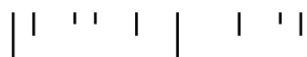


"OS MENINOS À FACE DA TERRA NÃO
GOSTAM DE ROSA" (R.C.) - ESTUDO DE
CASO ACERCA DA INFLUÊNCIA DAS
CONCEÇÕES DE GÉNERO NUM GRUPO DE 4
ANOS.

Bianca Patias

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

2024-2025



"OS MENINOS À FACE DA TERRA NÃO
GOSTAM DE ROSA" (R.C.) - ESTUDO DE
CASO ACERCA DA INFLUÊNCIA DAS
CONCEÇÕES DE GÉNERO NUM GRUPO DE 4
ANOS.

Bianca Patias

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

Orientador: Professora Doutora Dalila Lino

Júri

Presidente: Natália Vieira

Arguente: Sofia Figueira

Orientador: Dalila Lino

2024-2025

| | ' | | ' |

RESUMO

O presente relatório surge no âmbito da Unidade Curricular Prática Profissional Supervisionada II (PPSII) com a principal finalidade de apresentar o meu período de intervenção, na posição de educadora estagiária, em contexto de jardim de infância. Assim, assumindo uma perspetiva reflexiva e mobilizando fundamentação pertinente, apresento o meu período de prática que decorreu junto de um grupo de crianças com quatro anos de idade numa organização socioeducativa de cariz privado.

Como tal, é apresentada uma breve introdução, a caracterização do meio envolvente e contexto da organização socioeducativa onde aconteceu a prática, da equipa, das crianças e suas respetivas famílias. Surgem ainda as intencionalidades por mim definidas como orientadoras da minha prática pedagógica e autoavaliação das mesmas, a apresentação da investigação realizada com origem numa problemática identificada junto do grupo da PPSII, a reflexão acerca da construção da minha profissionalidade enquanto educadora de infância e as considerações finais.

A problemática identificada junto do grupo da PPSII e investigada com a participação das crianças, educadora cooperante e famílias, remete para a influência das conceções de género em momentos de escolha por parte de um grupo de crianças com quatro anos. Assumiu-se como foco do estudo de caso desenvolvido os momentos de escolha de brinquedos, brincadeiras ou pares. Isto é, situações de escolha de crianças por outras, de forma autónoma e sem constrangimentos.

Os resultados do estudo permitiram verificar a presença de estereótipos de género, por vezes, muito concretos que são utilizados pelas crianças como justificações das suas escolhas ou reconhecidos, por outras, como limitadores das suas escolhas. A par do referido, as crianças mostraram ainda possuir estereótipos referentes ao seu e ao sexo oposto.

Palavras-chave: estereótipos de género, educação pré-escolar, expectativas sociais, desigualdade de género.

ABSTRACT

This report is part of the Curricular Unit Supervised Professional Practice II (PPSII) and has the main purpose of presenting my period of intervention as a trainee educator in a kindergarten setting. Thus, taking a reflective perspective and mobilizing pertinent authors, I present my period of practice, which took place with a group of four-year-old children in a private socio-educational organization.

As such, I present a brief introduction and characterization of the environment and context of the socio-educational organization where the practice took place, the team, the children and their families. Then there are the intentions I defined to guide my pedagogical practice and their self assessment, the presentation of the research carried out based on a problem identified with the PPSII group, the reflection on the construction of my professionalism as a nursery school teacher and the final considerations.

The problem identified by the PPSII group and investigated with the participation of the children, cooperating teacher and families, refers to the influence of gender conceptions on moments of choice by a group of four-year-old children. The focus of the case study was on moments of choosing toys, games or pairs. In other words, situations where children choose for others, autonomously and without constraints.

The results of the study revealed the presence of gender stereotypes, sometimes very concrete, which children use to justify their choices or recognize as limiting their choices. In addition, the children also showed that they had stereotypes about their own and the opposite sex.

Keywords: gender stereotypes, preschool education, social expectations, gender inequality.

ÍNDICE GERAL

1. INTRODUÇÃO.....	1
2. CARACTERIZAÇÃO DE UMA AÇÃO EDUCATIVA CONTEXTUALIZADA	5
2.1. Caracterização do Meio Envolvente	6
2.2. Caracterização do Contexto Socioeducativo	7
2.3. Caracterização da Equipa Educativa.....	8
2.4. Caracterização do Grupo de Crianças.....	9
2.5. Caracterização do Ambiente Educativo.....	10
2.5.1. Espaço e Materiais	11
2.5.2. Tempo e Rotinas.....	13
2.6. Caracterização das Famílias.....	15
3. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO EM JARDIM DE INFÂNCIA	17
3.1. Intenções educativas para a ação	18
3.1.1. Intenções com as crianças	19
3.1.2. Intenções com as famílias	21
3.1.3. Intenções com a equipa educativa.....	22
3.2. Avaliação das intenções educativas para a ação	23
3.2.1. Intenções com as crianças	24
3.2.2. Intenções com as famílias	26
3.2.3. Intenções com a equipa educativa.....	28
3.3. Processo de intervenção em jardim de infância.....	29
3.3.1. Como fiz? e Para que fiz?	29
3.3.2. O que esperava fazer?	30
4. INVESTIGAÇÃO EM JARDIM DE INFÂNCIA	32
4.1. Identificação e fundamentação da problemática.....	33
4.2. Revisão da literatura	35
4.2.1. Conceitos de sexo e género	36
4.2.2. Construção da identidade de género.....	36

4.2.3. Estereótipos de género e os <i>media</i>	37
4.2.4. Estereótipos de género nos brinquedos e brincadeiras.....	39
4.2.5. Estereótipos de género na escolha de pares	41
4.2.6. Papel dos educadores de infância na promoção da igualdade de género	42
4.3. Opções metodológicas e éticas	44
4.4. Apresentação e discussão dos dados.....	50
4.4.1. Apresentação dos dados – observação direta do grupo.....	51
4.4.2. Apresentação dos dados- <i>Mapa de atividades</i>	52
4.4.3. Apresentação dos dados – Recolha direta através de atividades.....	53
4.4.4. Apresentação dos dados – Entrevista à educadora cooperante	58
4.4.5. Apresentação dos dados – Questionário aplicado às famílias.....	60
4.4.6. Discussão dos dados.....	64
5. CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE COMO EDUCADORA DE INFÂNCIA EM CONTEXTO	72
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	77
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	82
ANEXOS	92
ANEXO A	93
Caracterização do grupo da PPSII.....	93
ANEXO B	96
Notas de campo mobilizadas para o relatório.....	96
ANEXO C	103
Planta das áreas da sala onde decorreu a PPSII.....	103
ANEXO D	105
Planta do espaço exterior.....	105
ANEXO E.....	107
Agenda semanal do grupo da PPSII	107
ANEXO F.....	109
Atividades extracurriculares	109
ANEXO G	111
Composição familiar das crianças da PPSII.....	111

ANEXO H	114
Imagens das atividades dinamizadas com o grupo	114
ANEXO I.....	117
Reflexões semanais mobilizadas para o relatório.....	117
ANEXO J.....	139
Notas de campo relevantes à problemática.....	139
ANEXO K	146
Caracterização do grupo-alvo da investigação	146
ANEXO L.....	148
Propostas de atividades de recolha de dados	148
ANEXO M.....	151
Guião de entrevista à educadora cooperante	151
ANEXO N	154
Esboço do questionário aplicado às famílias	154
ANEXO O	157
Roteiro ético	157
ANEXO P.....	169
Análise de conteúdo das notas de campo mobilizadas para a investigação	169
ANEXO Q	176
Instrumentos de análise do “Mapa de atividades”.....	176
ANEXO R	182
Dados recolhidos das atividades com o grupo-alvo	182
ANEXO S.....	201
Análise de conteúdo dos dados recolhidos através das atividades	201
ANEXO T.....	216
Resposta da entrevista à educadora cooperante.....	216
ANEXO U	221
Análise de conteúdo da entrevista à educadora cooperante	221
ANEXO V	225
Análise dos dados obtidos no questionário às famílias	225

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 Gráfico das respostas à questão: “Considerando a fase da infância, considera que os estereótipos de gênero têm influência no cotidiano da criança?”	61
Figura 2 Gráfico das respostas selecionadas na questão: “Considerando a fase da infância, considera que os estereótipos de gênero têm influência nas escolhas do seu/sua filho/a no que concerne a...”	62
Figura 3 Gráfico das respostas à questão: “Qual a sua perspectiva no que concerne à abordagem dos estereótipos de gênero, numa perspectiva promotora da igualdade, no pré-escolar?”	63
Figura 4 Gráfico das respostas à questão: “Considera que os estereótipos de gênero de familiares próximos à criança influência nas decisões e/ou comportamentos da criança?”	64

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1	Tabela referente à avaliação das intenções com as crianças.....	24
Tabela 2	Desenho da investigação da PPSII.	45
Tabela 3	Contagem dos dados do “Mapa de atividades”.	52
Tabela 4	Propostas de atividades de recolha de dados.	54

LISTA DE ABREVIATURAS

- ESELx** Escola Superior de Educação de Lisboa
- OCEPE** Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar
- PPSI** Prática profissional supervisionada I
- PPSII** Prática profissional supervisionada II

1. INTRODUÇÃO

| " | | " |

O presente relatório surge no âmbito da Unidade Curricular de Prática Profissional Supervisionada II que se insere no 3.º semestre do plano de estudos do Mestrado em Educação Pré-Escolar na Escola Superior de Educação de Lisboa. Assim, destacam-se como objetivos do relatório espelhar o meu processo interventivo e apresentar o meu percurso investigativo, concretizados ao longo do período de componente prática que decorreu entre 30 de setembro de 2024 e 24 de janeiro de 2025 com um grupo homogéneo de pré-escolar com 4 anos, numa organização socioeducativa de cariz privado.

