o seu gosto”.

Tal como já foi apresentado relativamente às cores, a maioria das crianças do grupo que realizou a atividade da fotopalavra considera que o cor-de-rosa é uma cor “de menina”, pelo que esta opinião é contrastante com as respostas que obtive aos inquéritos.

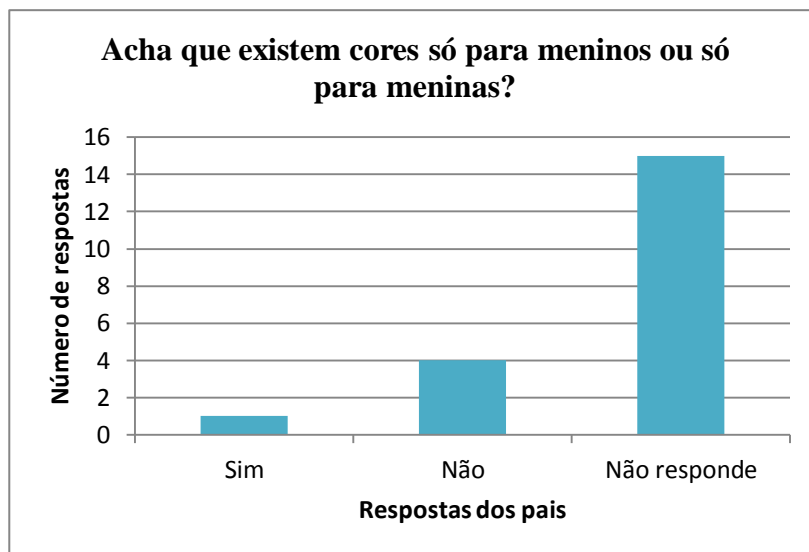


Figura 14. Respostas à terceira questão dos inquéritos às famílias sobre o género. Elaboração própria.

Finda a análise dos inquéritos respondidos pelos pais e a comparação destes com as opiniões das crianças, verifica-se que em duas questões as opiniões de ambos são concordantes, mas isto não se verifica na questão referente às cores. Contudo, uma vez que a maioria dos pais não respondeu ao inquérito, não é possível aferir se existe ou não uma articulação entre as representações dos pais e as das crianças relativamente ao género.

Relativamente às influências externas que as crianças têm ao longo da construção da sua identidade de género e dos estereótipos que lhe estão subjacentes, Ferreira (2002a) refere que

“os modos possíveis de como as crianças constroem e assumem o género não decorrem de uma inerência biológica concreta, nem de uma inerência social abstracta mas, porque se confrontam e jogam em acções situadas, são múltiplos, complexos e contraditórios, fluídos e dinâmicos” (p. 261).

Ao longo do seu crescimento, as crianças vão adotando posicionamentos distintos face ao género, já que “ como parte do seu processo de identidade normal de género”, as crianças vão experimentando uma variedade de comportamentos de papéis de género à medida que aperfeiçoam as distinções entre papéis masculinos e femininos.” (Penteado & Mendonça, 2011, p. 3). Por outro lado, o modo como as

crianças concebem os limites que definem para cada género sofre também alterações, ao longo do seu crescimento, sendo

“o período dos 5 aos 8 anos o «mais sexista» do ciclo da vida [...] na fase intermédia da infância – sensivelmente dos 8 aos 11 – [...] as crianças mostram-se cada vez mais propensas a encarar de forma flexível a diversidade de papéis, de actividades e de características da personalidade que cada um dos sexos é susceptível de exhibir” (Cardona, 2009, p. 31).

De acordo com Carrito e Araújo (2013), se nos primeiros tempos de vida das crianças a família possui um papel de destaque como modelo na construção da masculinidade/feminilidade, com a entrada na escola, esta passa a assumir um papel, de igual forma preponderante. Enquanto na adolescência, os pares têm uma maior relevância no condicionamento dos papéis adequados para cada género.

A partir de toda a informação apresentada neste relatório, o próximo capítulo visa apresentar a minha reflexão sobre alguns tópicos mais relevantes e articulá-los com o impacto que tiveram na minha intervenção, ao longo da PPS, mas também na construção da minha identidade profissional.

Capítulo 4 – Considerações finais

Ao longo deste capítulo, o último do relatório, considero que é estruturante fazer uma análise reflexiva acerca de todo o meu percurso durante a Prática Profissional Supervisionada. Refletindo, especificamente, sobre o impacto geral e particular da minha intervenção e a construção da minha identidade, enquanto futura educadora de infância.

O primeiro dia da PPS na resposta social de creche, tal como o do jardim-de-infância, têm em comum o nervosismo e o conjunto de receios que senti. Receio, por exemplo, de não conseguir manter uma boa relação com a equipa educativa, com as famílias e/ou com o grupo ou de não potenciar um ambiente de conforto, segurança e bem-estar, implícitos a tudo o que a educação de infância envolve. Inerentes a todos estes sentimentos e ao negativismo expresso em cada medo está o facto de que, à semelhança do que refere Coutinho (2010), “a entrada no campo é marcada por doses similares de ansiedade e curiosidade, o encontro com o provisoriamente desconhecido faz com que aquelas que são, supostamente, todas as orientações a serem seguidas nesse momento nos faltem” (p.37).

