



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

**O QUE É SER MENINO OU MENINA DO PONTO DE VISTA DAS
CRIANÇAS NO JARDIM-DE-INFÂNCIA**

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

**SARA RAFAELA DE BRITO MOREIRA
Julho de 2015**



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

**O QUE É SER MENINO OU MENINA DO PONTO DE VISTA DAS
CRIANÇAS NO JARDIM-DE-INFÂNCIA**

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

Sob orientação de Manuela Duarte Rosa

SARA RAFAELA DE BRITO MOREIRA

Julho de 2015

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar gostaria de agradecer a todas as crianças com quem durante a PPS tive o prazer de contactar. Ficarão para sempre no meu coração. Obrigada por me receberem tão bem, por me acarinharem e ensinarem. Foi com vocês que me tornei uma educadora de infância e, de certo, com quem mais aprendi.

Quero também agradecer a toda a equipa de JI por me terem acolhido no seu espaço, em especial, à Celeste. Por ter acreditado nas minhas capacidades e me ter feito ir mais além. Pela sua forma doce de ser e pela sua disponibilidade.

Às famílias das crianças por me terem confiado as suas crianças e por estarem sempre disponíveis a participar e a ajudar.

À minha orientadora institucional, a professora Manuela Duarte Rosa, pelas palavras encorajadoras que, nos momentos mais difíceis deste percurso, me ajudaram a prosseguir.

À professora Catarina Tomás por ter, ao longo do meu percurso académico, mudado a minha forma de pensar e perceber a infância. É, de facto, fonte de inspiração.

À Mariana, à Joana e à Natacha por me terem acompanhado durante todo o meu percurso. Um grande obrigado por todos os sorrisos, conversas, e toda a paciência. Sem vocês, não teria sido a mesma coisa.

À Rita e ao Miguel que, tão ansiosamente, esperam pelas férias para que possamos estar juntos. Obrigada pela compreensão e pelo amor incondicional.

À minha família pela paciência, amor e compreensão. Por terem contribuído para a pessoa que hoje sou e lutarem para que tenha sempre o melhor.

Ao André, que brevemente será meu marido, por me apoiar e me incentivar a querer ser melhor. Por acreditar em mim, e ouvir, com a maior paciência, todas as histórias que eu trazia depois de um dia de estágio. Por me tranquilizar nos momentos de maior dificuldade, lembrando-me sempre das minhas capacidades. Por me amar.

Por último, um grande obrigada à minha mãe. Durante toda a minha vida tem sido o meu pilar, o meu porto de abrigo e sem ela não seria quem sou hoje. Obrigada pelo teu colo sempre presente, pela tua compreensão, compaixão, e dedicação sem fim. Admiro a pessoa que és e a mãe que sempre foste. Por isto tudo, e por muito mais, o meu maior e mais sincero obrigado.

RESUMO

O presente relatório pretende espelhar, de uma forma reflexiva e crítica aquela que foi a minha prática nos contextos de creche e Jardim-de-Infância.

A Prática Profissional Supervisionada de creche foi desenvolvida com 5 crianças com idades compreendidas entre os 12 e os 15 meses, numa instituição privada. Já em Jardim-de-Infância, esta foi desenvolvida numa instituição da rede pública, com 25 crianças com idades compreendidas entre os 4 e os 6 anos.

Para além da caracterização dos contextos, das crianças, das famílias e da minha ação, este relatório contém, ainda, conteúdos relativos à problemática desenvolvida em Jardim-de-Infância que teve, como principais objetivos responder às questões: Quais as conceções que as crianças têm acerca das Questões de Género?; Existem diferenças entre *meninas* e *meninos*, ao nível das conceções que apresentam?; Quais as conceções dos pais/mães das crianças acerca das Questões de Género? Focalizando-me, sobretudo, nas tarefas domésticas.

Para o desenvolvimento da problemática foi selecionada uma amostra de 12 crianças, com as quais foram realizadas entrevistas, observações e debates e ainda, 12 pais/mães aos quais foram entregues questionários.

Ao longo do desenvolvimento da problemática foi notório que as crianças têm noção de que há espaços, objetos e atividades próprias para meninas e para meninos. As opiniões das crianças sobre o que podem os homens e as mulheres fazer parecem prender-se, não só com os modelos que lhes são fornecidos pelo meio envolvente, como também na diferenciação das atividades conforme as características tipicamente associadas a cada um dos géneros.

Assim, com a ação desenvolvida foi possível compreender algumas conceções que as crianças têm acerca do que é ser menino ou menina e das *fronteiras de género* definidas pelas mesmas e, ainda, a influência que o meio no qual a criança está inserida exerce sobre as suas conceções.

Palavras-chave: Identidade de Género; crianças; Educação de Infância, Prática Profissional Supervisionada

ABSTRAT

This report is intended to reflect my practice in a day care and kindergarten in a reflective and critical way.

The Supervised Professional Practice, in the day care was developed with five children aged between 12 and 15 months, in a private institution. In the kindergarten, this was developed in a public institution, with 25 children aged between 4 and 6 years.

Besides the characterization of the contexts, children, families and my action, this report also contains material related to the issue developed in kindergarten, whose main objectives were to answer the questions: What are the conceptions that children have about Gender Issues?; Are there differences between girls and boys, in terms of the conceptions?; What are the conceptions of their parents about Gender Issues? Focusing, especially, in household chores.

For the development of the study a sample of 12 children was selected, with whom interviews, observations and discussions were conducted. Questionnaires were also delivered to 12 fathers/mothers.

Over the study was clear that children are aware that there are spaces, objects and activities that are restricted/ more appropriated for girls or boys. Children's views on what can men and women do seem to relate, not only with the models supplied to them by the surroundings, as well as in the differentiation of activities according to the characteristics typically associated to each gender.

With the developed action was possible to understand some conceptions that children have about what is to be male or female, gender boundaries set for them and also the influence that the environment in which the child is inserted plays on their conceptions.

Key-words: Gender identity; children; Supervised Professional Practice; Early Childhood education

ÍNDICE GERAL

Introdução.....	1
1. Primeiros retratos da heterogeneidade social que envolve e contém o grupo de crianças	3
1.1. Uma breve caracterização do meio social da Creche e do JI	3
1.2. Contexto Socioeducativo	4
1.3. Equipa Educativa	5
1.4. As Famílias das crianças.....	5
1.5. A heterogeneidade das crianças	7
1.6. Intenções educativas das educadoras cooperantes	9
1.7. Espaços e materiais	11
1.8. Rotina diária	12
2. Metodologia	12
2.1. Opções metodológicas	12
2.2. Roteiro ético	14
3. Identificação e fundamentação das intenções para a ação pedagógica.....	15
4. O que é ser menino ou menina do ponto de vista das crianças	21
4.1. Plano de ação e amostra.....	22
4.2. Algumas preocupações teóricas.....	23
4.2.1. “As meninas têm pipi e os meninos têm pilinha” ou “As meninas brincam às princesas e vestem saias e os meninos jogam futebol” ou... Diferença entre género e sexo.....	23
4.2.2. “O pai é mais forte” ou... As relações de poder numa sociedade que exalta a masculinidade hegemónica	24
4.2.3. “Cor-de-rosa é cor de menina” ou... A construção da identidade de género e o trabalho de fronteira nas relações entre géneros	25
4.2.4. “Porque eu só vejo a mãe a estender a roupa” ou... A influência do meio envolvente na construção da identidade de género	28

4.2.5. O Papel do contexto educativo na construção da identidade de género ou ... A importância de uma educação para/na cidadania.....	30
4.3. Tratamento dos dados recolhidos com as crianças e famílias	32
4.3.1. “Os rapazes usam carros e as meninas maquilhagem” ou... O que é ser menino ou menina do ponto de vista das crianças.....	32
4.3.2. Concepções das crianças acerca do papel do homem e da mulher nas tarefas domésticas	34
4.3.3. “A minha mãe disse-me que as mulheres também podiam ser mecânicas” ou... O que pensam os pais/mães das crianças	37
4.3.4. “Não... Não pode. Ele tem uma saia!” ou... Abrir caminho para uma nova forma de pensar.....	37
5. “A Sara? A Sara é professora da nossa sala” ou... Considerações Finais	38
6. Referências bibliográficas	42
Documentos oficiais das instituições	44
Outros documentos Consultados	44

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Atividade com gelatina	19
Figura 2. Digitinta em papel bolha	19
Figura 3. Atividade com esparguete cozido, arroz e feijão crus	19
Figura 4. Dinamização da história "A que sabe a lua?"	20
Figura 5. Dinamização da História "Os três Porquinhos"	20
Figura 6. Evidências da participação das famílias	21

ÍNDICE DE QUADROS

Tabela 1. Síntese dos contextos socioeducativos	4
Tabela 2. Síntese das características das crianças de ambos os contextos	7

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo A. Portefólio de Creche	47
Anexo B. Portefólio de JI	48
Anexo C. Agregado familiar de creche e JI	49
Anexo D. Nível de Instrução dos pais de JI	53
Anexo E. Participação dos pais de JI	54
Anexo F. Percurso institucional das crianças de JI	55
Anexo G. Planta da sala de atividade de JI	57
Anexo H. Grelha de apropriação dos espaços por parte das crianças de JI	58
Anexo I. Rotinas Diárias de Creche e JI	62
Anexo J. Entrevista às crianças	64
Anexo K. Questionários aos pais	66
Anexo L. Finalidades para creche e JI	67

LISTA DE ABREVIATURAS

AQM	Aquisição de Marcha
I-A	Investigação-Ação
Jl	Jardim-de-infância
PAT	Plano de Atividades da Turma (Jl)
PEA	Projeto Educativo do Agrupamento (Jl)
PEI	Projeto Educativo da Instituição (Creche)
PPS	Prática Profissional Supervisionada
SAF	Serviço de Apoio à Família

INTRODUÇÃO

O presente relatório pretende espelhar, de uma forma reflexiva e crítica aquela que foi a minha prática nos contextos de creche e Jardim-de-Infância.

A Prática Profissional Supervisionada de creche foi desenvolvida com 5 crianças com idades compreendidas entre os 12 e os 15 meses, numa instituição privada. Já em Jardim-de-Infância, esta foi desenvolvida numa instituição da rede pública, com 25 crianças com idades compreendidas entre os 4 e os 6 anos.

Para a elaboração do presente trabalho, foi utilizada uma abordagem multidisciplinar baseada na pedagogia, na psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem e na sociologia da infância.

Assim, o mesmo encontra-se dividido por cinco capítulos que, conseqüentemente, se dividem em subcapítulos.

Primeiramente, irei elaborar uma breve caracterização reflexiva sobre o meio envolvente dos contextos educativos, as famílias, as crianças e ainda, das intenções das educadoras cooperantes, espaços e rotinas, de modo a ilustrar e justificar a prática desenvolvida.

De seguida, com base na caracterização efetuada no capítulo anterior irei, então, explicitar quais foram as minhas intenções para cada um dos contextos educativos justificando as minhas opções pedagógicas.

Posteriormente, irei explicitar as opções metodológicas que nortearam a minha investigação, bem como o roteiro ético respeitado. É de destacar que, a investigação elaborada na problemática foi inspirada na investigação ação uma vez que, conforme Coutinho et al (2009), é a que mais se aproxima do meio educativo, valorizando, sobretudo, a prática, tornando-a no seu elemento chave.

De seguida abordarei, então, a problemática desenvolvida em Jardim-de-Infância, explicitando o motivo para a escolha do tema. Com esta, para além de pretender compreender as conceções das crianças acerca das questões de género pretendi, ainda, trazer mudanças ao contexto ou, pelo menos, abrir caminho para novas formas de pensar e agir. Para isso, defini como principais questões a investigar: Quais as conceções que as crianças têm acerca das questões de Género?; Existem diferenças entre *meninas* e *meninos*, ao nível das conceções que apresentam?; Quais as conceções dos pais/mães das crianças acerca das Questões de Género?

Neste capítulo irá ser, primeiramente, realizada uma breve revisão da literatura tendo como base que a “adopção de uma identidade de género nas crianças ocorre precocemente” (Ferreira, 2001, p.3) e que, apesar da construção da sua identidade de género ser influenciada pelo meio em que está inserida, a criança tem um papel ativo na construção da sua identidade de género. Posteriormente, serão analisados os dados que foram recolhidos por um conjunto de técnicas e instrumentos, que se inserem nos métodos mistos e qualitativos. Para a recolha dos dados foi selecionada uma amostra de 12 crianças, com as quais foram realizadas entrevistas, observações e debates e ainda, 12 pais/mães aos quais foram entregues questionários.

Com a ação desenvolvida foi possível compreender algumas conceções que as crianças têm acerca do que é ser menino ou menina e das *fronteiras de género* definidas pelas mesmas e, ainda, a influência que o meio no qual a criança está inserida exerce sobre as suas conceções.

Por fim, o último capítulo conta com uma pequena reflexão, não só dos pontos referidos ao longo da problemática como, também, do impacto que a PPS teve na construção da minha identidade profissional.

1. PRIMEIROS RETRATOS DA HETEROGENEIDADE SOCIAL QUE ENVOLVE E CONTÉM O GRUPO DE CRIANÇAS¹

1.1. Uma breve caracterização do meio social da Creche e do JI

A creche na qual foi desenvolvida a Prática Profissional Supervisionada (PPS) encontra-se inserida num meio urbano, numa das freguesias mais populosas do concelho de odivelas (Censos, 2011). A instituição encontra-se numa zona privilegiada, não só pela fácil acessibilidade, seja de carro, autocarro ou metropolitano, como, também, pela oferta de espaços verdes e culturais. Relativamente às qualificações académicas da população residente no concelho, apesar de esta ser caracterizada por um baixo grau de qualificações académicas, a freguesia na qual a instituição está localizada é, dentro do concelho, a que apresenta uma percentagem mais elevada de indivíduos com o ensino superior (Censos, 2011), o que se encontra diretamente relacionado com o público-alvo da instituição.