A problemática investigada junto do grupo da PPSII relaciona-se com a influência das conceções de género nas escolhas de um grupo de crianças com 4 anos de idade. A escolha da problemática originou da observação do grupo de crianças da PPSII que demonstrava comportamentos ou verbalizava comentários que espelhavam, por exemplo, a preferência por crianças do mesmo sexo ou a limitação de certos brinquedos e cores a crianças de um sexo específico. Como tal, defini como objetivo principal da investigação estudar se as conceções de género afetam a escolha de pares, brinquedos e brincadeiras num grupo de 4 anos.

Identificada a problemática junto do grupo, mostrou-se pertinente investigá-la considerando que me encontro sensibilizada para o tema e consciente da importância que os profissionais em contacto com crianças em idade pré-escolar desempenham por possibilitar alterações de atitudes e comportamentos no caminho do combate aos estereótipos sociais através da promoção, entre outros, da cooperação e respeito entre meninos e meninas (Henriques & Marchão, 2016).

Metodologicamente, optei pela realização de um estudo de caso que, segundo Yin (2005), entre outras vantagens, permite o recurso a diferentes fontes de informação pelo que, com a finalidade de recolher o conjunto de dados da investigação, implementei, além da observação do grupo, atividades com as crianças, uma entrevista à educadora cooperante e um questionário às famílias. Todo o processo investigativo foi orientado por um roteiro ético construído tendo por base os princípios éticos e deontológicos de Tomás (2011) e a *Carta de Princípios para um Ética Profissional* da Associação de Profissionais de Educação de Infância (2011).

No que concerne à estrutura do relatório, a mesma foi consciente e refletida de modo a facilitar a organização e leitura. Assim, o documento encontra-se dividido em seis

capítulos que, por sua vez, se subdividem, conforme pertinente, em subcapítulos. No presente capítulo, (i) introdução, é contextualizado o trabalho e apresentada a sua estrutura. De seguida, o capítulo referente à (ii) caracterização de uma ação educativa contextualizada, subdivide-se em seis subcapítulos, sendo estes referentes aos vários intervenientes no processo educativo. Como tal, tem-se a caracterização do meio envolvente, do contexto socioeducativo, da equipa educativa, do grupo de crianças e do ambiente educativo que, por sua vez, se subdivide em (2.5.1.) espaço e materiais e (2.5.2.) tempo e rotinas. Este capítulo revela-se imprescindível por permitir contextualizar o leitor do contexto e ambiente vivenciado, neste caso, por mim, enquanto estagiária.

Sendo crucial ao desempenho da função de educador de infância a reflexão constante e a consequente definição de intencionalidades de modo a guiar a sua prática, surge o terceiro capítulo referente à (iii) análise reflexiva da intervenção em jardim de infância que se subdivide em seis subcapítulos de acordo com os agentes intervenientes no processo educativo que, segundo Silva et al. (2016), são a equipa, as crianças e a sua família. Assim, este capítulo inclui além das intenções priorizadas relativas a cada um dos intervenientes mencionados, a autoavaliação das mesmas considerando, neste caso, o meu desempenho na PPSII.

Tal como foi supramencionado, o relatório inclui uma componente investigativa destinando-se, à mesma, o quarto capítulo (iv) investigação em jardim de infância. Neste capítulo apresentam-se, divididos em subcapítulos, a identificação e fundamentação da problemática, a revisão da literatura referente à problemática identificada, as opções metodológicas e éticas e a apresentação e discussão dos dados recolhidos. Os subcapítulos mencionados encontram-se divididos de acordo com o considerado pertinente atendendo à informação a expor.

De seguida, o documento inclui ainda um quinto capítulo referente à (v) construção da profissionalidade onde apresento os aspetos relativos à minha futura profissionalidade enquanto educadora de infância partindo da reflexão dos períodos de prática concretizados em contextos de creche (PPSI) e jardim de infância (PPSII).

De modo a concluir o corpo do texto, surgem as (vi) considerações finais onde são apresentadas informações relativas à investigação e as aprendizagens, na minha perspetiva, mais significativas e que, por esse motivo, mais contribuíram para a

construção da minha profissionalidade. Referente à investigação, são mobilizados para as considerações finais, entre outros aspetos, as principais conclusões, possíveis desenvolvimentos futuros ao estudo e o contributo do mesmo para a minha prática académica e profissional.

A par do referido, o relatório inclui ainda as referências, onde, de acordo com as normas de trabalhos académicos da ESELx, se encontram as referências de todos os documentos consultados e mobilizados para a construção do relatório, e os anexos que incluem informação complementar ao corpo do trabalho.

2. CARACTERIZAÇÃO DE UMA AÇÃO EDUCATIVA CONTEXTUALIZADA

| ' ' | | ' ' |

O presente capítulo inclui aspetos relativos à caracterização do meio envolvente, do contexto socioeducativo, da equipa educativa, do ambiente educativo, do grupo de crianças e respetivas famílias. As informações mobilizadas para a construção das caracterizações foram conseguidas por observação direta e através de conversas informais, ao longo da prática, com elementos da equipa educativa. Neste sentido, é importante esclarecer que não foi possível consultar o projeto de grupo por o mesmo não se encontrar finalizado à data necessária.

Atendendo ao facto de este ser um relatório de prática profissional, é essencial o leitor dispor de caracterizações completas e coerentes de modo a ser possível que este se aproprie do contexto em que a estagiária realizou a sua PSSII de modo a compreender, com maior clareza, as opções tomadas ao longo do período de prática. Por conseguinte, em contexto de prática profissional, a realização de caracterizações possibilita ao educador, adaptar a sua prática e técnicas consoante o contexto em que estas serão aplicadas. A intervenção deve ser adaptada de acordo com as características das crianças e do meio social a que se destina (Silva et al., 2016). Por sua vez, a adaptação e a importância que o educador atribui a este aspeto irá influenciar a qualidade da sua prática pedagógica.

É essencial que os educadores identifiquem e considerem as características de cada grupo, a história já vivida por eles de forma a inovar e não copiar uma receita, entendendo que cada grupo terá o seu jeito de ser e que ao desenvolverem atividades de qualquer natureza essas peculiaridades devem ser consideradas. (Trezzi & Rosa, 2019, p.181).

2.1. Caracterização do Meio Envolvente

A organização socioeducativa localiza-se numa avenida principal com fluxo de tráfego significativo. Na zona mediadora pode encontrar-se diversos estabelecimentos de comércio e serviço tais como, além de lojas de venda direta ao público, cafés, restaurantes, lares ou outras organizações socioeducativas. Apesar da localização central, pode caracterizar-se a zona envolvente como sendo, dentro do possível, silenciosa e tranquila.

A localização da organização socioeducativa permite o fácil acesso através de transportes públicos sendo o autocarro o meio mais próximo e frequente. Apesar de pagas, nas mediações da organização socioeducativa, existem zonas de estacionamento.

2.2. Caracterização do Contexto Socioeducativo

A Organização Socioeducativa onde foi realizada a prática profissional supervisionada II é de cariz privado e surge como uma resposta de acolhimento e acompanhamento de crianças desde o berçário até ao 2.º ciclo do Ensino Básico. Cada valência localiza-se num edifício próprio sendo que o estágio se realizou no edifício destinado ao jardim de infância que, através do exterior, tem ligação ao edifício do 1.º e 2.º ciclo. A creche localiza-se no lado oposto da avenida.