Enquanto tentava atenuar os sentimentos acima referidos e depois de ter sido apresentada a cada um dos grupos de crianças, pela respetiva educadora de infância cooperante, surgiram as primeiras brincadeiras e conversas. Na creche, pouco tempo depois de entrar na sala, algumas crianças que estavam a explorar livros, vieram mostrá-los e, no caso de um dos elementos do grupo, entregar-mo. Então, entre páginas de contos de fadas, iniciou-se um processo de descoberta das histórias dos álbuns narrativos, de excertos da minha própria história e da das crianças. No JI, os primeiros momentos foram passados um pouco em cada área da Sala Azul, a observar ou a falar com as crianças, respondendo a várias perguntas, tentando decorar a maior parte dos nomes e construindo as primeiras bases de uma relação com que tanto aprendi.

Ao longo da PPS, a reflexão sobre as observações que fiz, as conversas que tive com o grupo de crianças e com as equipas educativas, a par da consulta dos documentos regulamentadores da ação educativa da creche e do JI permitiram que definisse intenções para a prática, mas também que adaptasse a minha ação às especificidades dos contextos. Este processo de adaptação decorreu de uma forma constate entre os meses

de janeiro e maio, mostrando-me a importância de um educador desenvolver capacidade de resposta face aos diferentes momentos vividos no contexto educativo em que atua. Enquanto futura educadora de infância mais do que planificar e aplicar de forma integral o que concebi, importa que “seja flexível e sensível aos interesses das crianças e às suas necessidades educativas ao mesmo tempo que [...] [continue] a ter um papel de líder e facilitador” (Katz & Chard, 2009, p. 101).

A título de exemplo do que foi referido, o projeto “*Vamos construir um super-herói*”, desenvolvido no contexto de JI, foi concebido e estruturado de acordo com os interesses das crianças e as ideias destas. A minha ação, ao longo do projeto consistiu, então, em articular as diretrizes que servem de base ao trabalho de projeto com as referidas ideias das crianças, visando proporcionar atividades significativas para os elementos do subgrupo, concordantes com as suas potencialidades e fragilidades. Considero que apesar de ao longo da PPS ter desenvolvido a minha capacidade de adaptação às especificidades do momento, enquanto educadora de infância tenho de continuar a trabalhar a referida capacidade, de forma a que de um modo constante consiga “(...) encorajar e desenvolver as ideias e os interesses das crianças (...)” (Glauert, 2007, p.71) e envolver o grupo em todas as dimensões do seu processo de desenvolvimento e aprendizagem.

Refletindo, agora, sobre as intenções que nortearam toda a minha prática, especificamente acerca de ter uma ação que permitisse “dar às crianças tempo para resolverem os problemas com que se deparam” (Post & Hohmann, 2003, p. 83), consegui concretizá-lo por meio da gestão da duração e da adaptação das características das tarefas que compuseram as atividades que propus. Isto, de modo a que as crianças tivessem tempo para experimentar os materiais e testar as possibilidades que conceberam para desenvolver as tarefas solicitadas. Esta intencionalidade, quando aplicada à gestão dos conflitos entre crianças, potenciou que estas se tornassem progressivamente mais autónomas na resolução dos mesmos, conversando com os pares e partilhando com eles os seus sentimentos. Isto, embora no caso do grupo de JI se verifique que algumas crianças preferiam registar o conflito no diário de grupo e consequentemente resolverem-no com o auxílio dos pares e dos elementos da equipa educativa.

Ao nível da intenção de comunicar com o grupo e com cada criança, de modo a dar espaço a que cada uma fale, facilitando o seu desejo de comunicar, esta exigiu um contínuo trabalho no sentido de gerir as participações das crianças, para que respeitassem a vez dos pares. E, apesar da maior parte das crianças sentirem dificuldades em fazê-lo, a estratégias de trabalhar com os grupos, tanto de creche, como de JI, divididos em subgrupos, permitiu regular as participações, mas também incentivar a autorregulação de cada criança. Outra das estratégias concordante com a intencionalidade acima apresentada foi a de incentivar cada criança a refletir sobre qual a postura que gostariam que os pares adotassem, quando ela fala.

Já no âmbito da problemática deste relatório, relacionada com as representações das crianças sobre as questões de género, a intencionalidade que defini para o grupo de JI, tendo em conta que foi neste contexto que surgiu a citada problemática, a minha intencionalidade foi a de promover no grupo uma atitude de equidade face ao género. Por conseguinte, considero que tanto ao longo dos momentos de brincadeira livre em que surgiam conversas relacionadas com o género e que denunciavam estereótipos neste âmbito, bem como as atividades que promovi relacionadas com esta temática potenciaram vários momentos de partilha de ideias com o grupo. Ao longo destes, cada criança pode partilhar as suas representações e ouvir as dos pares, refletindo sobre estas e sobre alguns meios, como o vídeo ou as páginas do catálogo, que contrariam ou corroboram as suas ideias. Isto, valorizando o contributo de cada criança e respeitando os valores de cada uma, uma vez que