O Jardim-de-Infância (JI) está, também, inserido numa freguesia da área metropolitana de Lisboa. Ao contrário do que acontecia com a Creche, não é de fácil acesso, sendo que o acesso ao mesmo é facilitado apenas pela rede viária, uma vez que a rede de transportes públicos não abrange a zona. Quanto aos espaços envolventes, destacam-se a biblioteca municipal e a escola de prevenção e segurança.² Segundo o PEA (2011-2017) o concelho no qual se insere o JI é de uma grande diversidade sociocultural, existindo zonas rurais e urbanas, sendo composto por pessoas oriundas de diferentes países e populações de minorias étnicas, como a população de etnia cigana. Ainda segundo o PEA, é de denotar que mais de metade dos alunos do agrupamento de escolas no qual está inserido o JI são provenientes de famílias de estatuto socioeconómico baixo e, em alguns casos, no limiar da pobreza.

Este reconhecimento, das potencialidades e características do meio envolvente, torna-se importante de forma a poder potenciar uma efetiva relação entre o meio envolvente e o grupo de crianças, tentando transpor as suas aprendizagens para o exterior, usufruindo das características do mesmo. Para além disso, possibilita, ainda, contextualizar as instituições, as crianças e as suas famílias que nele estão inseridas e que, por sua vez, ocupam uma dada posição neste espaço social (Ferreira, 2004).

¹ Alguns dos títulos deste trabalho são baseados em Ferreira (2004)

² Dados fornecidos de observações diretas

1.2. Contexto Socioeducativo

De forma a melhor sintetizar a informação relativa aos contextos, esta foi reunida num quadro síntese que, de seguida, se apresenta.

Tabela 1.
Síntese dos contextos socioeducativos

	CRECHE	Jl
HISTÓRIA	Fundada em 2004, por uma educadora de infância, aquando da sua reforma	Iniciou as suas funções em 2003 e encontra-se inserido num agrupamento com mais 11 estabelecimentos
DIMENSÃO ORGANIZACIONAL	<p>Valências: Creche (berçário, sala 1 ano e sala de 2 anos), Jl (1 sala) e sala de estudo.</p> <p>Direção: 1 diretora</p> <p>Coordenação pedagógica: 1 supervisora pedagógica</p>	<p>Valências: Jl (2 salas), 1º ciclo (10 turmas, 4 em regime normal e 6 em regime duplo) e ATL</p> <p>Horário: 8:30 – 9:00H e das 15:30 às 18:30H – SAF.³</p> <p>Das 07:00H às 19:30H – ATL</p> <p>Das 09:00 às 15:30H – Jl</p> <p>Coordenação: 1 coordenadora para o estabelecimento (Jl + EB1)</p>
DIMENSÃO JURÍDICA	Instituição Particular com fins lucrativos com alvará próprio sobre a tutela do Ministério da Educação e da Segurança social	Estabelecimento público com jardim-de-infância e ensino básico sobre a tutela do Ministério da Educação

Nota. Fonte própria, baseado nos documentos orientadores e observações diretas

Para além disso, para que me possa enquadrar melhor nos contextos nos quais vou intervir, torna-se importante refletir sobre os princípios metodológicos e objetivos dos mesmos.

Assim, a partir da análise dos objetivos delineados pela instituição da creche é possível observar a relação de proximidade defendida entre a instituição e as famílias, sendo privilegiado o trabalho cooperativo entre as mesmas. De facto, durante o tempo da PPS foi possível observar que as famílias vêm a instituição como um lugar de segurança e afetividade, mantendo um diálogo constante com a direção e os educadores. Relativamente aos princípios metodológicos, a instituição defende que a criança tem um papel ativo na construção do seu conhecimento e que o saber é algo que se vai construindo através de ações e de momentos de interação social, visão esta do modelo *High scope*, utilizado pela instituição (PEI).

Relativamente ao contexto de Jl, a grande missão do agrupamento de escolas visa promover o sucesso individual de cada criança e a aquisição de um conjunto de

³ Serviço de Apoio à Família

competências que lhe permita ser capaz de julgar com espírito crítico e criativo o meio social em que se integra (PEA, 2014-2017). Assim, observa-se a preocupação do agrupamento em contribuir para a educação de cidadãos livres e críticos.

Reconhecer estas particularidades revelou-se importante, de modo a perceber as dinâmicas e estruturas das instituições nas quais as crianças estão inseridas, permitindo adequar a minha prática às visões, valores e princípios metodológicos das mesmas.

1.3. Equipa Educativa

A equipa das salas da creche eram constituídas por uma auxiliar de ação educativa polivalente a toda a creche, uma auxiliar de ação educativa responsável pelo berçário e uma auxiliar de ação educativa na sala de 2 anos. Quanto às educadoras de infância, existe uma na sala de 1 ano e uma para a sala de 2 anos, sendo que ambas se encontram já há bastantes anos na instituição. Apesar de não haver auxiliar de ação educativa na sala onde realizei a PPS, a relação entre a educadora e a restante equipa educativa das outras salas de creche era *bastante positiva*, e, apesar de ser uma relação profissional, era pautada pelas brincadeiras, denotando-se a amizade que as unia, talvez pelos vários anos que passaram juntas em creche.

A equipa educativa do JI, em ambas as salas, é composta por uma educadora de infância, uma auxiliar operacional e uma auxiliar do serviço de SAF que presta auxílio nos lanches, almoço, recreio e no prolongamento. Pelo que me foi possível observar, a equipa da sala funciona *bastante bem*, tendo a sua relação, por base, o respeito mútuo, a confiança, a valorização, a boa disposição e cumplicidade. Esta relação acaba por se traduzir num “. . . ambiente afetivo, que transpira para as crianças e famílias” (PAT, p. 7). Para além disso, é de destacar que ambas as educadoras de JI estabelecem uma relação de partilha das suas ações pedagógicas, interpretando, assim, que é através desta partilha que expandem os seus conhecimentos e práticas.

Concluindo, em ambas as valências foi observado, nas salas, um ambiente pautado pela *afetividade*, *cumplicidade* e *harmonia*, o que se traduz, diretamente, no bem-estar das crianças.

1.4. As Famílias das crianças

Para compreender os processos sociais que estruturam e são estruturados pelas crianças enquanto actores nas acções sociais que desenvolvem e em

que se envolvem no contexto colectivo de um JI . . . [é importante] reportar as crianças às famílias, não menosprezando, assim, uma experiência familiar que é indissociável da sua biografia (Ferreira, 2004, p. 65).

Por esta razão, torna-se importante realizar uma caracterização das famílias das crianças, não para defini-las ou rotulá-las com base nos traços estruturantes dos seus contextos familiares, mas sim para abrir caminho para poder vir a compreendê-las já que é nas experiências significativas da criança como *go between* (Ferreira, 2004) que se “. . . fundam e inspiram a culturas de pares que emergem e são depois transmitidas e reproduzidas nas relações sociais com outras crianças no JI.” (Ferreira, 2004, p.67).

Assim, começando pelas famílias das crianças da valência de Creche pude inferir que, no geral, estas pertencem a um nível social medio,⁴ sendo que, apesar das profissões dos agregados familiares variarem, pertencem todas ao setor terciário. No que se refere às idades dos pais das crianças estas encontram-se entre os 30 e os 40 anos sendo que, no geral, as famílias são bastante *atentas, curiosas, participativas e interessadas* no percurso de desenvolvimento dos seus filhos.⁵ Como se pode observar pela tabela em anexo (cf. Anexo C), sobressai o traço unitário que todas as crianças estão inseridas em famílias nucleares (pai, mãe), à exceção de uma que está inserida numa família monoparental. Apesar de apenas duas das crianças terem irmãos, importa ressaltar que a sua posição na fratria é de irmãos mais novos. Para além disso, referir que, apesar de não ser um número muito significativo, neste contexto, as mães parecem ser as que mais participam.

Quanto às famílias das crianças de JI estas, na sua maioria, pertencem a um nível socioeconómico baixo, sendo que algumas vivem do Rendimento Social de Inserção ou do Subsídio de Desemprego (cf. Anexo C). Para além disso, importa ressaltar que o nível de literacia é baixo, sendo que a maioria dos pais/mães tem apenas o 3º ciclo de escolaridade (cf. Anexo D). As profissões dos familiares também variam bastante, não só pelo estatuto social que assumem (e.g.: bancário vs vendedor de carros), como também em termos de rendimento. É ainda de destacar que alguns pais estão desempregados, e outros não fornecem dados sobre a sua profissão ou estão constantemente a mudar de entidade patronal (PAT). Apesar de existir alguns casos de crianças com pais divorciados, observa-se que todas vivem, pelo menos, com o pai e a

⁴ Informação obtida através de uma entrevista com a supervisora pedagógica

⁵ Informação obtida através de uma entrevista com a supervisora pedagógica

mãe. Para além disso, importa mencionar que, ao analisar a participação no contexto por parte dos pais (cf. Anexo E), observa-se que, também neste contexto, são as mães que mais participam. Por fim, referir que algumas das crianças do JI têm irmãos ou primos a estudar na escola, o que se revela bastante motivador para as crianças, sobretudo em atividades conjuntas.

Este conhecimento da realidade familiar de cada criança torna-se bastante importante uma vez que é neste contexto que a criança passa por uma série de experiências sociais, que são transpostas em *stocks* de conhecimentos, fortemente marcados pela sua cultura familiar (Ferreira, 2004). Deste modo, compreender as famílias, ou pelo menos alguns dos seus traços, é, então, um passo para vir a compreender, também, as crianças.

1.5. A heterogeneidade das crianças

Sendo que já foi refletido sobre as famílias das crianças, importa agora referenciá-las ao contexto institucional em que se encontram e caracterizá-las de acordo com os seus *marcadores biossociais* mais visíveis - o género e a idade (Ferreira, 2004). Para além disso, dado que a idade das crianças nem sempre corresponde necessariamente a uma correspondência coerente com o seu desenvolvimento torna-se, ainda, importante “alargar a compreensão da heterogeneidade interna das crianças à análise dos seus percursos institucionais” (Ferreira, 2004, p. 74), uma vez que se considera que ao campo educativo corresponde um *habitus* (Ferreira, 2004) que lhe é próprio (cf. Anexo F).

Assim sendo, de um modo geral e sintetizado, o quadro das crianças das duas valências de PPS é o seguinte:

Tabela 2.
Síntese das características das crianças de ambos os contextos

	Creche	JI
Número de crianças	5 crianças, 2 do sexo feminino e 3 do sexo masculino	25 crianças, 15 do sexo masculino e 10 do sexo feminino.
Idade das crianças	Entre os 12 e os 15 meses	Entre os 3 e os 6 anos
Percurso institucional	1 das crianças ingressou na creche no fim de janeiro, todas as outras já frequentavam o berçário da instituição (sendo que 2 delas	- 16 crianças novas, sendo que: 8 vieram de casa e 8 já tinham frequentado uma instituição pública ou privada

	fizeram transição para a sala de AQM no início da PPS)	- As outras 9 crianças já frequentaram este Jardim de Infância no ano letivo anterior
--	--	---

Nota: Fonte própria, baseada nos documentos orientadores e observações diretas

Tanto na creche como no JI todas as crianças eram de nacionalidade portuguesa, apesar de haver crianças de origens diferentes. Na creche, uma das meninas era de origem brasileira, e um menino de origem africana. Quanto ao JI, relacionado com o contexto no qual este está inserido, a diversidade de culturas é maior, sendo que 4 crianças provêm de famílias de origem africana, 1 de origem brasileira, 2 crianças de etnia cigana e uma criança luso-romena. Esta variabilidade de culturas torna-se bastante benéfico para o contexto educativo, e para as próprias crianças, uma vez que enriquece o espaço com diferentes perspetivas.

Assim, relativamente às idades em creche, conforme afirma Portugal (s.d.) nestas idades a criança torna-se, cada vez mais ativa na sua mobilidade e capacidades manipulativas, crescendo a sua necessidade de exploração, aumentando, por isso, a sua curiosidade face ao que a rodeia. É ainda, nesta fase que a criança começa a construir uma identidade enquanto exploradora, necessitando de praticar a sua independência, mas também dos adultos como base segura de apoio e confiança começando a adquirir novas capacidades e necessidades de mobilidade, bem como a aquisição de linguagem (Portugal, s.d.).

No geral, o grupo insere-se nesta descrição, sendo bastante *dinâmico, ativo e bem-disposto*, estando, neste momento, numa fase de aquisição de marcha e expansão do vocabulário, exploração do espaço, dos objetos e da relação uns com os outros, havendo disputa por brinquedos, como podemos constatar de seguida:

Tarde- O R. estava a brincar com um brinquedo. O T. chegou ao pé dele e puxou-lhe o brinquedo. Ficaram os dois a puxar o brinquedo, cada um para o seu lado.

(Nota de campo dia 03 de fevereiro de 2015, sala AQM)

Para além disso, gostam bastante do jogo do esconde-esconde, de sons, músicas e atividades de exploração, principalmente com tintas.