Ao consultar o site da Organização Socioeducativa, é possível destacar como missão a promoção do desenvolvimento pessoal, social e cognitivo da criança pelo que é privilegiada a sua autonomia, o apelo à consciência do próprio e de outros, o desenvolvimento afetivo e, entre outros aspetos, a responsabilidade. Neste sentido, é defendida a diferenciação pedagógica e uma relação pedagógica personalizada por considerarem que, deste modo, a criança dispõe de um ensino adequado às suas características e aprendizagens individuais.

Remetendo para a caracterização do projeto educativo da organização socioeducativa presente no site da mesma, é pertinente destacar que este documento foi construído tendo por base os princípios de *olhar, amar e conhecer cada criança* de modo a possibilitar, tal como referido no parágrafo anterior, a existência de diferenciação pedagógica com foco em cada aluno. Deste modo, recorrendo a esta prática pedagógica, a organização socioeducativa visa evitar o ensino expositivo por parte do docente.

Reconhecendo a importância da língua inglesa e assumindo-se como um Centro Oficial de Exames da Universidade de Cambridge, o ensino do inglês curricular acontece, a partir dos 3 anos, de forma diária sendo que, no caso do grupo da PSII, este se concretiza em sessões de 30 minutos cada.

No que concerne ao modelo pedagógico adotado pela organização socioeducativa e, por consequência, na sala onde foi realizada a PPSII, é possível destacar o Movimento da Escola Moderna. Como tal, recorrendo à informação presente no site da organização

socioeducativa, pode afirmar-se que o projeto educativo elaborado permite dar respostas aos desafios da aprendizagem do século atual. Assim, os alunos são estimulados ao questionamento, à descoberta, à comparação, à análise e, entre outros, ao diálogo através da realização de trabalhos de projeto que, por sua vez, se assumem como estimuladores do espírito cooperativo e da interdisciplinaridade.

No que concerne ao espaço da organização socioeducativa, o edifício onde foi realizada a PPSII destina-se, tal como mencionado anteriormente, à valência de jardim de infância, isto é, a crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos. Distribuídos por quatro pisos, têm-se 6 salas, 1 refeitório, 1 sala de música, 1 sala de terapias, 1 ginásio e 4 casas de banho. Além dos espaços interiores mencionados, o edifício contempla ainda um espaço exterior com um campo de jogos e estruturas como uma casinha de madeira e uma estrutura com escadas, uma pequena escalada e um escorrega.

Importa ainda mencionar que todas as salas são homogéneas, sendo que existem duas salas destinadas aos três anos, aos quatro anos e aos cinco anos, perfazendo assim o total de seis salas. Em momentos de almoço, lanche ou brincadeira no exterior os diversos grupos são, de acordo, com a disponibilidade dos espaços, juntos.

2.3. Caracterização da Equipa Educativa

A Equipa da Organização Socioeducativa é formada por vários elementos que trabalham em cooperação pelo bem comum das crianças. Segundo a informação disponibilizada no site da organização socioeducativa, é pertinente caracterizar a equipa como sendo empenhada, dedicada e defensora do espírito cooperativo.

No que concerne à composição da equipa da valência onde foi realizada a PPSII, a mesma inclui elementos na posição de coordenador pedagógico, educadores de infância, auxiliares de ação educativa, terapeuta da fala, professores de áreas específicas como o inglês, a expressão musical, expressão motora, e, entre outros, judo ou *ballet*.

A equipa de sala, por sua vez, é composta por uma educadora de infância e uma auxiliar de sala que se encontram permanentemente com o grupo e por outros elementos como os professores de inglês, música ou expressão motora que, em horários previamente definidos, assumem o grupo. As sessões com a terapeuta da fala acontecem, individualmente, na sala das terapias.

A equipa de sala (educadora e auxiliar de sala) trabalham, de modo articulado e cooperativo, de modo a promover o objetivo comum de desenvolvimento integral de todas as crianças do grupo. A educadora de infância é licenciada em Educação Básica e mestre em Educação Pré-Escolar pela Escola Superior de Educação de Lisboa. Exerce a profissão há 12 anos sendo que se encontra a exercer funções na organização socioeducativa há 7 anos. A auxiliar de sala, exerce funções na profissão e na organização socioeducativa, à semelhança da educadora, há 7 anos. Importa referir que ambas as profissionais já experienciaram creche e jardim de infância, sendo este o primeiro ano letivo em que trabalham juntas em sala.

2.4. Caracterização do Grupo de Crianças

O grupo onde foi realizada a prática supervisionada é constituído por 20 elementos com idades compreendidas entre os 3 e os 4 anos sendo que somente duas crianças tinham, no momento inicial da PPSII, 3 anos, contudo, completaram 4 até ao fim do ano civil (ver Anexo A). No que concerne ao sexo, o grupo é composto por dez crianças do sexo feminino e dez do sexo masculino. Caracteristicamente, o grupo é curioso, comunicativo e afetivo.

À exceção de duas das crianças que compõem o grupo, este não é o seu primeiro ano na organização socioeducativa ou no grupo (ver Anexo A). Em conversa com a educadora cooperante foi possível confirmar que a adaptação das crianças novas ao grupo aconteceu de modo natural e sem complicações. Assim, o espírito cooperativo encontra-se fortemente presente no grupo sendo que, em diversos momentos de brincadeira livre, é possível verificar que as crianças se entretêm.

Importa ainda referir que uma criança é acompanhada pela terapeuta da fala da organização socioeducativa e uma outra criança tem hipersensibilidade porém, em nenhum dos casos, se verificam quaisquer dificuldades de comunicação, sociabilização ou mobilidade.

Relativo a questões alimentares, o grupo inclui uma criança com alergia a frutos secos pelo que este é um aspeto merecedor de atenção constante por parte da equipa educativa mesmo que a criança esteja sensibilizada para a sua condição. A título ilustrativo, mobilizo o excerto de uma nota de campo que transmite a consciência da

criança referente à sua restrição alimentar “O F.R. veio falar comigo e mostrou-se preocupado por não saber se poderia comer o queque por conta da sua alergia a frutos secos.” (Excerto da nota de campo 74 de dia 18 de outubro de 2024) (ver Anexo B). Importa ainda referir que três crianças do grupo, incluindo a criança acima mencionada, trazem, por opção, as refeições de casa. Nos momentos de refeição, a maioria do grupo come autonomamente com recurso aos talheres e, sem exceções, levantam a sua louça da mesa.

Relativo ao período de descanso, no momento inicial da PPSII, seis crianças faziam sesta, contudo, a educadora é sensível às vontades demonstradas pelas crianças pelo que, são aceites, quando comunicadas pelo pais, alterações relativas ao período de descanso.

Recorrendo à observação do grupo e conversas informais com a educadora cooperante é possível destacar como focos de interesse, os animais, os polícias e as construções. “O grupo gosta muito de fazer construções em plasticina ou legos verificando-se a tendência para construir elementos relacionados com a polícia.” (Excerto da nota de campo 11 de dia 1 de outubro de 2024) (ver Anexo B). No que se refere à partilha de brinquedos, regra geral, as crianças, em momentos de disputa, tendem a requerer a intervenção de um adulto.

A música, por sua vez, assume-se como outro interesse do grupo pelo que, em momentos de brincadeira livre, é possível ouvir as crianças a cantar e, nas sessões de música “(...) o grupo refere com frequência que a aula passa muito rápido. Na (...) sessão de música, o F.R. questionou a professora acerca do porquê da sua aula ser mais curta do que as restantes.” (Excerto da nota de campo 39 de dia 8 de outubro de 2024) (ver Anexo B). O excerto mobilizado permite compreender que o grupo tem interesse nas atividades propostas na sessão de música pelo que manifestam o desejo que a mesma tenha uma maior duração.

2.5. Caracterização do Ambiente Educativo

Trezzi e Rosa (2019) definem ambiente como “o conjunto do espaço físico que envolve as relações que nele se estabelecem, às quais estão ligados os afetos e as relações interpessoais (...) não sendo considerado apenas o físico ou material, mas também as

interações resultantes dele.” (p.183). Por sua vez, a organização do ambiente em contexto pedagógico deve ser realizada numa perspetiva pedagógica. Assim, é essencial para o desenvolvimento das crianças, a concordância entre os ambientes e a proposta educativa oferecida (Trezzi & Rosa, 2019).

O ambiente educativo engloba, holisticamente, os espaços, materiais, tempos e rotinas, contudo, de modo a facilitar a organização da informação e leitura, estes foram divididos em dois subcapítulos, 2.5.1 *Espaço e Materiais* e 2.5.2. *Tempo e Rotinas* apresentados de seguida.

2.5.1. Espaço e Materiais

Espaço, segundo Horn (2004) refere-se “(...) aos locais onde as atividades são realizadas, caracterizados por objetos, móveis, materiais didáticos e decoração.” (p.35) que, por sua vez, podem assumir um carácter limitador ou facilitador da aprendizagem (Trezzi & Rosa, 2019). Idealmente deve ter-se um espaço pedagógico que transparea respeito pelas identidades pessoais e sociais de todos de modo que o mesmo que assuma como um porto seguro (Oliveira-Formosinho, 2011).