“o jardim-de-infância enquanto organização social participada, pode e deve proporcionar às crianças, de modo sistemático, uma das suas primeiras experiências de vida democrática [...] respeita e integra de modo co-criador os valores que a criança traz da família. Não se trata de uma reprodução passiva, mas de re-construção desses mesmos valores à luz de uma experiência de vida comunitária.” (Vasconcelos, 2007, p.112)

Por outro lado, inerente a todo a exploração do tema da problemática esteve, também, a reflexão que fiz sobre a minha postura face às questões de género. Esta reflexão teve como objetivo identificar possíveis representações e estereótipos de género que tenha construído ao longo da minha vida e que, por conseguinte, se

pudessem manifestar enquanto estagiária, durante a PPS. Todo este processo de autoavaliação foi estruturante para que a minha ação não fosse moldada por qualquer tipo de estereótipos, que me pudessem conduzir a ter, por exemplo, expectativas distintas dependendo do género das crianças com quem estagiei. Postura que futuramente é essencial a que dê continuidade.

Refletindo sobre o envolvimento das famílias na exploração da minha problemática, julgo que a utilização dos inquéritos permitiu reunir alguma informação acerca das representações dos pais sobre o género. Porém o reduzido número de respostas que obtive pode estar relacionado com o facto de não ter conseguido assegurar, de uma forma plena o anonimato dos pais, aquando da entrega dos inquéritos preenchidos. Isto, uma vez que apesar de não existir nos referidos documentos um campo onde os pais se identificassem, para que estes me conseguissem entregar os inquéritos teriam de o fazer diretamente ou colocar no cabide dos respetivos filhos. O que, de uma forma indireta, me possibilitava inferir qual a opinião de cada pai, especificamente. No futuro, enquanto educadora de infância, importa que crie condições para que não exista qualquer forma de identificar quem é que preencheu fontes similares de informação, disponibilizando, por exemplo, uma caixa com uma ranhura onde possam ser entregues possíveis inquéritos respondidos, sem que se consiga identificar quem respondeu a cada um, ou, em alternativa poderei, de igual forma, utilizar outras estratégias, como jogos lúdicos ou a fotopalavra, que usei na PPS, com o grupo de JI.

Ao nível da intenção de fomentar um ambiente propício ao envolvimento das famílias no contexto educativo e no trabalho desenvolvido ao longo da PPS, considero que esta foi, à semelhança das anteriores, conseguida. Isto, através da exposição dos trabalhos das crianças no corredor de acesso às salas destas, mas também do contacto direto que tive oportunidade de estabelecer com as famílias, o que “pressupõe [...] um autêntico sentido de escuta e de acolhimento, um despir-se de preconceitos, procurando genuinamente aprender com as famílias, fazendo-as sentir-se participantes na vida do jardim-de-infância” (Vasconcelos, 2009, p. 66).

No que concerne às minhas intenções com as equipas educativas, objetivei dar continuidade ao ambiente de confiança e cooperação vivido na sala B2 e na Azul. Onde a partilha de ideias e de experiências foi uma constante, mantendo-se um ambiente

propício à confiança e ao bem-estar por parte dos grupos de crianças e dos adultos de cada uma das salas. Importa, então referir que tudo isto possibilitou que integrasse ambas as equipas educativas, aquando do estágio em cada uma das respostas sociais, e que subjacente a todo o trabalho esteve a entajuda e a cooperação entre todos os adultos da sala. Estas duas características permitiram que houvesse um trabalho contínuo entre mim e as equipas, cooperando com as famílias, no sentido de responder a todas as necessidades e interesses das crianças.

Assim, penso que tudo o que foi referido ao longo do relatório e, especificamente deste capítulo, no qual é feita uma análise sobre toda a Prática Profissional Supervisionada é espelhado nas seguintes palavras:

“o último dia, além de toda a saudade com que foi moldado, resultou na aplicação dos muitos conhecimentos que realizei e no lembrar de que a identidade profissional que cada estagiário vai construindo, integra um pouco de cada cooperante com que trabalhou e partilhou tantos momentos, mas também de cada grupo com quem tanto aprendeu e viveu.” (Reflexão de creche, 30 de janeiro)