Relativamente ao contexto de JI, o grupo é constituído por 25 crianças, sendo que a maioria são rapazes (15). O grupo é formado por 1 criança com 4 anos (NEE, apoiado pela Intervenção Precoce), 19 com 5 anos (uma acompanhada pela terapia da fala) e 5 com 6 anos (uma delas apoiada pela Intervenção Precoce). A heterogeneidade interna das crianças, rapidamente visível do ponto de vista dos seus atributos corporais

exibidos (sexo e estrutura física), permite identificar dois subconjuntos que se articulam diferenciadamente entre si: o das meninas e o dos meninos e o das crianças mais velhas e o das mais novas (Ferreira, 2004), bastante visível neste grupo.

À tarde - Aquando da realização da ficha dos vegetais, digo às crianças que, de facto, aquela era uma ficha para “crescidos”. “Pois, para os de 5 anos!” (responde rapidamente o Benfica). “E para os de 4 também!” (Jackson Martínez). “Não... para os crescidos, para os de 5 anos.” (Benfica)

(Nota de campo dia 04 de março de 2015, sala 1)

Para além disso, importa destacar que o grupo, no geral, gosta de jogar ao faz-de-conta, são *solidários uns com os outros, muito energéticos, alegres, conversadores e motivados*. A acrescentar, é notória uma diferença bastante grande entre o grupo de rapazes e de raparigas, não só nos gostos e preferência de atividades, mas também ao nível das características, sendo que entre os rapazes existem frequentemente conflitos, competição pouco saudável e alguma agressividade física e verbal. É ainda de realçar que se torna bastante notório, em algumas crianças, grandes dificuldades ao nível da linguagem, dificuldades de atenção e concentração e ainda problemas comportamentais. Para além disso, o grupo parece não estar habituado a questionar-se sobre o que o rodeia. Referir que os laços de amizade desenvolvidos no grupo parecem estar relacionados, não só com a idade e com o género, mas também com o facto de serem veteranos ou novatos (Ferreira, 2004).

Por último, conforme afirmam Brazelton e Sparrow (2003), à medida que as crianças vão tomando cada vez mais consciência de si e das diferenças perante o outro, surgem as questões de género que marcam mais uma das características desenvolvimentais. As crianças do JI apresentam já algumas questões de género muito vincadas, nomeadamente, ao nível do que é para *meninos* e o que é para *meninas* e o que podem ou não fazer *os meninos e as meninas*.

Conhecer as características das crianças permitiu-me, então, adaptar as minhas intenções para a ação com base nas suas potencialidades, fragilidades e interesses, de forma a realizar uma intervenção significativa em ambos os contextos.

1.6. Intenções educativas das educadoras cooperantes

Uma vez que apenas foi atribuída uma educadora à sala de creche no final da semana de observação, aquando do início da PPS, não existia, ainda, projeto curricular de sala. Assim, defini as minhas intenções e finalidades para o grupo, com base em alguns princípios orientadores da instituição, nomeadamente, a) Promover o

desenvolvimento Pessoal e Social, numa perspetiva de Educação para a cidadania; b) Desenvolver as diferentes formas de expressão e comunicação na descoberta do meio envolvente; c) Estimular o desenvolvimento global da criança de forma integral, saudável e harmoniosa; d) Proporcionar segurança e bem-estar; e) Desenvolver a expressão e a comunicação através de linguagens múltiplas; f) Despertar a curiosidade e o pensamento crítico e g) Incentivar a participação das famílias no processo educativo, visto que são os primeiros educadores da criança, e estabelecer relações com a comunidade; e, ainda, através da observação e caracterização do grupo de crianças, que irei, no próximo capítulo, aprofundar.

A educadora cooperante de JI apesar de não utilizar um modelo específico, adota uma “metodologia ativa e participativa, tendo em atenção os interesses e conhecimentos das crianças . . . planificando atividades que sirvam objetivos abrangentes e transversais, proporcionando aprendizagens nos vários domínios curriculares” (PAT, p. 6). Assim, constata-se a conceção que a educadora tem acerca da criança, como sujeito ativo na sua aprendizagem e não apenas como um mero recetor de informação (Oliveira-Formosinho, 1998). Desta forma, partindo desta premissa, e da intencionalidade educativa definida no PAT, observa-se que a educadora tem como ponto de partida o que a criança já sabe, valorizando os seus conhecimentos como fundamento de novas aprendizagens (Ministério da Educação, 1997).

Para além disso, uma outra finalidade referida no PAT pressupõe uma perspetiva de educação para a cidadania, estando, também, subjacente a intenção da promoção de autonomia das crianças, concebendo-se que a educação é “a pedra basilar sobre a qual assenta a convivência, o bem-estar e o progresso social” (Ballenato. citado por Sousa & Sarmiento, 2009, p.142).

Por fim, é de destacar a relevância dada ao trabalho com as famílias e a restante comunidade educativa, tanto no PAT como no PEA. Assim, a educadora propõe desenvolver atividades conjuntas com o 1º ciclo e a outra sala de JI, o que se traduz numa visão idêntica à de Senje (citado por Bolivar, 2003), que defende que com as trocas de conhecimento entre as crianças e diferentes níveis de ensino a aspiração coletiva fica em liberdade e “os indivíduos aprendem continuamente a aprender em conjunto” (pp. 83-84).

Compreender os princípios orientadores da Instituição de Creche e as intenções da educadora cooperante de JI permitiu-me elaborar as minhas intenções, dando continuidade ao trabalho já desenvolvido.

1.7. Espaços e materiais

No início da PPS em creche, pelas razões já referidas, a sala de atividades encontrava-se, ainda, em construção.

Em ambos os contextos o espaço é relativamente amplo, permitindo às crianças ter uma boa visualização dos materiais disponíveis e do espaço global. Para além disso, as salas estão organizadas de forma a que as crianças tenham espaço para se deslocar, sendo esta organização pensada em função das crianças, pois os materiais encontram-se facilmente acessíveis às mesmas, estando todos etiquetados e colocados ao seu nível, permitindo, assim, à criança, utilizar e arrumar os materiais de forma independente (Oliveira-Formosinho, 1998).

Em creche, apesar de os materiais se encontrarem arrumados por uma ordem lógica (os jogos de encaixe encontram-se ao pé da mesa e os bonecos e livros ao pé do tapete), a sala não está dividida por áreas de interesse.

A sala de JI encontra-se dividida por áreas (cf. Anexo G e H) sendo que as crianças podem optar pela área em que querem trabalhar, promovendo, assim, “. . . diferentes aprendizagens curriculares” (Oliveira-Formosinho, 1998, p. 83). Para além disto, as áreas são flexíveis, sendo que “. . . a sala de atividades não tem um modelo único, tal como não tem uma organização totalmente fixada do início do ano letivo até ao seu término.” (Oliveira-Formosinho, 1998, p. 84). Aquando da organização do espaço houve, ainda, a preocupação de colocar as áreas mais ativas, como, por exemplo, a casinha⁶, separadas de áreas mais calmas, como a biblioteca. Assim, existe um espaço na sala composto por almofadas no qual as crianças podem, confortavelmente ver os livros, proporcionando-lhes conforto e bem-estar (Post & Hohmann, 2011). Importa ainda referir que o JI contém um pequeno recreio, ao qual se tem acesso direto a partir da sala onde “. . . as crianças encontram, naturalmente, desafios que se situam no prolongamento das suas capacidades e realizam descobertas . . . acedendo física e sensorialmente ao mundo do conhecimento.” (Portugal, 2011, p. 12).

Reconhecer os espaços e os materiais que compunham ambos os contextos permitiu-me adequar a minha atuação no sentido de aproveitar os recursos disponíveis e criar outros que fossem potenciadores de novas aprendizagens.

⁶ Nome para a área do *faz-de-conta* utilizado pela educadora cooperante

1.8. Rotina diária

Ambas as educadoras cooperantes construíram as rotinas diárias (Cf. Anexo I) com a preocupação que estas fossem compreensíveis para as crianças. Assim, para ambas, a previsibilidade do tempo foi um aspeto a ter em conta, o que se tornou observável pela organização das atividades.

Em JI, mesmo as atividades que estavam ao encargo de outros docentes tinham dias fixos para ocorrerem, os quais eram do conhecimento das crianças. Esta previsibilidade da sequência do tempo constitui, para a criança, como uma segurança, criando condições necessárias para que possa ser ativa e autónoma (Oliveira-Formosinho, 1998).

Durante a organização do dia existia, também, uma clara preocupação em equilibrar as atividades de cariz individual, de pequeno e grande grupo, fornecendo à criança a oportunidade de experienciar diferentes tipos de interação (Lino, 1998).

Por fim, é de referir que era notório que a educadora cooperante partilhava a visão de Hohmann e Weikart (2001) interpretando que a rotina diária, para além de ser uma sucessão de acontecimentos que se repetem ao longo do dia, deve ser flexível, indo ao encontro das necessidades das crianças.

A compreensão destas rotinas permitiu-me, mais uma vez, agir em conformidade com as linhas orientadoras das educadoras cooperantes e tornar-me assim uma figura de referência para as crianças de ambos os grupos.

2. METODOLOGIA

2.1. Opções metodológicas

Segundo Sarmiento, citado por Tomás (2007) a investigação em contexto escolar só é possível quando as crianças e os professores são mobilizados como parceiros ativos do processo. Desta forma, durante a investigação pretendo envolver as crianças e as suas famílias, mobilizando-os como parceiros ativos na mesma, numa perspetiva semelhante à da investigação qualitativa que “procura métodos e técnicas que permitam *conhecer transformando*” (Tomás, 2007, p. 47).

Conforme Coutinho et al (2009), a Investigação-Ação (I-A) é a que mais se aproxima do meio educativo, valorizando, sobretudo, a prática, tornando-a no seu elemento chave. Deste modo, a investigação que desenvolvi teve como inspiração a I-

A e o tema da mesma partiu da minha reflexão, enquanto estagiária, sobre a prática, já que o mais importante na I-A é “a exploração reflexiva que o professor faz da sua prática, contribuindo dessa forma não só para a resolução de problemas como também (e principalmente!) para a planificação e introdução de alterações dessa e nessa mesma prática.” (Coutinho et al, 2009, p. 360).

Assim, e tendo em conta que a I-A é também uma forma de ensino (Coutinho et al, 2009), pretendo com esta investigação trazer mudanças ao contexto ou, pelo menos, abrir caminho para novas formas de pensar e agir. Deste modo, defini como principais objetivos/questões a investigar: a) Quais as concepções que as crianças têm acerca das Questões de Género?; b) Existem diferenças entre *meninas* e *meninos*, ao nível das concepções que apresentam?; c) Quais as concepções dos pais das crianças acerca das Questões de Género? De que forma influenciam as concepções das crianças?

De forma a encontrar respostas para as questões anteriormente colocadas foram definidos um conjunto de **técnicas e instrumentos** que auxiliassem a minha investigação, que se inserem nos métodos mistos e qualitativos.

Assim, foi utilizada a **observação participante**, apoiada em notas de campo e registos reflexivos sobre os acontecimentos, o que permitiu “o conhecimento direto dos fenómenos tal como eles acontecem . . .” (Máximo-Esteves, 2008, p. 87).

Para além disso, como técnica utilizei, ainda, o **focus group** de modo a compreender, não só as concepções das crianças acerca do papel do homem e da mulher em algumas situações como, ainda, “o grau de concordância ou discordância em relação ao assunto” (Holstein & Gubriun, citado por Máximo-Esteves, 2008, p. 98). Esta técnica foi apoiada pelo diário da investigadora, que consiste em “colectâneas de registos descritivos acerca do que ocorre nas aulas, sob a forma de notas de campo . . .” (Máximo-Esteves, 2008, p. 89) e, ainda, por gravações áudio e vídeo.

A acrescentar, foram, ainda, realizadas **entrevistas** às crianças (Cf. Anexo J) e **inquéritos por questionário** aos pais (cf. Anexo K), que foram analisados reflexivamente e estatisticamente, de modo a criar uma base que me permitiu analisar e interpretar dos dados recolhidos. Para auxiliar esta técnica foi necessário, para ambos, a elaboração de um guião.

Por fim, utilizei, ainda, como técnicas a consulta dos documentos orientadores dos estabelecimentos e de documentos sobre a temática a ser investigada e fotografias.

De forma a analisar todos os dados recolhidos, foi necessária uma triangulação dos mesmos, de modo a conferir qualidade à investigação e ajuizar sobre a coerência

das interpretações provenientes das diversas fontes de dados (Máximo-Esteves, 2008). Assim sendo, de forma a interpretar os dados utilizei a *categorização* (Kvale, citado por Máximo-Esteves, 2008), que se baseia na “codificação do texto em categorias que podem ser interpretadas num modo narrativo . . .” (Máximo-Esteves, 2008, p. 104).

2.2. Roteiro ético

Durante toda a ação enquanto estagiária/educadora tornou-se importante construir e respeitar uma conduta ética, já que esta constitui-se numa vertente fundamental na identidade profissional de educador (APEI, 2012). Desta forma, ao longo da investigação, tentei respeitar um conjunto de pressupostos éticos que passarei, de seguida, a enunciar.

Primeiramente, de forma a garantir o direito que a criança tem de ser informada e ouvida em assuntos que lhe dizem respeito,⁷ considerei importante explicitar às crianças os *objetivos da minha investigação*. De destacar que este foi sendo explicado informalmente, ou aquando das entrevistas às crianças.

Para além disso, considerei, ainda, importante, preservar o nome de cada criança, garantindo o sigilo profissional (APEI, 2012), respeitando a *privacidade* de cada uma (APEI, 2012; Tomás, 2007). Por essa razão, foram as crianças que escolheram os seus próprios nomes.