Remetendo para a PPSII, é passível de destaque o facto de, na sala onde decorreu a prática, os materiais estarem visíveis, acessíveis e etiquetados de modo a possibilitar a manipulação livre por parte das crianças. Por sua vez, a sala divide-se em áreas (ver Anexo C) e possui iluminação natural significativa atendendo ao número de janelas existentes. Em conversa com a educadora cooperante foi possível constatar que o grupo esteve envolvido na definição das áreas e na decisão do número de crianças por área, tendo realizado ainda as etiquetas identificadoras de tais informações.

No que concerne à divisão da sala em áreas, Folque (2014) considera que tal decisão, “(...) tem a função de ajudar a conhecer atividades humanas de naturezas diferentes” (p.962). Encontram-se assim sete áreas na sala, sendo estas (i) *a área da escrita* onde se encontram elementos relacionados com a escrita tais como cartões, *puzzles* ou pequenas letras que permitem formar palavras;(ii) *a área da biblioteca* onde se encontram, numa estante ao alcance das crianças, vários livros que estas podem manusear livremente; (iii) *a área do ateliê da expressão plástica*, onde as crianças têm plasticina e materiais de pintura como canetas, lápis ou tintas ao seu dispor; (iv) *a área da dramatização* onde as crianças têm, entre outros elementos que remetem para o

quotidiano, uma cozinha e os respectivos utensílios e alimentos de plástico; (v) *a área dos jogos de mesa*, onde se encontram diversos jogos de tabuleiro e cartas; (vi) *a área da construção*, onde se encontram peças de construção, carros e ferramentas e, por último, (vii) *a área do laboratório da matemática e das ciências* onde as crianças podem encontrar elementos como o ábaco ou o *cuisinaire*. No que respeita à última área, esta inclui ainda os resultados das experiências realizadas pelas crianças e elementos relacionados com experiências realizadas que permitam às crianças continuar, autonomamente, a explorar. A título exemplificativo, realizei uma atividade de exploração da atração dos ímanes e deixei na área mencionada um íman “(...) para [as crianças] poderem explorar autonomamente” (Excerto da nota de campo 81 de dia 21 de outubro de 2024) (ver Anexo B).

Por sua vez, as paredes da sala assumem-se como um suporte de exposição das produções das crianças e dos mapas que são um recurso do Modelo da Escola Moderna (MEM) adotado pela organização socioeducativa. As produções afixadas remetem para criações das crianças, por exemplo, pinturas, por estas realizadas na área do ateliê da expressão plástica em momentos de brincadeira livre ou recursos de atividades desenvolvidas pelo grupo. De modo a ilustrar o referido, é pertinente referir que me foi possibilitado implementar com o grupo uma atividade de exploração relativa à atração/não atração dos ímanes que resultou num cartaz, elaborado com as crianças que ficou “(...) colocado na parede junto da área do laboratório da matemática e das ciências para que as crianças possam consultá-lo sempre que necessitarem.” (Excerto da nota de campo 73 de dia 18 de outubro de 2024) (ver Anexo B).

A exposição dos produtos ou dos relatos dos processos nas paredes da sala convida a conversas recorrentes sobre os mesmos, entre crianças e entre crianças e adultos, resignificando as atividades, aumentando o sentido social do trabalho desenvolvido, guardando a memória do trabalho do grupo, convidando a novas produções, alimentando, assim, a reconstrução cooperada da cultura. (Folque, 2014, p.968)

Além do espaço da sala, as crianças têm ainda à sua disposição o espaço exterior (ver Anexo D), onde o grupo pode brincar livremente. Regra geral, sempre que as condições climáticas o permitem é privilegiada, no período de acolhimento e fim de

tarde, a brincadeira no exterior. Este espaço encontra-se dividido em duas zonas, uma zona de campo e outra de relva sintética. No que respeita a recursos, o espaço incluí uma estrutura com escorrega e uma pequena escalada, uma casinha de madeira, bolas e triciclos.

2.5.2. Tempo e Rotinas

Mobilizando Silva et al. (2016), importa destacar, no que concerne ao tempo e rotinas, que o educador de infância deve planear intencionalmente a rotina do grupo, contudo, esta deve ser do conhecimento das crianças de modo que estas possam saber e prever o que fazer. Neste sentido, destaca-se a coerência da participação das crianças na organização do tempo e rotinas, “Porque o tempo é de cada criança, do grupo e do/a educador/a, importa que a sua organização seja decidida pelo/a educador/a e pelas crianças.” (Silva et al., 2016, p.27). Com a finalidade de garantir a adequação da rotina e tempos às características do grupo e adultos envolvidos, importa que os intervenientes tenham “(...) liberdade de propor modificações.” (Silva et al., 2016, p.27).

Ao analisar a tabela referente à rotina do grupo (ver Anexo E) constata-se que a mesma reflete os ideais da organização socioeducativa e a metodologia defendida pela mesma. O acolhimento é realizado pela educadora a partir das 8:00h, sendo que, tal como reflete a tabela realizada (ver Anexo E), o mesmo acontece até às 9:30h, sendo que, nesse período, todas as crianças brincam, sempre que possível, no espaço exterior juntamente com as restantes salas da valência de jardim-de-infância. Posteriormente, minutos antes das 9:30h, o grupo é encaminhado pela educadora para a respetiva sala de modo a dar início à sessão de música e/ou inglês que decorre entre as 9:30h e as 10:00h. Apesar do período de acolhimento referido, verifica-se uma tendência para que a maioria das crianças do grupo da PPSII, chegue à organização socioeducativa entre as 8:30h e as 9:30h.

Segue-se, tal como consta na agenda semanal do grupo (ver Anexo E), a reunião da manhã, entre as 10:00h e as 10:30h. Relativo às conversas de acolhimento da reunião da manhã, Folque (2014) considera que estas se assumem como uma oportunidade para as crianças falarem das suas vidas ou para partilharem, com o grupo, objetos para si significativos que trazem de casa. Concluído o momento referido, as crianças têm oportunidade de brincar nas áreas ou realizar atividades e/ou projetos até às 12:30h, “(...)

as crianças brincam e trabalham nas diversas áreas da sala explorando os materiais e envolvendo-se, progressivamente, em projetos de produção, intervenção ou de investigação.” (Folque, 2014, p.963). Importa referir que, tal como consta na tabela, (ver Anexo E), à segunda-feira, o grupo tem uma sessão de educação física que, naturalmente, reduz o tempo disponível para a concretização de atividades e/ou projetos. Tal como prevê o modelo implementado na organização socioeducativa (MEM), surge ainda, no período final da manhã, o tempo das Comunicações que, Folque (2014) considera como um complemento ao tempo de atividades e projetos, onde as crianças são convidadas a mostrar “(...) ao grupo o que realizaram, explicitam os seus processos e avaliam em conjunto os produtos, associando o resultado da obra aos processos nela implicados.” (p.965).

Concluído o período de almoço, que ocorre entre as 12:30h e as 14:00h, acontece, à exceção da sexta-feira, o momento de trabalho curricular em interlocução coletiva que se assume como um elemento fundamental “(...) para a promoção da apropriação por parte das crianças da herança cultural da humanidade” (Folque, 2014, p.964). Por sua vez, à sexta-feira, acontece o conselho de cooperação. Neste momento, prevê-se que cada criança exponha as suas perspetivas, as ocorrências positivas ou negativas para si significativas e apresente ainda as suas propostas (Louseiro, 2011). Assim, “(...) em conselho, não imperam hierarquias de poder, mas sim o valor da igualdade e da cooperação, respeitando e tendo em conta as especificidades de cada um.” (Louseiro, 2011, p.14).

Regra geral, no momento anterior ao lanche, realiza-se o balanço em conselho onde é avaliado, em grande grupo, o plano do dia realizado no período da manhã. À sexta-feira, por se tratar do último dia útil da semana, acontece um momento de balanço e avaliação da semana tendo por base os registos efetuados no Diário de grupo.

Concluído o lanche, as crianças brincam livremente, sempre que possível, no exterior até à sua saída da organização socioeducativa que, no caso do grupo da PPSII, acontece, na sua maioria, entre as 16:30h e as 17:30h.

Em dias específicos (ver Anexo F), a título opcional, algumas crianças têm ainda atividades extracurriculares como *ballet*, futebol, *team gym* ou judo. Todas as sessões

referidas são dinamizadas por um docente da área e acontecem no edifício da organização socioeducativa.