Referências bibliográficas

- Agência de Execução relativa à Educação, ao Audiovisual e à Cultura. (2009). *Diferenças de géneros nos resultados escolares – Estudo sobre as medidas tomadas e a situação atual na Europa*. Bruxelas: Agência de Execução relativa à Educação, ao Audiovisual e à Cultura.
- Bonome-pontoglio, C. & Marturano, E. (2010). Brincando na creche: atividades com crianças pequenas. *Estudos de Psicologia*, 27, 365-373.
- Cardona, M. (Coord.) (2009). *Guião de Educação – Género e Cidadania Pré-Escolar*. Lisboa: Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género.
- Cardona, M. (Coord.) (2011). *Guião de Educação – Género e Cidadania 1º ciclo*. Lisboa: Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género.
- Carmo, H. & Ferreira, M. (1998). *Metodologia da Investigação – Guia para auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Carrito, M. & Araújo, H. (2013). A «palavra» aos jovens – A construção de masculinidades em contexto escolar. *Educação, Sociedade & Cultura*, 39, 139-153.
- Comissão Europeia. (2012). *Progressos em matéria de igualdade entre homens e mulheres conduzem ao crescimento económico, afirma relatório da Comissão Europeia*. Manuscrito submetido para publicação.
- Comissão Europeia. (2012b). *Dia da Igualdade Salarial: as mulheres na Europa ainda ganham menos 16,4 % do que os homens*. Manuscrito não publicado.
- Coutinho, A. M. (2010). A ação social dos bebês: um estudo etnográfico no contexto da creche (Dissertação de Doutoramento ou Tese de Mestrado). Retirada da Universidade do Minho.
- Fernandes, N. (2009). *Infância, Direitos e Participação – Representações, Práticas e Poderes*. Porto: Edições Afrontamento.
- Ferreira, A. (2002a). *Desigualdades de Género no Actual Sistema Educativo Português*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Ferreira, M. (2002b). «O Trabalho de Fronteira nas relações entre géneros em espaços de “brincar ao faz-de-conta”», *Revista ex aequo*, 7, 113-128.

- Ferreira, M. (2004). «Passar da porta p'ra dentro do JI da Várzea» ou...do espaço-tempo onde decorre a ação. In *Agente gosta é de brincar com os outros meninos!» Relações sociais entre crianças num Jardim de Infância*. (pp. 65-102) Porto: Afastamento.
- Ferreira, M. (2004). «Embrenhar nos meandros da(s) ordem(ns) social(ais) instituintes das crianças» ou... retratos da construção da ordem social das crianças. In *Agente gosta é de brincar com os outros meninos!» Relações sociais entre crianças num Jardim de Infância*. (pp. 260-267) Porto: Afastamento.
- Glauert, E. (2007). A Ciência na Educação de Infância. In Siraj-Blatchford, I. (coord.). *Manual de Desenvolvimento Curricular para a Educação de Infância* (pp.71-87). Lisboa: Texto Editores.
- Hohmann, M., Banet, B. & Weikart, D. (1979). *A Criança em Acção*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Katz, L. & Chard, S. (2009). *A Abordagem por projectos na Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Lino, D. (1998). O Modelo Curricular para a Educação de Infância de Reggio Emilia: Uma Apresentação, In J. Formosinho (org.), (2013). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Porto: Porto Editora.
- Ministério da Educação. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: DGIC/ Ministério da Educação. DEB/MEP
- Mosimann, A. & Koerich, L. (2009). A organização do espaço: traçando caminhos para trabalhar a autonomia, a afetividade, as brincadeiras e o movimento. *Zero a Seis*,19, 138-166.
- Niza, S. (1998). O Modelo Curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância* (pp.139-157). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. & Araújo, S. (2013). *Educação em Creche: Participação e Diversidade*. Porto: Porto Editora.
- Penteado, C. & Mendonça, A. (2011). A identidade de género no Jardim de Infância – que construção social? In C.N. Fino & J. M. Sousa (Org.). *Pesquisar para mudar (a educação)*. Funchal: CIE-UMa, 245-264

- Portugal, G. (2010). No âmago da educação em creche – O primado das relações e a importância dos espaços. *A educação das crianças dos 0 aos 3 anos. Estudos e seminários*, 46-59.
- Post, J. & Hohmann, M. (2003). *Educação de Bebés em Infantário – Cuidados e Primeiras Aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Rodrigues, P. (2003). *Questões de género na infância*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Tomás, C. (2008). *A investigação sociológica com crianças: caminhos, fronteiras e travessias* in Lúcia Rabello de Castro e Vera Lopes Besset (orgs.). *Pesquisa-intervenção na infância e juventude*. Rio de Janeiro: Trarepa/FAPERJ, 387-408.
- Vasconcelos, T. (2007). A Importância da Educação na Construção da Cidadania. *Saber (e) Educar*, 12, 109-116.
- Vasconcelos, T. (2009). *A educação de infância no cruzamento de fronteiras*. Lisboa: Texto Editores.
- Zabalza, M. (1998). *Qualidade em Educação de Infância*. Porto Alegre: Artmed.

Legislação

- Lei Orgânica n.º3/2006 de 21 de agosto. *Diário da República n.º160 – I Série*. Assembleia da República, Lisboa.