A acrescentar, considerei ser, ainda, importante que as crianças pudessem escolher se queriam, ou não, participar nas atividades da investigação, sendo, para isso, necessário colocar os seus interesses à frente dos meus (APEI, 2012), respeitando, assim, o pressuposto *decisões acerca de quais as crianças a envolver e a excluir*, como se pode verificar pelas seguinte nota de campo:

[Manhã] Sento-me com o Benfica e leio-lhe o cabeçalho da entrevista. Explico que perguntas lhe vou fazer, e o porquê de as ir fazer. No fim, perguntei ao Benfica se queria, então, fazer a entrevista, ao que este responde que não. “Mas não queres participar agora, porque queres brincar, ou não queres participar nenhum dia?” (pergunto). “Não quero participar.” (responde o Benfica). “Tudo bem, não tem problema. Se não queres, não precisas de o fazer.” (Afirmo). “Posso ir brincar?” (Benfica). “Claro que sim!” (respondo)
(Nota de campo de 21 de maio de 2015, sala 1)

⁷ Artigos 12º e 13º da Convenção dos Direitos da Criança (1989)

Para além disso, tornou-se essencial não influenciar as crianças nas suas opiniões. Para isso foi necessária uma constante negociação, de forma a evitar atitudes *adultocêntricas* (Tomás, 2007).

3. IDENTIFICAÇÃO E FUNDAMENTAÇÃO DAS INTENÇÕES PARA A AÇÃO PEDAGÓGICA

Durante o estágio em creche e Jardim-de-Infância baseei a minha intervenção em seis etapas, que se encontram interligadas e “. . . se vão sucedendo e aprofundando . . .” (Ministério da educação, 1997, p.25).

Assim, primeiro que tudo, **observei**. Observei cada criança, o grupo, recolhi informações sobre as famílias e o meio envolvente. Com esta observação pude conhecer as capacidades, interesses e dificuldades das crianças, bem como as potencialidades do meio envolvente e das famílias, o que me permitiu, posteriormente, **planear** com base nessas observações. Desta forma, a partir das observações realizadas e das intenções já definidas pelas orientadoras cooperantes defini intenções pedagógicas gerais para a atuação com as crianças, com as equipas educativas e com as famílias.

Posteriormente tornou-se, então, necessário concretizar na ação (**agir**) as intenções definidas. Esta etapa foi sempre sendo executada em paralelo com outra etapa: **avaliar**, pois “a avaliação é suporte do planeamento” (Ministério da Educação, 1997, p. 27). Assim, esta avaliação tinha, como base, a reflexão, não só da minha atuação com as crianças, mas também das atividades desenvolvidas e das aprendizagens das crianças, de modo a poder reajustar a planificação definida e adequar a minha prática.

Hoje desenvolvia-se a atividade de germinação do feijão. Durante a atividade, eu explicava às crianças que não se poderia colocar o feijão na água, e que, para não se “afogar” tínhamos que colocá-lo no algodão. Posto isto, a Izzi responde “mas o meu feijão sabe nadar!”.

Considerei, ainda, colocar, então, o feijão dela na água, para que pudesse ver o que acontecia, mas, na altura, pensei que não teria tempo para desenvolver, como deve ser, a atividade. No entanto, se uma das minhas intenções é “desenvolver uma atitude crítica e experimental” como o estarei a desenvolver se forneço as respostas às crianças sem as deixar experimentar?

(Reflexão diária de 20 de abril de 2015)

Como se pode observar a partir desta reflexão diária, durante toda a PPS esta avaliação serviu para “. . . reconhecer a pertinência e sentido das oportunidades educativas proporcionadas . . .” (Ministério da Educação, 1997, p. 93) de modo a adequar a minha prática, crescendo profissionalmente. Assim, consegui, ao longo do tempo, cada vez melhor, agir de acordo com as minhas intenções para cada grupo.

Outra preocupação minha durante a PPS foi, também, **comunicar**, sempre que possível, as aprendizagens e sucessos das crianças, não só à equipa educativa, como também aos familiares. Estas partilhas eram realizadas verbalmente, ou por comunicações escritas ou exposição de produtos realizados pelas crianças. Esta comunicação foi realizada, não só por mim, mas também pelas próprias crianças. Exemplo disso foi a divulgação do projeto “Terramotos e vulcões” realizada pelas crianças, não só à outra sala de JI, como também a duas turmas do 1º ciclo.

Assim, observa-se, também, a minha preocupação em **articular** o trabalho desenvolvido com diversos níveis de ensino. Deste modo, as várias atividades desenvolvidas em conjunto com a sala de 2 anos proporcionou que as crianças pudessem interagir e aprender mutuamente. Já em JI, a comunicação do projeto foi, de facto, promotora de articulação, principalmente para as crianças que irão transitar para o 1º ciclo no próximo ano.

Todas estas estratégias e fases foram fundamentais para o meu crescimento enquanto futura profissional e, ainda, para o sucesso de ambos os estágios.

Tendo em conta as intenções gerais definidas pela educadora cooperante de JI, as intenções da Instituição de creche e as caracterizações do contexto e das crianças já evidenciadas elaborei, então, um conjunto de intenções gerais que nortearam a minha ação pedagógica

Assim, e porque a forma como cada educador de infância vê as crianças influencia a sua prática pedagógica (Sarmiento, 2009) importa referir como vejo as crianças e qual as minhas intenções para a ação junto das mesmas. De ressaltar que, apesar de muitas das intenções serem comuns a creche e a JI, as estratégias que utilizei foram diferentes, adequadas à faixa etária de cada grupo.

Deste modo, e porque considero que a criança deva ser percecionada como um cidadão ativo, integrada na sociedade democrática em que está inserida, considerei essencial que a minha atuação fosse promotora de **vivências e experiências de vida democrática, numa perspetiva de educação para a cidadania**, promovendo a igualdade entre os géneros. Por essa razão, ao longo da PPS tentei sempre ter, como

base, uma educação para os valores como a cooperação, a solidariedade e o respeito pelo outro.

[à tarde] - A IZZI estava nos jogos de mesa a realizar um puzzle. Depois de algumas tentativas para o acabar diz “Sara, não consigo! Ajudas-me?”. “Olha, eu sei que o Guarda-Redes é muito bom a fazer puzzles, porque não lhe vais pedir ajuda?”. A IZZI dirigiu-se ao Guarda-Redes e ambos finalizaram o puzzle.

(Nota de campo de 06 de maio de 2015, sala 1)

Como se pode verificar pela nota de campo apresentada tentei, sempre que possível, fomentar esses valores, não só com as atividades que propunha, mas também através de situações que iam surgindo na sala de atividades.

Assim, e porque espero que a sociedade seja composta por cidadãos solidários, criativos, com espírito crítico e reflexivo foi, também, minha intenção **estimular a criatividade e o espírito crítico da criança**, a sua capacidade de colocar questões sobre o que a rodeia e justificar as suas opiniões. Esta intenção estava, naturalmente, mais implícita no contexto de JI, como se pode observar pela caracterização do grupo realizada.

[tarde] - Estávamos no recreio e a Izzy veio-me chamar, dizendo “Sara, está ali uma aranha ao pé da casinha!”. “Como sabem que é uma aranha?” (pergunto). “Porque tem muitas patas, olha!” (Izzy). “Hum... mas as formigas também... se calhar é uma formiga!” (digo). “ Não, é uma aranha!” (responde a Flora). “Porquê?” (interrogo) “Porque estamos na natureza” (Flora) . . .

(Nota de campo dia 11 de março de 2015)

Assim, esta intenção foi sendo desenvolvida, não só por situações do dia-a-dia como, também, com o projeto desenvolvido, com o qual as crianças puderam colocar questões e comprovar as suas respostas.

Para que toda a prática fosse desenvolvida com sucesso considere, ainda, importante desenvolver, com cada criança, uma **relação baseada no respeito mútuo e na reciprocidade** (Lino, 1998), valorizando a importância da criança no seu processo educativo. Por esta razão, tentei ao longo do tempo, privilegiar uma pedagogia de escuta (Lino, 1998) na qual, apesar de o ouvir e o falar serem privilegiados, a escuta sobressai, considerando, assim, as crianças merecem ser valorizadas, respeitadas e ouvidas. Claro que, a esta intenção, esteve sempre adjacente uma reflexão sobre as minhas atitudes e ações com as crianças.

A Carlota pediu-me, novamente, para fazer a pintura soprada que alguns dos colegas tinham realizado na semana anterior. Eu respondi que não daria tempo, pois tínhamos a prenda do dia da mãe para acabar, mas que o material estava na sala e, assim que houvesse tempo, ela poderia fazer. “Quando houvesse tempo....”. Para a Carlota era importante fazer aquela pintura, ter aquela experiência. E eu, envolvida em tantas atividades que têm *que ser feitas*, não a ouvi. Mas... quem sou eu? Quem sou eu para decidir quando aquela criança pode fazer as coisas que realmente quer fazer? Não deveria ter escutado a vontade dela e ter realizado a pintura? Será que não haveria tempo para tudo?

(Reflexão do dia 29 de abril de 2015)

Apesar de ter estabelecido uma ótima relação com cada uma das crianças, o processo de conseguir, de facto, envolve-las, informá-las, consultá-las e ouvi-las naquilo que são decisões respeitantes a uma parcela importante das suas vidas (Ferreira, citado por Vasconcelos, 2014) continua, ainda, em construção. No entanto, penso que, ao longo da PPS fui, também, cada vez estando perto de atingir esse objetivo.

Ao nível da creche, para além das intenções já referidas também nortear a minha ação, foi necessário, devido às características do grupo, elaborar outras intenções para a ação pedagógica.

Uma vez que observei que algumas das crianças demonstravam pouca capacidade de concentração, conseguindo apenas estar focadas por curtos períodos de tempo, considerei, também, importante trabalhar nesse sentido, tentando **aumentar o tempo de concentração das crianças**. Para isso, parti do que as crianças mais gostavam de fazer, como atividades de exploração e sensações, alongando, progressivamente, o tempo de atividade.

As restantes finalidades foram definidas, não só partindo da caracterização do grupo como, também, segundo as finalidades para creche definidas por Portugal (s.d.).

Assim sendo, e porque as crianças se encontravam num período de aquisição de competências, pretendi, também **desenvolver o sentido de segurança e autoestima**. Aqui pressupunha-se que a criança desenvolvesse um sentimento de domínio sobre o próprio corpo e comportamento, estando consciente de que nas diferentes atividades as probabilidades de sucesso são maiores que as de insucesso (Portugal, s.d.). Esta finalidade, num sentido mais lato, prendia-se com a capacidade de autonomia (estando, intrinsecamente, adjacente a aquisição da marcha) competência e sentido de confiança da criança. Para isto, durante a PPS tornou-se importante fornecer *feedback* positivo à criança, sobre as suas capacidades e aprendizagens, de forma a

potenciar o sentimento de competência por parte desta, como se pode verificar pela seguinte nota de campo:

[à tarde] A L. conseguiu empilhar duas caixas de cartão. Perante isto, eu e a educadora batemos palmas e dizemos “boa L.!”. A partir daí, sempre que a L. fazia a mesma construção, batia palmas, sorria e gritava de alegria.

(Nota de campo de 12 de janeiro de 2015, sala AQM)

Para além disso, o desenvolvimento dessas capacidades pressupõe, também, a confiança que a criança deposita no adulto.

[Manhã] - O R. encontrava-se de pé, sem apoio, na sala. Eu chamei-o para vir ter comigo. O R. deu dois passos e caiu. Foram os primeiros passos do R. que eu vi.

(Nota de campo de 13 de janeiro de 2015, sala AQM)

Notoriamente que o R. nesta situação sentiu-se seguro o suficiente para explorar esta nova aquisição tão importante: a marcha.

Uma vez que, tal como já foi referido, as crianças se encontram numa fase de exploração do meio envolvente, outra finalidade definida prendeu-se com **desenvolver, na criança, a curiosidade e o ímpeto exploratório**, o que pressupõe o sentimento que descobrir coisas é positivo, o desejo de ter um efeito nas coisas e de atuar nesse sentido (Portugal, s.d.). Para isso, durante a PPS em creche tentei sempre levar materiais novos e diferentes para que as crianças pudessem explorar livremente e assim, desenvolverem-se a vários níveis:

Figura 1. Atividade com gelatina



Nota: Fonte própria

Figura 2. Digitinta em papel bolha



Nota: Fonte própria

Figura 3. Atividade com esparguete cozido, arroz e feijão crus



Nota: Fonte própria

Por fim, e porque, tal como se observa na caracterização do grupo, as crianças encontravam-se em fase de aquisição da linguagem, pretendi, ainda, **desenvolver a competência social e comunicacional**, o que envolve o desenvolvimento de autocontrolo, o estabelecimento de relações, o desejo e capacidade de partilhar ideias

e sentimentos com os outros, bem como o sentido de cooperação (Portugal, s.d.). Para isso, durante a PPS, para além de dialogar bastante com cada criança e verbalizar os seus sentimentos, proporcionei, ainda, várias sessões de dinamizações de histórias.

Figura 4. Dinamização da história "A que sabe a lua?"