Através análise da tabela referente à agenda semanal do grupo (ver Anexo E) e à descrição acima redigida, é adequado referir que a mesma se encontra fortemente relacionada com o MEM. De modo a sustentar o referido é pertinente mobilizar Folque (2014) que considera que

A rotina diária do modelo do MEM em jardim de infância é organizada do seguinte modo: Acolhimento em Conselho e planificação, Atividades e Projetos, Comunicações, Almoço, Repouso ou Recreio, Trabalho Curricular Comparticipado pelo Grupo e Sessões de Animação Cultural, Balanço em Conselho. (p.962).

2.6. Caracterização das Famílias

A relação entre o educador de infância e as famílias deve ser assentar na confiança, respeito e cumplicidade devendo reger-se pelo objetivo comum de proporcionar às crianças uma educação de qualidade (Castelão et al., 2015). Neste sentido, os pais devem ser vistos como “parceiros competentes na educação dos seus filhos e devem (...) fazer parte efetiva da dinâmica institucional e estabelecer relações de cumplicidade com os profissionais.” (Vasconcelos, 2012, p.9). Para que tal seja possível, é necessário que os profissionais de educação garantam e cuidem das interações estabelecidas com as famílias (Vasconcelos, 2012), sendo, para tal, crucial que, neste caso, educadores de infância, possam recorrer-se da caracterização das famílias de modo a mediar a sua postura e estratégias.

Como tal, consciente da importância, mesmo em posição de educadora-estagiária, que tem conhecer caracteristicamente as famílias procurei através da observação e conversas informais com a educadora cooperante conhecer, dentro do que me foi possível, as famílias.

Assim, as famílias do grupo de crianças em que foi realizada a prática são, à exceção de uma, famílias nucleares, isto é, compostas por pai, mãe e filho ou filhos, sendo que, no que respeita ao número de irmãos (ver Anexo G), a maioria das crianças tem 1 irmão. Tem-se assim, nove crianças sem irmãos, dez crianças com 1 irmão e uma criança

com 2 irmãos. Excetuando três casos, todos os irmãos das crianças do grupo da PSII frequentam a mesma organização socioeducativa em creche, 1.º ou 2.º ciclos. Recorrendo à informação recolhida e sistematizada, é possível afirmar que, somente em três dos onze casos em que a criança tem irmãos, a criança pertencente ao grupo é o irmão mais velho pelo que é possível concluir que é mais frequente, neste contexto, que as crianças se assumam como o irmão mais novo. Na sequência do referido, é revelante clarificar que, no que concerne à criança que não apresenta uma estrutura familiar nuclear, esta informação me foi fornecida pela educadora cooperante não tendo sido observável, a qualquer momento da prática, conversas ou questões da criança acerca da sua estrutura familiar.

Relativamente à escolarização dos pais, em conversa com a educadora cooperante foi possível conhecer que todos têm estudos superiores e se incluem num estatuto socioeconómico médio-alto. No que concerne a profissões, não foi possível obter a informação individual relativa aos pais de cada criança, contudo, entre outras profissões, podem destacar-se médicos e advogados. Através da observação realizada, é pertinente situar a maioria dos pais na faixa etária dos 30 aos 40 anos. Ainda em conversa com a educadora cooperante, foi possível concluir que, relativo à distância organização socioeducativa-casa, a maioria das famílias vive nas proximidades da organização socioeducativa pelo que as deslocações são realizadas, em alguns casos, a pé ou de transportes públicos, porém, na sua maioria, as deslocações acontecem com recurso a carro particular.

De modo a concluir a caracterização das famílias da PPSII, importa mencionar que é visível o envolvimento de outras figuras familiares além dos pais como, por exemplo, dos avós que além de serem, com frequência, tema de conversa entre as crianças se dirigem, em alguns casos, à organização educativa no período da tarde no momento de saída das crianças.

3. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO EM JARDIM DE INFÂNCIA

| ' ' | | ' ' |

3.1. Intenções educativas para a ação

De modo a guiar a sua prática, o educador de infância deve reger-se pelas suas intenções educativas as quais, por sua vez, devem ser ponderadas atendendo às características específicas do grupo e contexto em que visam ser aplicadas.

A definição de intencionalidades educativas possibilita ao profissional da educação “(...) atribuir sentido à sua ação, ter um propósito, saber o porquê do que faz e o que pretende alcançar.” (Silva et al, 2016, p. 13). Para garantir que as intenções definidas são pertinentes ao grupo para a qual foram definidas, revela-se crucial o educador observar, refletir e recolher informação acerca das características das crianças e do meio envolvente.

Além de atender às características do grupo, a definição de intencionalidades por parte do educador de infância pressupõe um momento reflexivo acerca dos seus valores e conceções (Silva et al., 2016). Tal reflexão deve ser seguida de reavaliações e novas reflexões uma vez que, tal como defende Altet (2001), são os processos de reflexão acerca das suas práticas docentes que possibilitam repensar acerca das estratégias em exercício e adotar novas práticas com a finalidade de beneficiar os estudantes, que, neste caso, são um grupo de pré-escolar. Assim, mantendo uma perspetiva reflexiva, o educador tem a possibilidade de reajustar a sua prática pedagógica, a qualquer momento, de modo a garantir a qualidade e eficácia da mesma.

A exploração, por parte das crianças, de espaços, materiais, emoções e relações são a base das intenções pedagógicas para a prática que, como futura educadora de infância, priorizo. Defendo assim a exploração do espaço e materiais, preferencialmente no exterior, e a exploração de relações por considerar que a existência de ligações entre todos os intervenientes no contexto educativo é imprescindível. No que concerne ao desenvolvimento socioemocional, priorizo-o por o considerar um parâmetro importante à vida futura das crianças. Nas minhas intenções destaco ainda a centralidade e respeito pela criança no seu processo de desenvolvimento e aprendizagem.

Como tal, as intenções referentes a cada um dos intervenientes no processo educativo - os profissionais, as crianças e respetivas famílias (Silva et al., 2016), apresentar-se-ão, individualmente, nos subcapítulos seguintes.

3.1.1. Intenções com as crianças

Em educação de infância, as crianças devem assumir-se como o agente central no processo de reflexão e definição de intenções por parte do seu educador de infância. Neste sentido, o profissional da educação deve refletir acerca da organização do espaço disponibilizado à criança considerando que este deve estar organizado e planeado atendendo à faixa etária do grupo de modo a promover desafios motores e cognitivos (Nogueira, 2023). A par do referido, a mesma autora enfatiza a necessidade de o espaço apresentar uma organização que proporcione à criança aprender num ambiente, para si, prazeroso e acolhedor. A existência de momentos de brincadeira livre e a concretização de aprendizagens em momentos de rotina são frequentes em contexto de jardim de infância, contudo, o ambiente proporcionado às crianças influencia na quantidade e qualidade dessas aprendizagens. Importa, por sua vez, que o educador de infância apresente uma reflexão constante acerca da evolução e necessidades identificadas no grupo de crianças com a finalidade de readaptar, sempre que pertinente, o espaço (Silva et al., 2016).

Atendendo ao referido, defendi como minha intenção procurar, de modo sistemático, **reorganizar o espaço e materiais consoante as necessidades e interesses do grupo**. Assumi também como crucial integrar o grupo nas discussões e decisões a tomar. Considerando a minha posição de estagiária, é importante clarificar que as minhas ações relativas a esta intenção podem ter estado comprometidas sob pena de respeitar as opções e disponibilidade para receber sugestões por parte da equipa de sala.

No que concerne à segunda intenção por mim defendida, destaco a procura em estabelecer e manter, com o grupo de crianças da PPSII, uma **relação de respeito, responsividade e confiança**. Relativo a este tema, Portugal (2017) considera que, “O desenvolvimento de relações afetivas estáveis, confortantes e respeitadas entre adultos e crianças, facilita a vivência de sentimentos de bem-estar nos mais novos, deixando-os mais recetivos para interagir com os outros e com o mundo.” (p.58). Como tal, consciente da importância da relação educadora-criança, foi minha prioridade atender a esta intenção ao longo de todo o período de prática. Neste sentido, caracterizo-me como uma educadora afetiva, respeitosa e responsiva, tendo assumido o compromisso de me mostrar disponível e sensível aos pedidos e dificuldades sentidas pelas crianças priorizando, acima de tudo,

o seu bem-estar. Na sequência desta intenção, surge a preocupação com o papel assumido pela criança no contexto pedagógico pelo que defendi como intenção **assumir a criança como o ser central do seu processo de desenvolvimento e aprendizagem**.

Neste sentido, enfatizo a importância de considerar, em primeira instância, o bem-estar e o respeito pela criança. Para tal, é imprescindível reconhecer que cada criança tem as suas características individuais, interesses próprios e, por isso, diferentes respostas a estímulos semelhantes. O educador, por sua vez, não pode tentar apressar o processo de desenvolvimento da criança uma vez que, segundo Portugal (2000), aprendizagens significativas só acontecem quando se está biologicamente pronto para a sua aquisição.