Documentos regulamentadores da ação educativa de Creche e JI

- Plano Curricular da Sala B2
- Projeto Educativo do JI
- Projeto Pedagógico da Sala Azul

Anexos

Anexo A – Portefólio da PPS em Creche (CD)

Anexo B – Portefólio da PPS em JI (CD)

Anexo C – Caraterização dos contextos socioeducativos

Tabela 1:

História, Dimensão jurídica e organizacional e espaços físicos dos Contextos de Estágio

	Creche	Jardim-de-infância
História	<ul style="list-style-type: none"> • Inaugurada em 1897; • Sediada num antigo palacete, tendo sido adaptado para as funções atuais. 	<ul style="list-style-type: none"> • Inaugurado em 1980; • Construção pertence à Câmara Municipal.
Dimensão jurídica	<ul style="list-style-type: none"> • Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS); • Tutelada pelo Ministério da Solidariedade Social (creche) e pelo Ministério da Educação e Ciência (jardim-de-infância). 	<ul style="list-style-type: none"> • IPSS; • A SCML tutela a resposta social de creche e de o jardim-de-Infância.
Dimensão Organizacional	<ul style="list-style-type: none"> • <u>Respostas sociais:</u> berçário, creche e jardim-de-Infância; • <u>Corpo docente:</u> Seis educadoras de infância. • <u>Corpo não docente:</u> Uma diretora, uma técnica de serviço social, uma técnica de tempos livres, oito auxiliares de ação educativa, uma cozinheira e três trabalhadoras auxiliares. 	<ul style="list-style-type: none"> • <u>Respostas sociais:</u> creche familiar, creche, jardim-de-Infância e intervenção precoce. • <u>Corpo docente:</u> 13 educadoras de infância (uma das quais assume a função de coordenadora pedagógica). • <u>Corpo não docente:</u> Uma diretora, uma psicóloga, uma terapeuta da fala, 13 auxiliares de ação educativa, 23 amas e seis ajudantes familiares para intervenção precoce.
Espaços físicos	<ul style="list-style-type: none"> • Dois pisos: <p><u>Piso 0:</u> Hall, Duas Salas e refeitório de JI, duas casas de banho, despensa, casa de arrumos, sala de descanso e</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Dois pisos: <p><u>Piso 0:</u> Quatro Salas e um refeitório de JI, cozinha, casa de banho para adultos, quatro casas de banho para crianças,</p>

refeitório dos colaboradores.
Piso 1: Uma Sala de berçário, duas de creche e duas de JI. Refeitório da creche, cozinha, sala de reuniões, gabinete da diretora e dois recreios e duas casas de banho (uma da creche e outra do jardim-de-infância) e uma casa de banho de adultos.

despensa, recreio, salão polivalente, lavandaria comunitária (da Câmara Municipal) e arrecadação.

Piso 1: Duas salas e recreio de creche e duas salas de JI. Secretaria, salão polivalente, sala de reuniões, sala para pessoal, sala de apoio à creche familiar, gabinete da diretora, duas despensas, sala de recursos ao programa de intervenção precoce, duas casas de banho para adultos e duas para crianças.

High Scope

Segundo Oliveira-Formosinho, Lino e Niza (2013), o modelo High Scope:

- tem na sua base a teoria de Piaget acerca do paradigma desenvolvimentista, segundo a qual o desenvolvimento é visto como um processo sequencial, organizado segundo diferentes fases, distintas entre si e transversais a todas as crianças.

Modelos
curriculares

Movimento da Escola Moderna

Segundo Folque (2009), “propõe e realça o papel do grupo como um agente provocador do desenvolvimento intelectual, moral e cívico com uma forte ligação ao quotidiano. [...] A vida do grupo organiza-se numa experiência de democracia direta [...], onde se privilegia a comunicação, a negociação e a cooperação.” (citado em Projeto Pedagógico da Sala, 2013, p. 6).

Nota. Elaboração própria tendo por base os dados recolhidos nos documentos regulamentadores da ação educativa.

Anexo D – Ambiente físico da Sala B2 (creche)

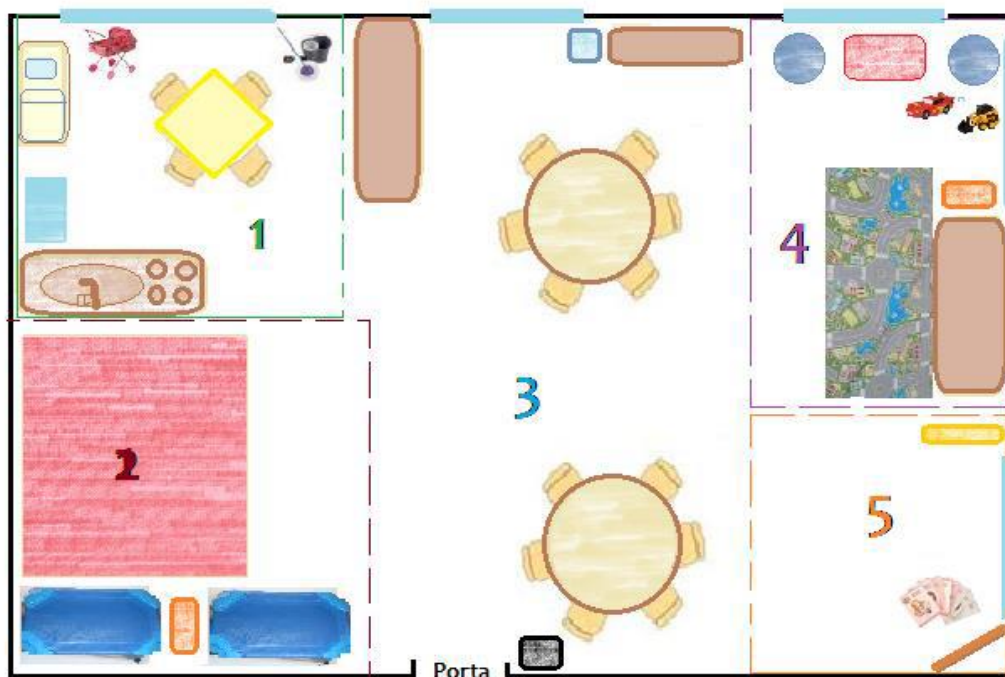


Figura 1. Planta da Sala B2. Dados recolhidos através da observação direta realizada ao longo da PPS.