Nota: Fonte própria

Figura 5. Dinamização da História "Os três Porquinhos"



Nota: Fonte própria

Em relação ao trabalho com as famílias, e tendo em conta que a criança é, simultaneamente, filho, educando e cidadão, considero que a sua educação compete, não só à família, como também ao educador e à sociedade em geral, sendo, por isso, fundamental **desenvolver-se uma relação colaborativa entre estes diversos atores** (Sousa & Sarmiento, 2009). Esta colaboração deve, então, ser construída, **tendo como base a confiança mútua**, no sentido de desenvolver relações positivas com as famílias das crianças (Sousa & Sarmiento, 2009). Assim, e porque a participação e o envolvimento das famílias na educação das crianças constitui-se, não só como um direito, como também numa responsabilidade (Marujo, Neto & Perloiro citado por Sousa & Sarmiento, 2009), defini, ainda, como intenção **comunicar e partilhar o trabalho desenvolvido na sala de atividades, incentivando a participação das famílias no processo de aprendizagem das crianças**. Por essa razão, em creche foram enviados vários desafios às famílias e, em ambos os contextos, era dado feedback aos pais sobre o que estava a ser realizado na sala de atividades. Toda esta ação foi desenvolvida partindo sempre da premissa que a família “constitui a primeira e permanente responsável e promotora da formação global do seu educando” (Sousa & Sarmiento, 2009, p. 143).

Figura 6. Evidências da participação das famílias



Nota: Fonte própria

Relativamente às equipas educativas, durante a PPS em ambos os contextos tentei desenvolver uma **relação tendo como base o respeito** e, ainda, **perspetivá-los como fonte de sabedoria**, promovendo uma partilha de saberes entre mim e a restante equipa educativa numa perspetiva de crescimento profissional.

Assim sendo, todas estas intenções foram desenvolvidas através de interações positivas com as crianças e famílias, cuidados de rotina e das atividades propostas, considerando que estas são as grandes estratégias de desenvolvimento curricular (Portugal, s.d.).

Para além destas intenções gerais foram, ainda, definidas finalidades e conteúdos operacionais para cada uma das áreas de conteúdo que podem ser consultadas no anexo L.

4. O QUE É SER MENINO OU MENINA DO PONTO DE VISTA DAS CRIANÇAS

Durante a PPS em JI foram várias as observações realizadas que me fizeram focar a problemática naquilo que as crianças pensam acerca do género.

Assim, o tema da minha investigação surgiu quando reparei que várias crianças tinham diversas conceções de coisas que são para *meninos* e coisas que são para *meninas*, nomeadamente, a cor.

De manhã - As crianças tinham acabado de realizar a germinação do feijão. Faltava apenas colocar o nome de cada uma. Eu tinha na mão uma caneta que, por acaso, era cor-de-rosa. Dei a caneta ao Benfica, para que escrevesse o seu nome. Este, ao ver que a caneta é cor-de-rosa diz "Cor-de-rosa? Isso é cor de menina, não escrevo com essa!". Eu respondo que é a única caneta que está ali, para escrever com aquela pois não há problema nenhum. Este nega-se a escrever com a caneta e vai buscar outra.

(Nota de Campo de 20 de abril de 2015 sala 1)

Depois de começar, então, a refletir sobre como surgiriam essas concepções e o que as influenciaria observei que, também o espaço de jardim-de-infância transmitia alguns estereótipos de gênero às crianças. As placas dos nomes das crianças, por exemplo, estavam divididas por duas cores: o cor-de-rosa para as meninas e o azul para os meninos, transmitindo já alguns estereótipos relativos à cor para cada um dos gêneros. Em relação à organização do espaço, por exemplo, existia a regra de, na casinha, não poderem estar apenas meninos, sendo que, no entanto, poderiam estar apenas meninas. Claro que esta regra foi definida com base na caracterização do grupo feita pela educadora no entanto, questionei-me se não vincaria, também, alguns estereótipos.

A partir do momento em que fui observando os comportamentos das crianças fui-me questionando, então, cada vez mais sobre este tema (ver reflexão semanal *Questões de Género*, p. 63 do portefólio de JI) e, por essa razão, elaborei um plano de ação que, de seguida, apresentarei.

4.1. Plano de ação e amostra

De forma a compreender o que as crianças pensavam acerca do que é ser *menino* ou *menina* e que brinquedos são mais adequados para cada um realizei uma entrevista individual às crianças, tendo como base um guião. Devido ao tempo disponível esta entrevista não foi realizada com as 25 crianças, mas sim com uma amostra das mesmas. Para a seleção desta amostra foram escolhidas 12 crianças tendo como critérios: ter o mesmo número de crianças de ambos os sexos na amostra; realizar com as crianças mais velhas. No entanto, esta amostra definida por mim foi aberta às sugestões das crianças e, por isso, modificada. Assim, algumas expressaram o seu desagrado em participar e, por essa razão, não realizaram as entrevistas e outras expressaram a sua vontade em participar e, por isso, foram incluídas. No final a amostra ficou, então, constituída por 13 crianças: 7 do sexo masculino e 6 do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 5 e os 6 anos. Esta amostra foi dividida em dois grupos, com número igual de meninas e meninos em ambos.

Para além disso, de modo a compreender o que as crianças pensavam sobre o papel do homem e da mulher nas tarefas domésticas foi realizado um *focus group*, com o auxílio do livro “Todos fazemos tudo” da editora Kalandraka, de Madalena Matoso

(2011). Para isso, selecionei algumas imagens do livro que levei para debate, que demonstravam homens e mulheres em diferentes tarefas domésticas.

Paralelamente entreguei, ainda, um questionário aos pais das crianças da amostra inicial, de forma a compreender quais as concepções destes sobre as questões do género, consciente da influência que essas exercem na construção da identidade de género das crianças. Na entrega dos questionários tive, também, a preocupação de selecionar o mesmo número de mães e de pais. No entanto, apenas 10 questionários foram entregues, sendo essa a amostra final.

Uma vez que considero que as questões debatidas no *focus group* eram importantes e reveladoras para todo o grupo tentei, ainda, trazer algumas discussões para o grande grupo, com base na leitura de histórias. Assim, li a história “Quando eu for...grande” de Maria Inês Almeida (2011), debatendo, de seguida, com as crianças, quais as profissões que gostariam de ter quando fossem *crecidos* e se essa profissão poderia ser exercida tanto por homens como mulheres. Para além disso li, ainda, a história “As ideias da Bia” de Elizabeth Baguley (2007), de modo a, não só trazer para debate as concepções sobre as brincadeiras para meninos e meninas como, também, apresentar um modelo diferente às crianças (nesta história a Bia brinca com os rapazes, sendo bastante criativa na elaboração das suas brincadeiras, construindo navios, naves, etc.).

A acrescentar, e porque “brincar é, ao mesmo tempo, um texto, na medida em que, ao fazê-lo, as crianças contam histórias acerca delas mesmas a si mesmas” (Ferreira, 2004, p. 201) observei, ainda, as crianças enquanto brincavam de modo a perceber algumas das suas concepções.

Por fim, depois de compreender algumas concepções das crianças sobre as questões de género trouxe, ainda, para debate em pequeno grupo algumas imagens que contrariavam as suas concepções de modo a abrir caminho para novas formas de pensar, fornecendo-lhes modelos diferentes.

4.2. Algumas preocupações teóricas

4.2.1. “As meninas têm pipi e os meninos têm pilinha” ou “As meninas brincam às princesas e vestem saias e os meninos jogam futebol” ou... Diferença entre género e sexo

Devido à problemática desenvolvida neste relatório importa, então, clarificar alguns conceitos, nomeadamente, a diferença entre *género* e *sexo*.

Assim, ao longo deste relatório irei-me referir ao termo *sexo* para “distinguir indivíduos com base na sua pertença a uma das categorias biológicas (*sexo feminino* e *sexo masculino*)” (Marchão & Bento, 2012, parágrafo 1). Este termo prende-se, então, apenas às características biológicas dos sujeitos.

Ao contrário da palavra *sexo* a palavra *género* parece ter uma definição mais complexa. Esta remete-nos, automaticamente, para *identidade de género*, ou seja, a “consciência e aceitação de se ser do género feminino ou masculino” (Silva et al., 2005). Esta identidade assenta, então, nos valores, atitudes e comportamentos que a sociedade considera ser apropriado consoante o *sexo biológico* (Miranda, 2008), devendo ser entendida “duma forma relacional e não estática, dado que constitui algo que os seres sociais fazem e não algo que eles têm” (Miranda, 2008, p.3). Em suma, o conceito de *género* acentua o carácter social e histórico das distinções baseadas no *sexo* (Barbosa, 2007).

Assim, as crianças vão construindo a sua identidade de género “num processo continuado e dinâmico de construção de práticas sociais, em consonância ou divergência com as concepções da sociedade a que pertencem.” (Barbosa, 2007, p. 55).

4.2.2. “O pai é mais forte” ou... As relações de poder numa sociedade que exalta a masculinidade hegemónica

Uma vez que as crianças vão apreendendo e interpretando o que as rodeia durante a construção da sua identidade de género, revela-se importante explicitar, de forma sucinta, os jogos de poder vigentes que exaltam a *masculinidade hegemónica* (Connell, citado por Ferreira, 2001).

Perspetivando e refletindo sobre o que, até agora, tem sido o pensamento comum, observa-se que o corpo biológico da mulher serviu para a sua desvalorização. Esta é, muitas vezes, remetida apenas à sua condição biológica reprodutiva sendo, por isso, considerada inferior, contribuindo essa condição para a desigualdade entre os sexos na ordem social (Barbosa, 2007). A autora utiliza, ainda, o exemplo da ideologia da igreja católica para afirmar que esta vem intensificar e determinar estas diferenças. O papel desempenhado pelas ideologias dominantes são, então, para a autora determinantes para a manutenção e justificação das desigualdades intra/inter géneros. “Se Deus, omnipresente e onipotente, é definido como masculino, então o feminino, nesta cultura de rígidos binarismos, só pode ser o outro, a submissão, a inferioridade” (Joaquim, citado por Barbosa, 2007, p. 38).

Já no trabalho, e segundo a mesma autora, apesar de uma elevada taxa de feminização, nomeadamente, em Portugal, e de existirem grandes progressos ao nível da igualdade de direitos e garantias, as assimetrias parecem ainda existir.

Bourdieu (citado por Barbosa, 2007) recorre ao conceito de *habitus* para explicar a lógica do discurso da naturalização social. Este *habitus*, que se inscreve no próprio corpo através de pensamentos, comportamentos e valores próprios de cada sexo é diferente dos homens para as mulheres. O *habitus* do homem liga-o ao exterior, ao poder. O *habitus* da mulher, como já referido, liga-a ao interior, à casa e, ainda, à submissão.

Assim, nesta forma de dominação, os dominados/as participam na sua própria dominação, ao incorporarem a ritualização das “. . . práticas de sociabilidade quotidiana e de uma discursividade que exclui ou desvaloriza todo um campo considerado feminino, em particular, o emotivo.” (Ferreira, 2001, p. 5)

4.2.3. “Cor-de-rosa é cor de menina” ou... A construção da identidade de género e o trabalho de fronteira nas relações entre géneros

Apesar de os comportamentos e atitudes atribuídos a cada sexo serem definidos pela cultura na qual os sujeitos estão envolvidos (Silva et al 2005) isto não invalida que as crianças, nas suas interações, recorram a diferentes modelos, normas ou representações, até porque, a tarefa de se tornarem homens ou mulheres supõe um trabalho de socialização ativa e dinâmica por parte dos sujeitos abrindo “. . . a possibilidade de alteração, não só porque as sociedades podem assumir novos modos de produção e reprodução da vida, como não há uma posição única, consensual e harmoniosa, em relação ao género” (Barbosa, 2007, p. 67). Assim, entende-se que os conceitos de *feminilidade* ou *masculinidade* variam, também, no espaço e no tempo, apresentando definições distintas de época para época, em diferentes períodos históricos ou regiões estando, ainda, sujeitos a readaptações de acordo com outras variáveis como a classe social, a idade, a etnia e a religião (Cardona et al., 2009). A identidade de género é, então, mais do que uma identidade apreendida, mas sim uma categoria social que deve ser relacionada com outras categorias sociais como a classe e a etnia (Scott; Louro, citado por Barbosa, 2007).

Observa-se, então, a influência e a importância que a sociedade, nomeadamente, a família exerce neste processo de construção da identidade de género. De facto, segundo Miranda (2008) o desenvolvimento do género começa logo

com a definição de um recém-nascido como *masculino* ou *feminino*, com base nas suas marcas biológicas, seguindo-se, a partir daqui, um tratamento diferenciado das crianças. Assim, a partir do momento em que o bebé é aceite como membro de uma *comunidade de prática de masculinidade ou feminidade* (Paechter, 2009) desencadeia-se o processo de indução às normas da sociedade na qual está inserido. Deduz-se, então, que ser *menina* ou *menino* constitui-se como um aspeto central na construção da identidade (Silva et al., 2005), sendo esta, então, uma categoria social imposta sobre um corpo sexuado (Barbosa, 2007).

Partilhando a perspetiva de Barbosa (2007) o corpo em si, com as suas marcas biológicas, constitui-se como “matéria-prima de um trabalho social de construção das identidades, papéis, estereótipos, desigualdades baseado no sexo biológico” (p. 61). Assim, este deixa de ser apenas uma entidade física, para passar a ser lugar a partir do qual se estabelecem dois polos, o *feminino* e o *masculino* e se tende a interpretar o sexo e o *género* como a mesma coisa (Barbosa, 2007).