O auxílio no **desenvolvimento de competências socio emocionais** assume-se como outra dimensão que privilegiei por a considerar imprescindível para a vida harmoniosa em comunidade.

Numa sociedade onde se revelam várias problemáticas que influenciam o ser humano e onde existe uma diversidade de culturas e valores, o desenvolvimento das competências socio emocionais é fundamental, de modo a promover percursos de vida gratificantes, onde coexistam relações de qualidade. (Santo, 2019, p.6).

Neste sentido, importou-me valorizar a exteriorização de emoções por parte da criança. Procurei assim, ao longo da prática, fomentar o diálogo acerca das emoções de modo a auxiliar a criança na identificação do que sente para que seja capaz de gerir e solucionar, por exemplo, os conflitos com outras crianças através do diálogo.

Por último, defini como minha intenção, **priorizar a exploração e a brincadeira no exterior** considerando que este é, regra geral, o local de eleição das crianças (Santos, 2017) e, segundo Nijhof et al. (2018) vital ao desenvolvimento saudável na infância uma vez que beneficia ao desenvolvimento cognitivo, emocional, físico e social. Brincar em ambiente exterior proporciona à criança diversos estímulos e oportunidades de aprendizagem sendo que, tal como mencionam Bento e Portugal (2019), a brincadeira ao ar livre permite enriquecer e, simultaneamente, tornar mais diversa a oferta educativa. Como tal, os mesmo autores, apontam como possibilidades da brincadeira no exterior a exploração e contacto com o meio natural, a realização de atividades físicas ou ainda o facto de estimular de diversas formas de interação social. A par do referido, Golubović-

Ilić e Mikarić (2023), que o contacto com o exterior possibilita que as crianças desenvolvam a sua curiosidade referente ao ambiente natural, promovendo o gosto pela natureza.

Os momentos de exploração, na minha opinião, devem surgir associados, preferencialmente, ao exterior por considerar que existe neste ambiente um maior número de indutores à exploração. Neste sentido, priorizei momentos de brincadeira livre ou de atividades orientadas sempre que possível, no exterior. Referente a este tópico, Golubović-Ilić e Mikarić (2023), enfatizam como benéfica a presença das crianças em ambientes exteriores por considerarem que a permanência em espaços interiores pode assumir consequências negativas no que concerne ao desenvolvimento geral de personalidade, em especial, de crianças em idade precoce.

3.1.2. Intenções com as famílias

Sendo as famílias um elemento essencial do processo educativo e assumindo-se para a criança como a sua primeira referência, os benefícios do seu envolvimento no contexto de jardim de infância são indiscutíveis. Neste sentido, é importante ter em consideração que estabelecer e manter uma relação com as famílias tem subjacente um trabalho contínuo por parte da escola e educador, sendo este, segundo Fuertes (2010), “(...) um caminho com dois sentidos, caberá igualmente aos educadores e à escola estarem receptivos à participação dos pais.” (p.10). Como tal, defini como minha intenção **manter a família informada da rotina, aprendizagens e desenvolvimento das crianças** pelas quais são responsáveis através da comunicação frequente com as mesmas. É compreensível que os pais se possam sentir inseguros com a integração dos seus filhos no pré-escolar pelo que é importante o educador privilegiar a comunicação e a partilha de experiências diárias com os mesmos. Silva et al. (2016) nas OCEPE, consideram que pais e educadores de infância são “(...) coeducadores da mesma criança (...)” (p.28) pelo que é crucial existir uma relação entre ambas as partes. Neste sentido, Vasconcelos (2012) considera que “Pais e mães, enquanto parceiros competentes na educação dos seus filhos, devem, desde o primeiro instante, fazer parte efetiva da dinâmica institucional e estabelecer relações de cumplicidade com os profissionais.” (p.9).

Torna-se ainda crucial que a escola e família conheçam mutuamente as suas realidades e constrangimentos de modo a poderem, articuladamente, procurar as melhores respostas e soluções para o sucesso da criança (Souza, 2009).

Na mesma linha de pensamento é pertinente considerar que, para que os pais possam sentir-se envolvidos e tranquilizados é essencial que lhes seja permitido conhecer os espaços e os elementos da equipa educativa. No que respeita à equipa educativa, considero importante a sua apresentação às famílias por acreditar que pode auxiliar na construção de uma relação de confiança que será, por sua vez, benéfica a todos os intervenientes. As crianças, por sua vez, com uma boa relação escola-família, beneficiam de um sentimento de tranquilidade por não sentirem receios ou desconfortos por parte dos pais, educador ou auxiliar.

Na sequência do referido anteriormente surgiu a intenção de envolver as famílias em projetos e atividades do grupo ou da organização socioeducativa. É expectável que as famílias entrem na organização educativa para deixar as crianças de manhã e levá-las à tarde, contudo, nestes momentos de acolhimento e despedida não existe grande disponibilidade para a interação. Assim, defendi como importante **proporcionar momentos em que as famílias possam intervir diretamente** em atividades, em momentos de convívio ou, por exemplo, saídas de campo.

Considerando as rotinas, cada vez mais frenéticas das famílias, revela-se importante que o educador de infância procure estratégias diferentes de envolvimento de modo que cada criança possa sentir os contributos das suas famílias (Silva et al., 2016).

3.1.3. Intenções com a equipa educativa

A equipa assume-se como uma peça fundamental no processo educativo da criança pelo que é imprescindível que os profissionais, dentro da sua individualidade, estejam em acordo no que concerne aos princípios de atuação e práticas para que o trabalho desenvolvido seja coerente.

A rotatividade da equipa educativa é um aspeto merecedor da minha atenção por considerar que “(...) uma das condições primordiais do bem-estar da criança reside no esforço constante para evitar modificações repetidas das pessoas (...)” (Portugal, 2000, p.96). A baixa rotatividade da equipa facilita o estabelecimento de relações entre os intervenientes que, por sua vez, transmite segurança e confiança a todos os envolvidos.

Atendendo à complexidade que esta questão assume atualmente e à impotência que, como educadora de infância, assumo nestas decisões, destaco esta questão como uma preocupação da minha parte, contudo, não considero poder destacá-la como uma intenção pedagógica.

Neste sentido, **fomentar uma relação de confiança e parceria entre profissionais** é a primeira intencionalidade destacada no que concerne à equipa educativa. Como educadora de infância, o trabalho cooperativo é imprescindível pelo que a promoção de uma relação positiva entre os elementos da equipa é facilitadora no sucesso do processo educativo. Neste sentido, considero que me compete adotar estratégias que permitam cumprir este objetivo através de, entre outros, reuniões de equipa geral ou momentos de convívio de equipa.

É pertinente destacar que a relação entre a equipa de sala (educador e auxiliar de sala) é fulcral, contudo, importa não descurar os restantes intervenientes que contribuem igualmente para o sucesso do desenvolvimento das crianças e da própria organização socioeducativa.

Objetivando cumprir o descrito acima é essencial priorizar a comunicação permanente com a equipa. Em contexto profissional futuro ou em contexto de prática profissional, torna-se indispensável privilegiar a comunicação frequente e honesta entre a equipa educativa. A existência de partilhas com outros, nomeadamente da mesma ou outras áreas, poderá permitir ao educador ou, neste contexto, estagiário, tomar decisões pedagógicas mais coerentes e adequadas na sua prática.

Por último importa mencionar o que, na minha perspetiva se assume como a regra base de qualquer relação, o respeito, que deve ser demonstrado perante, neste caso, todos os elementos da equipa educativa. Tal como referido na carta de Princípios para uma Ética profissional (APEI,2011), é compromisso do educador de infância para com a equipa de trabalho “Respeitar os colegas de profissão e colaborar com todos os intervenientes na equipa educativa não discriminando qualquer colega.” (p.2).

3.2. Avaliação das intenções educativas para a ação

Avaliar a concretização das intenções educativas definidas para a ação assume um papel importante por possibilitar a autoavaliação e, conseqüentemente, a melhoria da

prática pedagógica. Assim, apresento, de seguida, a avaliação das intencionalidades previamente mencionadas, com cada um dos intervenientes identificados.

3.2.1. Intenções com as crianças

Foram definidas, para com o grupo de crianças da PPSII, cinco intencionalidades que considero, refletindo acerca do período de prática, como, no geral, bem conseguidas. Assim, com origem no período de reflexão, surge a avaliação sistematizada em tabela (ver tabela 1).

Tabela 1

Tabela referente à avaliação das intenções com as crianças.