Tabela 2:

Áreas da Sala B2, materiais e respetivas intenções educativas

Áreas diferenciadas de atividade da Sala	Materiais	Principais intenções educativas
1 – Casa	<ul style="list-style-type: none"> • Fogão, mesa, cadeiras, alimentos e utensílios de cozinha de plástico. • Bonecas e carrinho de bonecas; • Utensílios de limpeza de faz-de-conta. 	<ul style="list-style-type: none"> • Potencia atividades de esvaziar e encher e as componentes fundamentais do faz-de-conta (comunicação verbal e não verbal, a imaginação, a criatividade e a imitação).
2 – Tapete	<ul style="list-style-type: none"> • Tapete; 	<ul style="list-style-type: none"> • (Os momentos de reunião que aqui acontecem) promovem as interações e a comunicação com os pares e com os adultos da sala e a vinculação com estes.

3 – Jogos de mesa/ Área das artes	<ul style="list-style-type: none"> • Duas mesas e várias cadeiras; • Jogos de madeira e de encaixe; • Materiais de modelagem; • Folhas brancas e materiais de pintura. 	<ul style="list-style-type: none"> • Potenciam a percepção/ utilização de alguns conceitos relacionados com o tamanho, a cor e as formas geométricas; • “as expressões, as tintas e os pincéis são indispensáveis [...]. Ajudam-nas a ver, representar, criar, narrar” (Oliveira-Formosinho, Formosinho e Andrade, 2011, p.18).
4 – Jogos de construção/ garagem	<ul style="list-style-type: none"> • Cestos com diferentes veículos com rodas e blocos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Permitem a manipulação e exploração dos diferentes objetos, por parte das crianças e que, conseqüentemente, estas comecem a desenvolver “um entendimento das relações espaciais” (Post e Hohmann, 2003, p. 156).
5 – Biblioteca	<ul style="list-style-type: none"> • Estante; • Livros. 	<ul style="list-style-type: none"> • Promovem a exploração dos elementos dos livros, competências ao nível da linguagem, a comunicação, imaginação e a criatividade

Nota. Elaboração própria tendo por base os dados recolhidos nos documentos regulamentadores da ação educativa e a observação direta.

Anexo E – Ambiente físico da Sala Azul (jardim-de-infância)



Figura 2. Planta da Sala Azul. Dados recolhidos através da observação direta realizada ao longo da PPS.

Tabela 3:

Áreas da Sala Azul, materiais e respetivas intenções educativas

Áreas diferenciadas de atividade da Sala	Materiais	Principais intenções educativas
1 – Casa	<ul style="list-style-type: none">• Fogão, mesa, cadeiras, alimentos e utensílios de cozinha de plástico.• Bonecas;• Baú com roupas e adereços;	<ul style="list-style-type: none">• Potenciam a “imaginação, a representação de papéis sociais e o jogo simbólico” (PE, 2012, p. 55).
2 – Jogos de chão	<ul style="list-style-type: none">• Bonecos de pequenas dimensões;• Animais de plástico;• Diferentes veículos.	<ul style="list-style-type: none">• Permite vivenciar momentos de jogo simbólico, cooperação e o desenvolvimento de noções acerca de relações espaciais.

3 – Atelier de Expressão plástica	<ul style="list-style-type: none"> • Material de pintura e registo; • Folhas de papel de vários tipos e dimensão; • Massa de moldar. 	<ul style="list-style-type: none"> • Potenciar experiências em que a expressão plástica assume o papel de meio de representação e comunicação de elementos imaginados ou de situações e vivências.
4 – Jogos de mesa/ área de reunião	<ul style="list-style-type: none"> • Jogos de encaixe; • Enfiamentos; • <i>Puzzles</i>; • Mesas; • Cadeiras. 	<ul style="list-style-type: none"> • “Promovem o desenvolvimento da motricidade fina e a cooperação em grupo.” (PE, 2012, p. 56). • Potencia a partilha de ideias entre pares e entre a criança e o adulto.
5 – Biblioteca	<ul style="list-style-type: none"> • Manta; • Almofadas; • Estantes; • Livros. 	<ul style="list-style-type: none"> • Promover a sensibilidade estética e a descoberta do prazer da exploração livre ou mediada de histórias e dos elementos constituintes do livro.
6 – Oficina da escrita	<ul style="list-style-type: none"> • Mesa; • Cadeiras; • Caixa com letras; • Ficheiros de palavras; • Listas de palavras conhecidas; • Material de escrita; • Computador. 	<ul style="list-style-type: none"> • “Promover o desenvolvimento [das competências inerentes à] linguagem oral e escrita” (PE, 2012, p. 56).
7 – Laboratório de Ciência e matemática	<ul style="list-style-type: none"> • Jogos (com números e/ou que remetem para contagens, serizações e encaixes); • Blocos lógicos; • Lupas; • Pipetas; • Ímanes. 	<ul style="list-style-type: none"> • Incentivar a exploração e construção de noções matemáticas; • Potenciar o contacto com instrumentos e metodologias próprias das ciências.