Nos primeiros meses de vida, tal como refere Paechter (2009) não se pode dizer que o bebé seja ativo na construção da sua comunidade de prática de masculinidade ou feminidade, sendo esta construção realizada pelos que o rodeiam. A partir do momento em que os bebés são identificados como membros de uma comunidade específica de prática de masculinidade ou feminidade são ensinados, de forma diferente, a comportarem-se e a agir conforme a comunidade e, paralelamente, geram-se diferentes expectativas. A partir do momento em que os pais sabem o sexo do bebé começa, desde logo, uma categorização diferencial dos sexos: as roupas e os brinquedos são adquiridas conforme as cores e conceções que a sociedade define para cada um dos sexos (e.g. cor-de-rosa para as *meninas* e carros para os *meninos*).

Conforme o tempo passa, as crianças vão tendo, cada vez mais, um papel ativo na construção da sua identidade de género. Esta, ao longo do tempo, vai aprendendo as características culturais específicas da sociedade em que vive e aprende o papel do feminino e do masculino com quem lhe é próximo (Marchão, 2012). Estes papéis, muitas vezes ditos como “estereótipos” que são atribuídos a cada um dos sexos são, basicamente, e tal como defende Rodrigues (2003) padrões ou regras arbitrárias que uma sociedade estabelece para os seus membros, os quais “ao definirem os seus modos de se relacionar e comportar, permitiriam a cada um/a conhecer/aprender o que é considerado (in)adequado para um homem ou mulher nessa sociedade e a responder a essas expectativas.” (Ferreira, 2001, p. 3-4). Desta forma, os estereótipos de género

contribuem para uma normalização das formas de ser homem ou mulher (Miranda, 2008). As crianças em idade pré-escolar começam, então, a apreender os estereótipos existentes no seu meio, associando-se a um dos géneros, agindo em conformidade com o mesmo, tendo já consciência das diferenças entre aquilo que é para *meninos* e para *meninas* interpretando que estes têm “estilos de comportamentos diferentes” (Silva et al., 2005, p.12). Por essa razão as meninas e os meninos incorporam posturas, falas, gestos e comportamentos que devem estar em consonância com o corpo que possuem, conforme o que é socialmente entendido como naturalmente adequado: “o corpo usado ‘para fora’ na luta, nas corridas, no arremesso, no caso dos rapazes e o corpo circunscrito a espaços fechados e à reprodução da vida familiar e doméstica, no caso das raparigas.” (Barbosa, 2007).

Assim, desde cedo, a criança aprende a viver em função do seu sexo, e do género que a ele está inerente, tendo este aprender influência na forma como ela encara o seu meio social e no modo como ela própria se situa e se considera a si e aos outros (Marchão, 2012). No entanto, partilho a ideia de Nogueira (1999) que afirma que a distinção entre aprendido e inato acaba por ser, de certa forma, apenas semântica, uma vez que “. . . a socialização de género é conceptualizada como sendo profundamente localizada e persistente ao longo do ciclo de vida. Assim, em termos práticos, o género continua a ser visto como interno e imutável” (p. 174).

Após formada a personalidade, o género passa a assumir um carácter estável e inerente ao sujeito, sendo que as crianças compreendem que o género é permanente, apesar das modificações na idade, no vestuário, nos adereços ou no comportamento (Silva et al. 2005). As diferenças entre os géneros são, então o resultado “. . . dos papéis sociais que regulam o comportamento das pessoas na vida adulta e que são aprendidos pelas crianças através de processos de socialização” (Nogueira, 1999, p. 172-173).

Entender, então, as *feminilidades* e *masculinidades*, não como posições bipolares mas antes como *dimensões independentes, relativamente separadas*

(Absi-Smaan, Crombie & Freeman, citado por Ferreira, 2001) e relacionais, torna-se fulcral para desenvolver uma visão mais complexa acerca dos processos sociais que estão inerentes na construção dos géneros: “. . . seja nos modos como as meninas e os meninos se organizam em contextos *intragénero* enquanto *grupo homossocial*, seja nos modos como cada um destes grupos interage e negocia as fronteiras entre os dois, em contextos *intergénero* e em *relações heterossociais*.” (Ferreira, 2001, p. 5).

Estas fronteiras de género definidas, não só pelas crianças mas, também, pelos adultos vêm reforçar as diferenças entre os grupos pelo que, a construção de *relações homosociais*, ao definirem *fronteiras de género exclusivas* definem, também, como é que as *relações heterosociais* são mantidas (Ferreira, 2001). É, então, quando as crianças transgridem estas fronteiras de género, intersetando áreas de género segregadas – zonas de transgressão de género – que mais visível se torna o surgimento, ou não, de outras definições sociais pelas crianças (Ferreira, 2001). Assim, esta dinâmica de transgressão de fronteiras de género contribui, também, para a construção da identidade de género.

Em suma, ser menino ou menina é, essencialmente, duas coisas: ter órgãos masculinos ou femininos e possuir um conjunto de comportamentos que, estando em concordância com o corpo físico, os posicionam num dos polos (Barbosa, 2007), como membros de uma comunidade de prática de feminidade ou masculinidade.

4.2.4. “Porque eu só vejo a mãe a estender a roupa” ou... A influência do meio envolvente na construção da identidade de género

Sendo que a construção da identidade de género está, também, situada no espaço e no tempo, importa referir sucintamente a influência que o meio envolvente da criança exerce sobre a construção da identidade por parte da criança.

Como já foi referido, os papéis sexuais são aprendidos e construídos normativamente, através da socialização primária da família nos “. . . seus discursos e práticas, sanções, recompensas e imitação dos modelos parentais.” (Grieshaber; Bower, citado por Ferreira, 2001, p. 3). Por sua vez, estes modelos parentais estão profundamente influenciados pelas representações e conceções que a sociedade determina em termos de moda (Gilbert, citado por Ferreira, 2001) ou brinquedos (Garvey; Brougère, citado por Ferreira, 2001), sendo estas conceções também influenciadas pelos *media* (Kline; Jordan, citado por Ferreira, 2001).

Assim, e tendo em conta que a família “. . . é o primeiro e um dos principais agentes socializadores ao longo da infância” (Neto, Cid, Peças, Chaleta & Floque, citado por Marchão & Bento, 2012, parágrafo 5) compreende-se que a família detém um papel muito importante na construção da identidade de género por parte da criança. Esta começa, no seu meio mais próximo, a interiorizar as ideias estereotipadas, por vezes demasiado rígidas e discriminatórias dos papéis sociais e profissionais de ambos os sexos (Silva et al., 2005) que os seus familiares assumem.

Como já foi, brevemente, referido, estes estereótipos são transmitidos às crianças, mesmo antes destas nascerem. Por norma, quando nascem, as crianças, em geral, já têm um quarto decorado conforme as expectativas dos pais sobre os interesses e preferências que a criança virá a ter (Vieira, 2013). Segundo uma investigação desenvolvida por Pomerleau, Bolduc, Malcuit e Cossete, citado por Vieira (2013) os quartos das crianças são diferentes em função do sexo que estas apresentam: as meninas têm mais bonecas, peluches e as roupas de cama mais coloridas, com predominância do cor-de-rosa; já os meninos, têm mais roupas desportivas, veículos e a cor predominante dos tecidos o azul.

Os brinquedos oferecidos às crianças transmitem, também, concepções muito específicas sobre o género. Um estudo desenvolvido por André, citado por Cardona (2009) analisou os catálogos de brinquedos difundidos no período de natal e que se encontravam divididos pela designação “menina” e “rapaz”. Com este estudo, concluíram que existe dois perfis distintos inerentes aos brinquedos: um encaminha as crianças para a maternidade, para as tarefas domésticas e para a estética do corpo (brinquedos existentes na secção “menina”, como painéis, acessórios para os bebés, bonecas); outro aponta claramente para a tecnologia, incluindo alguns elementos de violência ou, pelo menos, de conflituosidade (existentes na secção “rapaz” como naves espaciais, aviões de guerra, carros). Destacar que, segundo Block (citado por Cardona et al., 2009) os brinquedos oferecidos às meninas, uma vez que têm uma finalidade habitualmente prevista, fomentam nelas uma menor criatividade do que os brinquedos oferecidos aos meninos, pelo facto de estes não terem uma utilidade tão pré-definida, fomentando a criatividade.

Com estes exemplos observa-se como, inconscientemente, transmitimos conotações muito vincadas às crianças sobre as coisas que são para meninas e as coisas que são para meninos, começando esta diferenciação a ser realizada pelo adulto sendo que, por vezes, também os comportamentos esperados para meninos e meninas são reforçados em pequenos gestos e práticas do dia-a-dia (Finco, citado por Vianna & Finco, 2009).

Também os *media* acabam por transmitir concepções profusamente estereotipadas. Tal como refere Gilbert, citado por Barbosa (2007) “. . . os mundos sociais das infâncias estão saturados de imagens do corpo propagandeadas pelos filmes, moda e desporto. . .” (p. 65), sendo que as crianças constroem o seu corpo genderizado com estreita ligação com essas imagens. Num estudo, o mesmo autor

concluiu que muitas crianças acabam por perceberem como reais essas imagens (da beleza hegemónica, do masculino em posição de força, etc.), reforçando a importância que os *media* exercem no processo de compreensão do mundo pelas crianças e, ainda, na maneira como estas se percebem a si e como querem ser percebidas pelos outros. As ideias transmitidas, muitas vezes pela televisão, traduzem, então, uma ideia de unidade, veiculando os valores e normas considerados comuns a todos, daí “. . . deverem ser entendidos como instâncias reprodutoras das estruturas dominantes e como produtoras de hegemonia.” (Belloni, citado por Barbosa, 2007, p. 67).

Com tudo isto, conclui-se como as experiências vividas no seio familiar podem atenuar ou acentuar mensagens associadas ao género (Vieira, 2013). Por essa razão, a atuação dos familiares deverá ser no sentido de contrariar os estereótipos vigentes. Para isso, é importante que os pais estejam atentos, não só à sua relação, no que diz respeito à partilha de tarefas em casa, mas também as práticas de educação que desenvolvem junto das crianças (Vieira, 2013).

4.2.5. O Papel do contexto educativo na construção da identidade de género ou ... A importância de uma educação para/na a cidadania

De forma a contrariar os estereótipos transmitidos diariamente às crianças é importante que o contexto educativo esteja atento, sendo necessário esclarecer e contrariar a subcarga de estereótipos discriminatórios (Silva et al., 2005). Por essa razão, o JI deve ser perspectivado como “. . . um *locus* fundamental de educação para a cidadania . . .” (Vasconcelos, 2007, p. 111). Este deve proporcionar a *cultura do outro* como uma necessidade de compreensão de singularidades e diferenças (Vasconcelos, 2007).

Conforme afirma Sarmiento, citado por Vasconcelos (2007) a escola constitui-se como o primeiro pilar da socialização pública das crianças sendo por isso importante que a construção da experiência vivenciada na escola seja construída pelos próprios atores sociais como um fator fulcral de aprendizagem da cidadania (Canário & Brito, citado por Vasconcelos, 2007).

A palavra cidadania envolve e remete para conceitos e valores como *deveres, direitos, participação, democracia, cooperação, respeito pelo outro*, valores esses que podem (e devem) ser incluídos no JI, configurando-se este, então, como um local de “iniciação às práticas de cooperação e de solidariedade de uma vida democrática” (Niza, 2013, p. 144). Uma educação baseada nestes valores irá preparar os cidadãos para

uma sociedade mais colaborativa e menos estereotipada, sendo que, formando as crianças a nível pessoal e social estamos a prepará-las para uma efetiva prática de cidadania (Vasconcelos, 2007).

Segundo Sarmiento, citado por Vasconcelos (2007) existem vários tipos de cidadania: *cidadania social*, *cidadania organizacional*, de *cidadania cognitiva* e *cidadania íntima*. Foi sobre este olhar de *cidadania íntima* que se desenvolveu a minha ação junto das crianças. Nesta, entende-se que o JI é um espaço de afirmação da identidade, de reconhecimento e respeito pelas diferenças no que toca, não só ao género, como também à cultura, religião, origem social ou étnica, língua, etc., sendo que “desta «cidadania íntima» emerge a capacidade de ultrapassar estereótipos, numa real curiosidade pelo outro enquadrada numa ética da responsabilidade . . .” (Lévinas, citado por Vasconcelos, 2007, p. 114).

Assim, e porque “uma sociedade inclusiva é uma sociedade onde todos partilham plenamente da condição de cidadania e a todos são oferecidas oportunidades de participação social” (Pereira, citado por Marchão & Bento, 2012, parágrafo 6), é necessário que as aprendizagens e experiência proporcionadas às crianças no JI sejam no sentido inclusivo, devendo integrar e valorizar a diversidade.

Desta forma, promover a igualdade de género faz, também, parte do processo educativo, sendo, por isso, importante que, no JI se “. . . deleguem responsabilidades análogas aos rapazes e às raparigas, e se preocupem em corrigir os desequilíbrios existentes entre as hierarquias de género” (Comissão para a Igualdade e para os Direitos das Mulheres, citado por Marchão & Bento, 2012, parágrafo 7)

Tudo isto se torna importante uma vez que os anos pré-escolares são decisivos na “sedimentação de valores e atitudes e na construção de um processo identitário eivado de respeito pelo outro.” (Silva et al., 2005, p.5). Por essa razão, torna-se necessário uma intervenção prioritária intencionalizada nas questões de género.