Intenções definidas	Concretização das intenções
-Reorganizar o espaço e materiais consoante as necessidades e interesses do grupo.	-Construí com o grupo o “carrinho de gelados” que, por sua vez, integrou a área da dramatização (ver ANEXO H); -Os ímanes utilizados na atividade de exploração dos ímanes (ver ANEXO H) foram colocados na área da matemática e ciência com a finalidade de permitir às crianças continuar a exploração além da atividade dinamizada.
-Relação de respeito, responsividade e confiança.	-O grupo, no geral, partilhava, com frequência, acontecimentos para si importantes que tivessem ocorrido com a família ou em casa - “(...) as crianças vêm ter comigo de manhã para me contar o seu fim de semana.” (excerto da nota de campo 226 de dia 13 de janeiro de 2025) (ver Anexo B) ou “(...) a dado momento sentámo-nos em roda porque elas queriam contar-me o que tinham comido ao pequeno-almoço e algumas novidades. A S.F. contou-me que tinha dormido sem luz (dei-lhe os parabéns e um abraço)” (excerto da nota de campo 150 de dia 22 de novembro de 2024) (ver Anexo B).

	<p>-A relação de confiança, construída através da minha atitude respeitosa e responsiva perante o grupo, originou momentos onde as crianças procuravam, em mim, conforto – “A B.L. esteve chorosa ao longo do almoço e pedia-me abraços porque estava com saudades da mãe.” (excerto da nota de campo 126 de dia 11 de novembro de 2024) (ver Anexo B).</p> <p>-Ao longo de todo o período de prática mostrei-me responsiva às necessidades individuais de cada elemento do grupo, tanto em momentos de rotina como na dinamização de atividades.</p> <p>-Através das reflexões semanais por mim redigidas e incluídas no portefólio da prática fui, ao longo das semanas, espelhando a evolução da minha relação com o grupo sendo que, na reflexão final (semana de 20 a 24 de janeiro de 2025) (ver Anexo I) pude concluir que “(...) foram sendo construídas com as crianças relações de confiança e respeito mútuos que permitiram que me assumisse como um adulto de referência. Por sua vez, a construção de tal relação possibilitou uma melhor integração nas rotinas diárias.”.</p>
<p>-Assumir a criança como o ser central do seu processo de desenvolvimento e aprendizagem.</p>	<p>-Todas as decisões por mim tomadas no decorrer da prática foram refletidas consoante as características e interesses do grupo da PPSII. Neste sentido, as atividades e o projeto “De onde vêm as sementes?” dinamizados com o grupo foram definidos em conjunto com o grupo de trabalhos/projeto implementados.</p>
<p>-Desenvolvimento de competências socioemocionais.</p>	<p>-Nas atividades desenvolvidas ao longo da PPSII procurei que, autonomamente, as crianças tomassem decisões. Para tal, fomentei situações de discussão de ideias</p>

	<p>objetivando que as crianças comunicassem, entre si, na procura de um consenso – “Na construção do cartaz foram priorizadas as decisões das crianças pelo que escolheram, entre outros elementos, o título, as cores a utilizar, onde colar as imagens.” (excerto da nota de campo 73 de dia 10 de outubro de 2024) (ver Anexo B).</p> <p>-Em momentos de conflito entre as crianças, procurei estimular a comunicação entre as mesmas com a finalidade de, autonomamente, procurarem resolver os seus conflitos.</p>
<p>-Priorizar a exploração e brincadeira do exterior.</p>	<p>-Considero que o número de atividades e/ou tarefas dinamizadas no espaço exterior não atendeu à minha expectativa inicial, contudo, considerando as características da organização socioeducativa e condições meteorológicas, creio ter desenvolvido as atividades/tarefas possíveis e pertinentes. Refiro, a título exemplificativo, a dinamização de atividades de exploração do exterior com lupas (ver Anexo H) ou a procura, segundo pistas, de sementes (ver Anexo H) ou a saída de campo ao mercado concretizadas no âmbito do projeto “De onde vêm as sementes?” (ver Anexo H).</p>

3.2.2. Intenções com as famílias

Com as famílias, regra geral, o contexto relacional mais próximo das crianças e, por isso, pessoas muito significativas (Mata & Pedro, 2021), foram por mim definidas para o período de prática duas intenções. Sendo estas, (i) manter a família informada da rotina, aprendizagens e desenvolvimento das crianças e, (ii) proporcionar momentos em que as famílias possam intervir diretamente.

No que respeita à concretização das minhas intenções para com as famílias do grupo de crianças da PPSII, não considero ter satisfeito, na plenitude, as minhas expectativas iniciais. Assim, relativo a (i) manter a família informada da rotina,

aprendizagens e desenvolvimento das crianças, considero ter procurado, sempre que pertinente e possível, dialogar com as famílias e partilhar com as mesmas, através de registos efetuados com as crianças e fixados na parede da sala (à qual os pais têm acesso), as atividades e projetos concretizados. Os registos afixados eram, por sua vez, merecedores de atenção por parte das famílias – “(...) hoje de manhã muitas crianças, independentemente de estarem ou não no projeto, mostraram aos pais os feijões.” (excerto da nota de campo 191 de dia 10 de dezembro de 2024) (ver Anexo B). Neste sentido, é pertinente referir que as próprias crianças mostravam vontade em partilhar com os pais as atividades/tarefas por si concretizadas ou em processo – “Na construção do cartaz (...) quiseram escrever o seu nome “Devíamos escrever os nomes porque assim os pais não sabem quem fez o projeto.” (M.C.)” (excerto da nota de campo 183 de dia 6 de dezembro de 2024) (ver Anexo B).

Relativo à partilha de informação referente às crianças ou solicitações/autorizações necessárias, estas eram realizadas por intermédio da educadora cooperante, via *e-mail*, por decisão da equipa da organização socioeducativa. Apesar da informação escrita ser enviada pela educadora cooperante, procurei comunicar com as famílias em casos específicos como, por exemplo, para explicar e solicitar a autorização da família da criança com a qual realizei um portefólio – “Foi possível falar, juntamente com a educadora cooperante, com os pais do F.R. acerca da realização do portefólio da criança acerca do seu filho. Considerei que falar com os pais antes de lhes ser enviado o consentimento seria o mais correto considerando que ainda não tinha falado com eles presencialmente.” (Excerto da nota de campo 164 de dia 27 de novembro de 2024) (ver Anexo B). Por sua vez, importa referir que as famílias se mostraram, ao longo de todo o período de prática, atentas e participativas – “Na sexta-feira, a educadora solicitou às crianças e enviou e-mail para os pais a pedir que trouxessem uma lupa para a atividade de exploração com a lupa que vou dinamizar durante esta semana. Hoje, segunda-feira, 5 crianças trouxeram lupas o que transmite uma boa rápida resposta e interesse dos pais.” (excerto da nota de campo 78 de dia 21 de outubro de 2024) (ver Anexo B).

Referente à segunda intencionalidade definida para com as famílias, (ii) proporcionar momentos em que as famílias possam intervir diretamente, não considero ter atendido à mesma. Relativo a este tópico, importa referir que a organização

socioeducativa requer a participação dos pais de modo indireto, através da partilha de, por exemplo, recursos realizados em casa. No que concerne à participação direta, ao longo do período de PSSII a mesma foi observável em momentos festivos. Com isto, como estagiária, não considerei adequado às características da organização socioeducativa organizar momentos com a finalidade de envolvimento das famílias. Importa mencionar que foi dialogada com a educadora cooperante a possibilidade de divulgação do projeto que realizei com o grupo junto das famílias – “O grupo manifestou querer divulgar o projeto aos pais ou à sala dos 3 anos.” (excerto da nota de campo 229 de dia 14 de janeiro de 2025) (ver Anexo B), contudo, foi decidido, junto da educadora cooperante, por questões logísticas, realizar a divulgação junto de uma outra sala da organização socioeducativa.

3.2.3. Intenções com a equipa educativa

Para com a equipa educativa, assumi uma intenção, (i) fomentar uma relação de confiança e parceria entre profissionais. Como tal, ao longo de todo o período de PSSII procurei, imperativamente, respeitar todos os elementos da equipa estando consciente do meu papel no contexto socioeducativo enquanto estagiária. Foi ainda, por mim, privilegiado o trabalho cooperativo procurando sempre atender ao meu principal objetivo, o bem-estar das crianças. Deste modo, considero ter atendido à intenção definida através das ações e decisões por mim tomadas que, foram permitindo a construção da, por mim desejável, relação de confiança e parceria. Importa referir que a equipa de sala se mostrou igualmente recetiva e predisposta a receber-me e construir uma relação tendo por base os alicerces mencionados. Tal como refere o excerto da primeira reflexão semanal apresentada (semana de 30 de setembro a 4 de outubro de 2024)

No que concerne ao acolhimento da equipa educativa, em especial por parte da educadora cooperante e auxiliar de sala, é possível avaliar o mesmo como positivo. A educadora cooperante revelou-se disponível e consciente das etapas associadas a um momento de prática supervisionada. A auxiliar de sala, por sua vez, assumiu uma atitude de compreensão e recetividade semelhante. (ver Anexo I).