Nota. Elaboração própria tendo por base os dados recolhidos nos documentos regulamentadores da ação educativa e a observação direta.

Anexo F – Caracterização da rotina das Salas B2 e da Azul

Tabela 4:

Descrição do dia tipo do grupo da Sala B2

Horário	Descrição do dia de atividades:
8h – 10h	Acolhimento
10h – 11h	Atividades dirigidas e brincadeira livre na Sala
11h – 11h30	Higiene
11h30 – 12h15	Almoço
12h25 – 15h	Sesta
15h – 15h30	Higiene
15h30 – 16h	Lanche
16h – 18h30	Atividades livres

Nota. Elaboração própria tendo por base os dados recolhidos nos documentos regulamentadores da ação educativa e a observação direta.

Tabela 5:

Descrição do dia tipo do grupo da Sala Azul

Horário	Descrição do dia de atividades:
8h – 9h20	Acolhimento
9h20 – 10h	Reunião da manhã: Marcação da data; Planificação do dia; Lanche da manhã; “Quero contar, mostrar ou escrever” (partilha de notícias pelas crianças e caso estas assim o queiram, registo escrito dos relatos)
10h – 11h30	Divisão das crianças pelas seguintes tarefas: Ilustração das folhas do momento de “Quero contar, mostrar ou escrever”; Tempo dedicado a projetos; Exploração livre das áreas de atividade da Sala.
11h30 – 11h45	Hora da história
11h45 – 12h	Marcação de presenças, registo do tempo e higiene
12h – 12h50	Almoço
12h50 – 13h	Higiene
13h – 14h	Recreio
14h – 15h10	Tempo de trabalho participado e exploração livre das áreas de atividade da Sala

15h10 – 15h45	Avaliação da planificação do dia
15h45 – 16h	Higiene
16h – 16h30	Lanche
16h30 – 19h	Recreio.

Nota. Elaboração própria tendo por base os dados recolhidos nos documentos regulamentadores da ação educativa e a observação direta.

Anexo G – País de nascimento dos progenitores das crianças da Sala B2 e da Azul

Tabela 6:

País de nascimento dos progenitores das crianças da Sala B2

País de nascimento dos progenitores	Número de progenitores
Portugal	33
(Europa do Leste : não foi possível apurar qual o país, especificamente)	1

Nota. Elaboração própria tendo por base os dados recolhidos nos documentos regulamentadores da ação educativa.

Tabela 7:

País de nascimento dos progenitores das crianças da Sala Azul

País de nascimento dos progenitores	Número de progenitores
Angola	7
Brasil	4
Cabo Verde	2
Guiné Bissau	6
Moldávia	2
Portugal	8
São Tomé e Príncipe	5
Ucrânia	2
Sem dados	6

Nota. Elaboração própria tendo por base os dados recolhidos nos documentos regulamentadores da ação educativa.

Anexo H – Sexo, data de nascimento/idade e percurso institucional das crianças do grupo da Sala B2 e da Azul

Tabela 7:

Sexo, data de nascimento, número de irmãos e percurso institucional das crianças do grupo da Sala B2

Criança	Sexo	Data de nascimento	Número de irmãos	Percurso Institucional
C1	F	8 de junho	1	Ingressou este ano na creche
C2	F	16 de maio	1	Transitou da sala de um ano
D V1	M	1 de dezembro	0	Transitaram da sala de um ano
G1	M	30 de janeiro	1	Transitou da sala de um ano
G2	M	25 de setembro	1	Transitou da sala de um ano
H	M	6 de julho	0	Transitou da sala de um ano
I	F	24 de fevereiro	1	Transitou da sala de um ano
L	F	20 de outubro	0	Ingressou este ano na creche
M1	F	3 de janeiro	1	Transitou da sala de um ano
M2	F	9 de fevereiro	7	Ingressou este ano na creche
M3	M	31 de agosto	1	Ingressou este ano na creche
M4	M	20 de maio	1	Transitou da sala de um ano
R	M	27 de fevereiro	0	Transitou da sala de um ano
S	F	7 de janeiro	1	Transitou da sala de um ano
T	M	18 de abril	1	Ingressou este ano na

V2	M	10 de março	1	creche Transitou da sala de um ano
----	---	-------------	---	---------------------------------------

Nota. Elaboração própria tendo por base conversas informais com a educadora de infância cooperante e a observação do mapa de aniversários, presente na Sala.