4.3. Tratamento dos dados recolhidos com as crianças e famílias

4.3.1. “Os rapazes usam carros e as meninas maquilhagem” ou... O que é ser menino ou menina do ponto de vista das crianças

Começo este capítulo com algumas vozes das crianças sobre o que, para elas, é ser *menino* ou *menina*.⁸

Assim, segundo a entrevista realizada a algumas crianças, ser menina é:

“As meninas gostam das Winx e da Barbie. Gostam de brincar às fadas. Usam saias, vestidos e maiôs.” (F., 5 anos)

“As meninas gostam de desenhar. Têm cabelo comprido, põem brincos e usam saia.” (F., 5 anos)

“As meninas brincam às princesas.” (F., 5 anos)

“Gosta de pentear-se, brincar na casinha e também gosta de flores e borboletas.” (M. 6 anos)

“... não gostam de brincar com os rapazes...” (F., 6 anos)

“As meninas pintam as unhas, vestem vestidos e põem batom e pintam os olhos. Põem coisinhas no cabelo, ganchos e assim e usam o cabelo solto.” (F., 6 anos)

“... as meninas não gostam de ruído e gostam de usar saia.” (M., 5 anos)

Quando questionadas acerca do que é ser menino algumas respostas foram:

“Os meninos gostam de brincar na garagem.” (M., 5 anos)

“Usam maquilhagem só quando há espetáculos. Usam cabelo curto e não pintam as unhas.” (M., 5 anos)

“Vai ao jogo de futebol. Só pode usar calças e calções, não pode usar saia.” (F., 5 anos)

“Gosta de jogar ao futebol, brincar aos carros e de corridas de carros.” (M. 5 anos)

“Gostam do faísca, de dragões, de carros e motas. Têm crista.” (F., 5 anos)

“É um rapaz. Têm cabelo curto. Gostam de namorar e as meninas não.” (M., 5 anos)

“Gosta de andar de skate e patins...” (M., 6 anos)

⁸ Uma vez que as entrevistas realizadas eram de carácter anónimo, não são aqui indicados os nomes das crianças. Por essa razão, as frases das crianças são identificadas pelo sexo da criança e a idade.

Como se pode observar pelas respostas das crianças, estas parecem diferenciar as meninas e os meninos, não com base no seu sexo biológico, mas sim com base nos seus comportamentos e gostos sendo, ainda, notória, várias *fronteiras de género* (Ferreira, 2001). Apenas uma criança se referiu às características biológicas para distinguir meninas e meninos.

Para além disso, aparecem, também, nas respostas das crianças questões relativas às áreas de preferência, como a “garagem” para os meninos e a “casinha” para as meninas, bem como a preferência por brincar com elementos do mesmo sexo. De facto, pelas observações realizadas aquando da PPS, a casinha e o desenho/pintura eram, maioritariamente, áreas escolhidas pelas meninas, enquanto que os jogos de construção e de mesa era mais preferidos pelos meninos. Nestas brincadeiras as crianças mostravam claramente preferência por brincar com parceiros do mesmo sexo, agrupando-se em *grupos homossociais de género* (Ferreira, 2001).

Quando questionadas acerca dos brinquedos que poderiam ser oferecidos à Margarida (nome fictício) ou ao Salvador (nome fictício), e se estes os poderiam trocar entre si, as *fronteiras* (Ferreira, 2001) foram, claramente, perceptíveis. Deste modo, brinquedos como figuras de ação, bolas de futebol ou veículos são, notoriamente, relacionados aos rapazes sendo que quase todas as crianças (8) referem que a Margarida não poderia brincar com estes brinquedos. Já para a Margarida foram escolhidos presentes relacionados com maquilhagem, bonecas, utensílios de moda ou flores, sendo que todas as crianças referem que o Salvador não poderia brincar com estes brinquedos visto os brinquedos da Margarida serem “para menina”.

Para além disso, em grande grupo, após a leitura da história “As ideias da Bia”, as crianças foram questionadas acerca das brincadeiras que consideram ser para meninas ou para meninos. As ideias das crianças encontram-se relacionadas com os brinquedos que definiram para cada uma das personagens sendo que, no entanto, encontraram, em conjunto, brincadeiras que ambos poderiam fazer como “plasticina”, “dança”, “brincar aos pais e às mães” e “brincar à apanhada”.

Com isto, compreende-se que as crianças têm perfeita noção de que há espaços, objetos e atividades próprias para meninas e para meninos (Ferreira, 2001).

4.3.2. Concepções das crianças acerca do papel do homem e da mulher nas tarefas domésticas

Como já foi referido, para compreender o que, na ótica das crianças, podem os homens e as mulheres fazer no que toca a tarefas domésticas foi utilizada a técnica do *focus group*. Durante os mesmos observou-se que, enquanto algumas questões foram de senso comum, outras geraram bastante polémica. Passo, então, de seguida a apresentar as vozes das crianças face às imagens mostradas.

No que toca a “**passar o bebé**” todas as crianças (Grupo 1 e 2) concordam que essa é uma tarefa para ambos os sexos.

Já a **prender coisas nas paredes ou a arranjar objetos em casa**, as opiniões já não são tão consensuais.

Assim, no grupo 1, a maioria das crianças (4) frisou que esta seria, apenas, uma tarefa a ser realizada pelo pai, pois “- Assim a mãe magoa-se, só o pai por causa que...” (Karaté); “- “Uma vez a mãe estava a coser e magoou-se aqui [aponta para a mão] Cortou o dedo! (Bela Adormecida)”.

Esta tarefa parece, então, ser mais direcionada para o pai, devido ao seu fator de *perigo* para a mãe, representando aqui a *masculinidade hegemónica* do homem forte em oposição à característica de *frágil* própria da *feminidade hegemónica*.

Apesar de, no grupo 2, a maioria das crianças afirmar que a mãe também pode realizar este género de trabalhos, a *masculinidade hegemónica* parece, ainda, estar presente, em afirmações como “Porque os pais são mais fortes” (T-Rex). A opinião das crianças parece, ainda, estar relacionada com os modelos que presenciam em casa: “Pode pode, eu já vi a minha mãe a martelar!” (Jake), sendo que esta afirmação foi repetida por várias crianças. Denota-se, então, como os pais veiculam as primeiras mensagens associadas ao género (Vieira, 2013) sendo o primeiro modelo das crianças.

Aqui, revela-se, ainda, o papel fundamental que o educador tem no modelo que fornece às crianças, com vista a contrariar os estereótipos: “No martelare, a, nós já vimos a Celeste [educadora] a martelar a, o planeta por isso...” (Musa).

Na questão “**jogar à bola com o filho (a)**” as respostas também são controversas e, mais uma vez, prendem-se com os modelos das crianças, como se observa pelo seguinte diálogo:

- O filho e o pai por causa que os jogadores são rapazes. (Cristiano Ronaldo)
- Mas também há meninas a jogar futebol, não é verdade? (Bloom)
- Ya! As meninas até jogam melhor do que nós.. mas eu é que jogo melhor que todos (Karaté)
- Eu já vi só os homens [*a jogar futebol*] (Cristiano Ronaldo)
- E eu já vi as mulheres! (Bloom)
- Eu já vi só os rapazes (Karaté)
- Eu já vi umas mulheres, já, (Guarda-Redes)” (Transcrição de vídeo do dia 26 de maio de 2015, Sala polivalente de JI)

Uma das crianças refere, ainda, que esta é uma atividade *só para rapazes*.

No grupo 2 as opiniões são mais consensuais sendo que todas as crianças concordaram que, tanto a mãe quanto o pai poderiam jogar à bola.

Em relação à pergunta “Quem pode **arranjar o cabelo à filha? Pentear o cabelo, colocar ganchos, fazer madeixas....**”

Nos 2 grupos, apesar de a maioria defender que tanto o pai como a mãe podem fazê-lo, algumas crianças remetem aqui para a imposição de o fazer devido ao “jeito”, revelando, então, que serão as mães quem melhor desempenha esta tarefa:

- “- O meu pai não consegue fazer tótos” (Bloom)
- Nem o meu (Bela Adormecida)
- Nem o meu (Tecná)”. (Transcrição de vídeo do dia 26 de maio de 2015, Sala polivalente, JI)

Tanto no **cozinhar**, no **cuidar do jardim** e **ir às compras**, todas as crianças parecem concordar que são tarefas a serem desempenhadas pelos dois, “Porque eu já vi o meu pai a cozinhar... Já vi o meu pai a fazer o arroz.” (Sara); “O meu pai já foi com a minha mãe e eu também já fui” (T-Rex).

Mais uma vez as crianças parecem basear as suas ideias nas conceções que os modelos parentais lhes transmitem.

No que concerne à tarefa **estender a roupa** as opiniões, mais uma vez, são menos consensuais. Assim, no grupo 1, as opiniões estão divididas, sendo que metade das crianças defende que é tarefa para a mãe pois:

“Eu só vejo a mãe a estender a roupa (Bloom)”;

“Eu também ...” (Guarda-Redes) “Os pais não estendem a roupa...” (Guarda-redes)

Enquanto que as crianças debatiam as suas opiniões, foi, ainda, dito que “A mãe é mais gira e mais fofa (Bloom)” o que demonstra, mais uma vez, a *feminilidade hegemónica*, uma vez que esta é uma característica atribuída tipicamente ao *género feminino*.

No grupo 2, a opinião que esta é uma tarefa para os 2 (pais e mãe) é consensual a todas as crianças: “A mãe o pai pois é? É porque no quarto da minha mãe e do meu pai às vezes é a minha mãe e as vezes o meu pai a estender a roupa na janela do quarto da minha mãe e do meu pai” (T-Rex).

Interessante de verificar que, apesar dos modelos parentais da Bloom e da Musa serem iguais (são gémeas) estas revelam conceções diferentes: Enquanto a Bloom afirma que estender a roupa é só para a mãe, a Musa já afirma ser tarefa para ambos, o que revela a agência das crianças na apreensão de significados e normas e na definição de *fronteiras* de género.

Em relação a “**cuidar das feridas**” todas as crianças de ambos os grupos parecem concordar que esta é tarefa para ambos os sexos.

Já no que toca a “**costurar**” apesar de, no grupo 1, todas as crianças concordarem que ambos podem fazer, no grupo 2 duas crianças revelam que é tarefa para a mãe, apelando ao seu jeito para o fazer: “A mãe. Porque o pai não tem jeito.” (Musa); “A mãe. Porque a mãe não se magoa.” (Princesa)

Em suma, as opiniões das crianças parecem se prender, não só com os modelos que lhes são fornecidos, mas também em diferenciar as atividades conforme as características tipicamente associadas a cada um dos géneros. Assim, tarefas como “martelar ou prender coisas”, estão inerentes a características como “forte”, tipicamente masculinas, e tarefas que envolvam mais “jeito” e “minuciosidade” como “costurar” ou “pentear o cabelo” parecem estar mais associadas ao género feminino.

Assim, não me parece que exista uma diferença notória entre aquilo que as *meninas* e os *meninos* pensam, sendo as suas conceções mais ligadas aos fatores já referidos.

4.3.3. “A minha mãe disse-me que as mulheres também podiam ser mecânicas” ou... O que pensam os pais/mães das crianças

Todos os pais parecem estar conscientes da sua influência nas concepções que as crianças têm acerca das questões de género. Apenas uma mãe revela que a suas concepções não têm qualquer impacto nas concepções do seu filho(a).

Pelas restantes respostas, parece que, por norma, são impostas mais condições aos meninos sobre o que não devem fazer (usar cabelo comprido, brincar com bonecas, usar maquilhagem, ...), parecendo as fronteiras de género muito mais ténues do que as impostas às meninas (apenas não brincar com carros/figuras de ficção). No entanto, penso que neste questionário deveria ter deixado em aberto a opções “outros” de modo a melhor compreender as concepções dos pais.

Quanto à participação da mulher e do homem no mundo do trabalho, todos os pais afirmam pensar que não existem profissões só para um ou outro sexo.

4.3.4. “Não... Não pode. Ele tem uma saia!” ou... Abrir caminho para uma nova forma de pensar

Depois de compreender algumas concepções das crianças sobre as questões de género, levei algumas imagens que as fizessem refletir e que contradiziam o que elas tinham definido como ser para menino ou menina: Uma mulher mecânica, um homem vestido com um *kilt*, uma equipa de futebol feminino, e uma imagem de D. João V e da sua corte.

A confusão gerada nas crianças, ao serem confrontadas com imagens que contrariavam as suas concepções foi, de facto, notória, gerando muitos risos e muitos “Não, não pode ser”. No entanto, depois dos debates sobre as imagens e de as situar no espaço e no tempo, algumas crianças compreenderam que, de facto, as fronteiras definidas para cada género estão, também, inerentes a um determinado espaço, tempo e cultura. Assim, no final, foram observadas algumas afirmações como “Os meninos podem usar saias, mas só na Escócia, em Portugal não.” (Lima). “As meninas também podem ser mecânicas (Bela adormecida). Para além disso, é de destacar que, as crianças iam trazendo para o debate das imagens traços da sua cultura de pertença. Por exemplo, a Bloom e a Musa, ao observarem a imagem de D. João V rapidamente afirmaram tratar-se de “uma mastronça”. Isto porque, no local onde moram, ambas participam no curso de carnaval no qual, todos os anos, estão presentes as mastronças, que são homens mascarados de mulheres.

Conclui-se então que, de facto, é importante confrontar as concepções das crianças, trazendo-lhes novos modelos que lhes permitam refletir sobre as concepções que detêm de modo a abrir caminho para novas formas de pensar.

5. “A SARA? A SARA É PROFESSORA DA NOSSA SALA” OU... CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como se pode observar pelo referencial teórico referido e pela análise dos dados recolhidos, compreende-se a importância que as nossas ações têm junto das crianças, nomeadamente, na construção da sua identidade de género.

Ao longo do desenvolvimento da problemática fui, também, tomando consciência de alguns estereótipos de género que, inconscientemente, transmitia às crianças através das minhas ações ou enunciados. De facto, considero que esta problemática tornou-se importante, não só para as crianças, como, também, para mim, permitindo-me estar mais atenta à minha ação pedagógica e, ainda, aquilo que transmito às crianças. Estar atenta e consciente para as adversidades que os comportamentos estereotipados podem exercer junto das crianças torna-se fulcral, uma vez que a identidade de género desempenha um papel central na forma como as crianças experimentam e concebem o mundo (Silva et al. 2005).

Devido ao curto espaço de tempo para desenvolver a problemática os resultados obtidos não foram muito notórios. É de ressaltar, no entanto, que as concepções que as crianças têm sobre o género são bastante intrínsecas, estando profundamente marcadas pela sua cultura. Apesar disso, penso que foram realizados alguns avanços no que toca a abrir caminho para novas formas de pensar. Ao longo dos debates várias crianças, ao ouvirem a opinião dos diferentes colegas e confrontando com as suas foram chegando à conclusão que, possivelmente, não existem coisas *só para meninos ou só para meninas*, referindo: “As meninas podem brincar com tudo e os meninos também”; “Todas as coisas são para a mãe e o pai” [*referindo-se às tarefas domésticas*]; “Os meninos podem usar saias, mas só na Escócia, em Portugal não.”.

Como se pode constatar, de facto, as atividades que têm, como base, o diálogo e a discussão são promotoras da consciência da igualdade de género uma vez que promovem “ . . . *uma troca de ideias com aprendizagem activa e participação de todos/as*” (Marques & Vieira, citado por Cardona et al., 2009, p.75).

Para além de ficar, sem dúvida, mais desperta para estes aspetos, com a PPS em creche e JI pude, ainda, construir a minha identidade profissional.

Na verdade, sei que os grupos de crianças com o qual tive o privilégio de trabalhar e, em especial, a equipa educativa de JI, me proporcionaram momentos inesquecíveis que irão, para sempre, ficar guardados no meu coração e memória.

No início da PPS, há cinco meses atrás, muitas eram as dúvidas que invadiam a minha cabeça “Terei perfil para ser educadora?”, “Serei capaz de desenvolver atividades que possam ir ao encontro das necessidades e interesses das crianças?”, “Conseguirei fazer o que é necessário?”.

Durante a PPS estas dúvidas foram-se tornando, cada vez, mais longínquas e, junto destes grupos de crianças pude começar a construir a minha identidade profissional.

A primeira vez que senti que, de facto, irei ser uma boa educadora foi quando ouvi uma conversa das crianças:

13:20- Depois da hora de almoço, voltei ao JI. Quando passei pela sala do prolongamento estavam lá a Musa, o T-rex e um menino da sala 2. Cumprimentei-os e dirigi-me para a sala. Ainda estava no corredor quando oiço o menino da sala 2 a perguntar à Musa e ao T-Rex “Aquele é vossa professora?”, ao que o T-Rex responde “Quem? A Sara? Sim, a Sara é nossa professora!”

(Nota de campo 05 de maio de 2015, sala polivalente)

O que senti depois de ouvir esta conversa foi inexplicável. De facto, se eles me viram e consideraram como “professora”, quem sou eu para achar que não tenho capacidades para o fazer? Ninguém melhor do que as crianças, que são tão sinceras, para nos avaliar.

De facto, depois dos estágios em ambas as valências, hoje estou muito mais segura das minhas capacidades como educadora de infância. Penso que minha vontade de aprender cada vez mais e querer, cada dia, ser melhor e dar o meu melhor às crianças garante-me que, no futuro, irei ser uma educadora consciente, atenta e, conseqüentemente, competente.

Segundo Sarmiento (2009), a “profissão de educadoras de infância insere-se nas designadas por Bidou como “especialistas do humano”, no sentido em que se desenvolve por pessoas, junto de pessoas . . . que têm em atenção o Outro (crianças, pais, comunidade) enquanto Pessoa.” (p. 61). Ao longo da PPS esta foi das minhas principais preocupações: ter em atenção o Outro, a criança, ouvi-la, compreendê-la e

com ela desenvolver atividades que fossem do seu interesse. No final da PPS, já conseguia ouvir, de facto, as crianças interpretando-as, verdadeiramente, como sujeitos ativos no seu processo de aprendizagem. Aprendi, então, que melhor do que levar atividades pensadas, planeadas e geridas por mim, é muito mais rico deixar que sejam as crianças a sugerir-las, deixar que sejam as crianças a terem o foco, e não eu.

O papel que a educadora cooperante de JI teve no meu crescimento profissional foi de facto notório, e muito lhe tenho a agradecer pela educadora que sou/serei. Durante o estágio a educadora cooperante incentivou-me sempre a fazer mais e melhor, a refletir, a fazer coisas novas, a não ter medo, a voar. Enquanto que, no início, a sua orientação, aquando da planificação da semana, estava muito mais presente, já para o fim da PPS a educadora dizia que eu já estava, notoriamente, independente na elaboração das planificações e na gestão do grupo.

Perceber que, o crescimento que eu sentia que tinha feito, era visível, não só para a educadora cooperante, mas também para a educadora da sala ao lado, foi, de facto, importante.

Contudo, apensar de a educadora cooperante ter sido a minha rampa de lançamento, não posso deixar de referir que quem mais me ajudou foram as crianças. A forma como me receberam, como me acarinharam, como me diziam quando não gostavam de alguma coisa, a forma como me faziam, todos os dias, refletir sobre a minha prática, fez-me crescer. Fez-me passar a ser a “professora” Sara.

Em suma, e porque, de facto, “aqueles que passam por nós não vão sós, não nos deixam só, deixam um pouco de si e levam um pouco de nós.” (Saint-Exupéry), levo, desta experiência, muitas recordações e muito conhecimento que fui adquirindo. Cresci enquanto profissional, de facto, mas também enquanto pessoa. Em ambos os contextos, acabei, também, por deixar um bocadinho de mim.

À tarde – Voltei ao JI para ir buscar uns materiais que lá ficaram, e também para matar saudades. Ao longo da tarde, as crianças vieram mostrar-me que ainda tinham na sala livros sobre os vulcões, dizendo o que ainda se lembravam sobre eles. Cantaram, ainda, canções que lhes ensinei, pedindo para voltar a cantar com eles.

(Nota de campo 09 de junho de 2015)

Contudo, penso que, tanto a minha prática como a investigação desenvolvida poderiam ter sido melhoradas e que, se agora recomeçasse a PPS, certamente faria muitas coisas de maneira diferente. A título de exemplo, na investigação, gostaria de ter

abordado as questões de gênero mais cedo, envolvendo todas as crianças do grupo, levando mais questões para debate. No entanto, sei que este meu pensamento advém, também, da experiência que ganhei e que esta minha vontade de querer fazer sempre melhor, me permitirá estar sempre a melhorar ao longo do tempo.

Sei que, daqui para a frente ainda há muito trabalho a fazer, muitas pesquisas e, conseqüentemente, muitas aprendizagens a ganhar, no entanto, sinto que enfrentei alguns obstáculos, que se prendiam, essencialmente, com os medos que tinha sobre a minha capacidade de vir a ser uma boa educadora de infância.

Assim, chegou o fim desta caminhada conjunta, da qual entrei como uma estagiária cheia de dúvidas e incertezas e saí uma “professora”, ainda com algumas dúvidas (o que espero nunca vir a deixar de ter) mas com bastantes certezas.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Associação de Profissionais de Educação de Infância (2012). *Carta de Princípios para uma Ética Profissional*. Lisboa: APEI.
- Barbosa, C. (2007). *Dos Corpos Nascidos aos Sexos Construídos: As Representações de Género das Crianças em Jardins-de-infância* (Tese de mestrado, Universidade do Minho Instituto de Estudos da Criança, Braga) Consultada em http://cedic.iec.uminho.pt/Relatorios_e_Teses/teses/Tese_Carla_Barbosa.pdf
- Bolívar, A. (2003). A escola como organização que aprende. Em R. Canário (Org.), *Formação e situações de trabalho*. Porto: Porto Editora Post & Hohmann, 2011
- Brazelton, T. B. & Sparrow, J. D. (2003). *A criança dos 3 aos 6 anos: o desenvolvimento emocional e do comportamento*. Barcarena: Editorial Presença.
- Cardona, M., Nogueira, C., Vieira, C., Uva, M & Tavares, T. (2009). *Guião de Educação Género e Cidadania. Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género.
- Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J. & Vieira, S. (2009). Investigação-acção: metodologia preferencial nas práticas educativas. *Psicologia, Educação e Cultura, XIII (2)*, 355-380
- Ferreira, M. (2001). O trabalho de fronteira nas relações entre géneros como processo estruturante de identidades homo e heterosociais de género ocorridas nas brincadeiras entre crianças em espaços de "brincar ao faz-de-conta" num JI. In *II Colóquio Internacional Outros Sentidos para Novas Cidadanias* (pp. 1-18). Porto: FPCEUP.
- Ferreira, M. (2004). *"A gente gosta é de brincar com os outros meninos!" – Relações sociais entre crianças num Jardim-de-infância*, Porto: Afrontamento
- Lino, D. (1998). O Modelo Curricular para a Educação de Infância de Reggio Emilia: Uma Apresentação. In J. Formosinho (Org) *Modelos Curriculares para a Educação de Infância* (pp. 93-136). Porto: Porto Editora
- Marchão, A. & Bento, A. (2012, dezembro). *Promoção da igualdade de género – um estudo em contexto de educação pré-escolar*. Comunicação apresentada no III Seminário de I&DT, Portalegre
- Máximo-Esteves, L. (2008). Metodologia: Questões teórico-práticas. In L. Máximo-Esteves (Ed.) *Visão panorâmica da Investigação-Ação* (pp. 76-105). Porto: Porto Editora

- Ministério da Educação. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação
- Miranda, P. (2008, junho). *A construção social das identidades de género nas crianças: um estudo intensivo em Viseu*. Comunicação apresentada no VI Congresso Português de Sociologia – mundos sociais: saberes e práticas, Universidade Nova de Lisboa.
- Niza, S. (2013). O Modelo Curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos curriculares para a educação de infância* (pp. 141-160). (4ª edição). Porto: Porto Editora.
- Nogueira, C. (1999). “Psicologia e Construção Social do Género” in *Actas do Seminário Internacional “Coeducação: do princípio ao desenvolvimento de uma prática”*: 169-188, Lisboa: Comissão para a igualdade e para os direitos das crianças.
- Oliveira-Formosinho, J. (1998). A Contextualização do Modelo Curricular High-Scope no Âmbito do Projecto Infância. In J. Formosinho (Org.) *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. (pp.51-92). Porto: Porto Editora
- Paechter, C. (2009). *Meninos e Meninas: aprendendo sobre masculinidades e feminidades*. Brasil: Editora ArtMed
- Portugal, G. (s.d.). Finalidades e práticas educativas em creche: das relações, actividades e organização dos espaços ao currículo na creche. APEI
- Portugal, G. (2011). *Finalidades e práticas educativas em creche: das relações, actividades e organização dos espaços ao currículo na creche*. Porto: Confederação Nacional das Instituições de Solidariedade.
- Post, J. & Hohmann, M. (2011). O Tempo de escolha livre. In J. Post & M. Hohmann (Ed.), *Educação de bebés em infantários* (4.ª ed.) (pp. 245-251). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- Rodrigues, P. (2003). Questões de género na infância. Lisboa: Instituto Piaget
- Sarmiento, T. (2009). As Identidades Profissionais em Educação de Infância, *Locus SOCI@L 2*, p. 46 – 64 (on-line)
- Silva, A., Araújo, D., Luís, H., Rodrigues, I., Alves, M., Rosário, M., Cardona, M., & Tavares, T. (2005). *A Narrativa na Promoção de Igualdade de Géneros*. Lisboa: Comissão para a igualdade e para os direitos das mulheres.
- Sousa, M. & Sarmiento, T. (2009). Escola-Família-Comunidade: Uma relação para o Sucesso Educativo. *Gestão e Desenvolvimento*, 17-18, 141-156.

- Tomás, C. A. (2007). *Há muitos mundos no mundo... Direitos das Crianças, Cosmopolitismo Infantil e Movimentos Sociais de Crianças – diálogos entre crianças de Portugal e Brasil* (Tese de doutoramento, Universidade do Minho, Braga). Consultada em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/6269>
- Vasconcelos, T. (2007). A Importância da Educação na Construção da Cidadania. *Saber (e) Educar*, 12, 109-117.
- Vasconcelos, T. (2014). *Tecendo tempos e andamentos na Educação de Infância (última lição)*. Porto: Media XXI
- Vianna, C. & Finco, D. (2009). Meninas e meninos na Educação Infantil: uma questão de gênero e poder. *Cadernos Pagu*, 33, 265-283.
- Vieira, C. M. C. (2013). *Educação Familiar: estratégias para a promoção de igualdade de género*. (3ª ed.). Lisboa: Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género.

Documentos oficiais das instituições

- Censos (2011). *Caracterização Sociodemográfica do município – Análise dos censos*
- Projeto Educativo do Agrupamento (2014-2017) – JI
- Plano de Atividades de turma (2014/2015) – JI
- Equipa Educativa (s.d.). *Projeto educativo da instituição*. Lisboa – Creche

Outros documentos Consultados

- Almeida, M. (2011) *Quando eu for...grande*. Lisboa: Planeta Junior
- Baguley, E. (2007) *As ideias da Bia*. Lisboa: Minutos de leitura
- Matoso, M. (2011) *Todos fazemos tudo*. Lisboa: Kalandraka