Tabela 8:

Sexo, idade, número de irmãos e percurso institucional das crianças do grupo da Sala Azul

Criança	Sexo	Idade (em 15 abril de 2014)	Número de irmãos	Percurso Institucional
A	F	4	1	Era do grupo
B1	M	4	2	Frequenta o contexto de estágio desde a creche
B2	M	4	3	Era do grupo
C	M	4	3	Era do grupo
D1	F	4	1	Frequenta o contexto de estágio desde a creche
D2	M	3	0	Externo
D3	F	4	1	Frequenta o contexto de estágio desde a creche
D4	F	4	3	Era do grupo
D5	M	3	1	Frequenta o contexto de estágio desde a creche familiar
G1	M	3	2	Frequenta o contexto de estágio desde a creche familiar
G2	M	3	1	Externo
L	F	3	2	Frequenta o contexto de estágio desde a creche familiar
M1	M	3	0	Frequenta o contexto de estágio desde a creche familiar
M2	F	5	1	Externo

M3	M	3	3	Frequenta o contexto de estágio desde a creche familiar
N	F	3	2	Era do grupo
P	M	4	0	Era do grupo
R	M	3	0	Externo
T1	F	4	1	Frequenta o contexto de estágio desde a creche
T2	M	4	2	Era do grupo
Y	F	4	2	Era do grupo

Nota. Elaboração própria tendo por base os dados recolhidos nos documentos regulamentadores da ação educativa.

Anexo I – Atividade profissional das famílias das crianças da Sala B2 e da Azul

Tabela 9:

Atividade profissional dos pais das crianças da Sala B2

Criança	Profissão da Mãe	Profissão do Pai
C1	Desempregada	Segurança
C2	Desempregada	Técnico de chaves
D/ V1	<i>Sales Executive</i>	Supervisor de manutenção
G1	Juíza	Juiz
G2	Escriturária	Gestor de tráfego
H	Administrativa	Informático
I	Escriturária	<i>s/d</i>
L	Estudante	<i>s/d</i>
M1	Técnica de recursos humanos	<i>s/d</i>
M2	Estudante	Professor
M3	Consultora informática	Engenheiro informático
M4	Escriturária	<i>s/d</i>
R	Empregada de bar	Operador de rampa
S	Assistente administrativa	Assistente administrativo
T	Empregado de comércio	Taxista
V2	Responsável de loja	Operador de assistência em escala

Nota. Elaboração própria tendo por base os dados recolhidos nos documentos regulamentadores da ação educativa e conversas informais com a educadora de infância cooperante.

Tabela 10:

Atividade profissional dos pais das crianças da Sala Azul

Criança	Profissão da Mãe	Profissão do Pai
A	Doméstica	Estudante
B1	Assistente de apoio ao cliente	Impermeabilizador
B2	Verificadora de superfícies tóricas	Aplicador de chão
C	Doméstica	Desempregado
D1	Estudante	s/d
D2	Empregada doméstica	Desempregado
D3	Cabeleireira	Pedreiro
D4	Doméstica	Armador de ferro
D5	Designer gráfica	Protésico dentário
G1	Desempregada	Assistente de descargas no Aeroporto
G2	Desempregada	Assistente operacional
L	Auxiliar de limpeza	Auxiliar de limpeza
M1	Desempregada	Taxista
M2	s/d	s/d
M3	Ajudante de cozinha	Pedreiro
N	Desempregada	s/d
P	Doméstica	Jardineiro
R	Empregada de limpeza	Servente
T1	Auxiliar de apoio pedagógico	Auxiliar de apoio pedagógico
T2	Empregada de limpezas	DJ
Y	Supervisora de caixa	Chefe de oficina

Nota. Elaboração própria tendo por base os dados recolhidos nos documentos regulamentadores da ação educativa e conversas informais com a educadora de infância cooperante.

Anexo J – Brinquedos selecionadas pelo grupo de JI na atividade *O género e os brinquedos*

Tabela 11:

Seleção de brinquedos do grupo da Sala Azul

Criança	Primeiro brinquedo selecionado	Segundo brinquedo selecionado
A(f)	Peluche Hello Kitty (Páginas cor-de-rosa)	Homem-aranha (Páginas azuis)
B2(m)	Veículo 1:18 (Páginas Azuis)	Caravana com boneca (Páginas cor-de-rosa)
C(m)	Peluche Hello Kitty (Páginas cor-de-rosa)	Veículo 1:18 (Páginas Azuis)
D3(f)	Nancy (Páginas cor-de-rosa)	Helicóptero (Páginas azuis)
D4(f)	Peluche Hello Kitty (Páginas cor-de-rosa)	Pista de carros de corrida (Páginas azuis)
G2(m)	Helicóptero (Páginas azuis)	Winx (Páginas cor-de-rosa)
N(f)	Jóias Jewel Pet (Páginas cor-de-rosa)	Carro telecomandado (Páginas azuis)
P(m)	Homem-aranha (Páginas azuis)	Winx (Páginas cor-de-rosa)
T2 (m)	Camião (Páginas azuis)	Boneca (Páginas cor-de-rosa)

Nota. Elaboração própria tendo por base os dados recolhidos aquando da concretização da atividade.