3.3. Processo de intervenção em jardim de infância

As intenções por mim definidas e apresentadas no presente capítulo foram consideradas através da articulação entre o que, enquanto educadora de infância, defendo como primordial na minha intervenção, consciente de que, tal como mencionado anteriormente, assumi, ao longo da PSII a posição de educadora estagiária sendo, como tal, prioritário respeitar os limites previamente definidos pela equipa. Assim, no presente subcapítulo, explicitarei o meu processo de intervenção em contexto de jardim de infância, dando resposta a três questões: (i) *como fiz?*, (ii) *para que fiz?* e (iii) *o que esperava fazer?*.

3.3.1. Como fiz? e Para que fiz?

Ao longo do período de PPSII, foram vários os documentos por mim elaborados com a finalidade de reportar e refletir a minha prática, de caracterizar o grupo de crianças ou ainda de proporcionar-lhes contextos de desenvolvimento, para estas, significativos.

Como tal, registei em **notas de campo**, situações, por mim consideradas pertinentes à documentação da minha prática ou caracterização do grupo e/ou contexto. Realizei ainda, semanalmente, **reflexões** que me permitiram, periodicamente, refletir acerca do meu desempenho na prática e pertinência do mesmo, dando-me a possibilidade de ajustá-la, sempre que considere necessário, objetivando garantir o meu bom desempenho enquanto educadora estagiária. As reflexões redigidas e as notas de campo integrais encontram-se no portefólio da prática sendo mobilizadas para a secção dos anexos somente as reflexões e notas de campo das quais mobilizei excertos.

A par do referido, realizei, o **portefólio individual de uma criança**, igualmente incluído no portefólio da prática, que se constituiu como um recurso fulcral no acompanhamento da criança por me permitir acompanhar e documentar o desenvolvimento e registar aprendizagens em conjunto com a mesma. A construção de um portefólio assume-se como um instrumento muito significativo tanto para o educador de infância como para a criança que é assumida, ao longo do processo de construção do portefólio como um ser ativo e participante. Assim, tal como defendem Marchão e Fitas (2014), os elementos a incluir no portefólio devem ser produzidos e seleccionados pela própria criança, que, por sua vez, devem espelhar as diversas etapas atingidas pela criança num período temporal definido. Ao longo do processo de construção do portefólio da

criança, priorizei as suas sugestões referentes a, entre outros, conteúdo e estrutura, de modo que a criança se identificasse com o portefólio e o reconhecesse também como uma produção sua.

Tal como previsto no âmbito da PSII e apresentado no portefólio da prática, foi realizado um **trabalho de projeto** intitulado de *De onde vêm as sementes?* que, por sua vez, incidiu sob uma temática do interesse do grupo. Auscultar e atender às curiosidades e interesses da criança é crucial considerando que a realização de projetos com origem nos interesses, neste caso, das crianças gera uma maior motivação e sentimento de valorização ao longo de todas as etapas que concretização do projeto (Silva & Sousa, 2017). Deste modo, a implementação de um projeto significativo para o grupo, permite à criança perceber-se como um agente participativo e sentir-se, simultaneamente, ouvida. Tal encontra-se em concordância com uma das intenções por mim definidas para a prática para com as crianças, (iii) assumir a criança como o ser central do seu processo de desenvolvimento e aprendizagem.

3.2.2. O que esperava fazer?

Visando atender à minha principal expectativa, proporcionar ao grupo da PPSII um contexto de desenvolvimento ajustado às suas características, curiosidades e interesses, considero que foi essencial registar e refletir constantemente acerca do grupo e contexto. Neste sentido, decorrente da observação atenta e constante da minha parte, foi possível identificar uma temática de investigação pertinente atendendo à caracterização do grupo. Assim, tal como será apresentado e explicitado no capítulo seguinte, revelou-se pertinente incidir a investigação sob o tópico da influência das conceções de género nas escolhas de crianças de 4 anos.

O sucesso da prática e pertinência da investigação foram conseguidos através da constante observação atenta e registos em notas de campo e reflexões semanais. Assim, considero que, ao longo do meu período de prática, fui capaz, tal como previa, de proporcionar ao grupo atividades significativas atendendo aos seus interesses e características. Importa não descurar a importância da redação das reflexões semanais que me proporcionavam um momento de reflexão, num sentido avaliativo da minha prática, que me permitia reajustá-la de modo a garantir o sucesso da mesma. Assim, tal

como esperava, considero ter atingido os meus principais objetivos da prática, espelhados nas intenções previamente explicitadas e avaliadas.

4. INVESTIGAÇÃO EM JARDIM DE INFÂNCIA

| ' ' | | ' ' |

Tal como previsto, o relatório da PPSII contempla uma componente investigativa sendo à mesma que se destina o presente capítulo. Deste modo, será, em primeira instância, (i) identificada e fundamentada, atendendo ao contexto, a problemática a investigar sendo, de seguida, apresentada (ii) a revisão da literatura, com recurso a bibliografia atual e pertinente. Por conseguinte, são apresentadas e devidamente justificadas as (iii) opções metodológicas e éticas mobilizadas para a concretização do estudo, seguidas da (iv) apresentação e discussão dos dados recolhidos. Por sua vez, no âmbito da investigação foram recolhidos dados junto da educadora cooperante, crianças integrantes do grupo da PPSII e respetivas famílias. Objetivando a organização do documento, cada subcapítulo referido dividir-se-á, consoante pertinente, de modo a facilitar a leitura e consulta da informação presente no capítulo.

Importa clarificar *à priori* que na reflexão prévia acerca da investigação procurei tomar as decisões mais adequadas considerando os objetivos da investigação e a caracterização do contexto e envolvidos.

4.1. Identificação e fundamentação da problemática

Tal como referido previamente, a problemática a investigar refere-se à influência desempenhada pelas conceções de género em situações de escolha de pares, brinquedos ou brincadeiras por parte de um grupo de crianças de 4 anos de idade. Por conseguinte, a problemática surgiu da observação do grupo de crianças da PSII, tendo verificado a existência e verbalização de comentários que transparecem estereótipos de género por parte das crianças para com outras ou como justificação das suas escolhas.

Através da leitura das notas de campo mobilizadas para a investigação (ver Anexo J), é possível concluir que foram observáveis situações em que as crianças justificavam os seus gostos com o facto de serem meninos ou meninas, evidenciando assim as suas conceções de género, por exemplo, de que meninos não gostam de fadas “– Não gosto de fadas. Sou um menino.” (Excerto da nota de campo 50 de dia 9 de outubro de 2024) (ver Anexo J). A par do referido, as crianças manifestavam, com frequência, vontade em sentar-se junto de crianças do mesmo sexo “Sentem-se aqui. Aqui são os meninos”. (Excerto da nota de campo 212 de dia 7 de janeiro de 2025) (ver Anexo J). Com origem na observação atenta ao grupo, foi ainda possível observar a associação de cores e de

brinquedos e/ou brincadeiras a um género específico “Este peixe é da cor das meninas, é cor-de-rosa.” (Excerto da nota de campo 104 de dia 30 de outubro de 2024) (ver Anexo J) ou “(...) a C.P. lhe tinha dito que a casinha só era para as meninas brincarem e que, por esse motivo, ele não podia brincar.” (Excerto da nota de campo 146 de dia 19 de novembro de 2024) (ver Anexo J). À semelhança do referido, foram registadas situações em que as crianças verbalizavam não gostar do sexo oposto “A F.M. ia sentar-se na roda perto do M.K. e ele disse-lhe para não se sentar. Aproximei-me e questionei “Então, M.K. porquê?”. O M.K. olhou-me com ar comprometido e a F.M. disse “Eu sei”. Ao que o M.K. lhe respondeu “Eu não gosto de meninas.”. A B.L. que estava por perto disse “Eu também não gosto de meninos.” (Excerto da nota de campo 174 de dia 3 de dezembro de 2024) (ver Anexo J).

Com recurso às notas de campo diariamente redigidas, à observação constante do grupo com o qual foi desempenhada a prática e após discutir com a educadora cooperante o observado, concluí que a problemática de investigação acima mencionada se revelava pertinente perante as características do grupo. Deste modo, tal como será mencionado e justificado posteriormente no subcapítulo referente ao roteiro metodológico, considereei a realização de um estudo de caso referente à influência das conceções de género num grupo de 4 anos com o objetivo geral de estudar se as conceções de género afetam na escolha de pares, brinquedos e brincadeiras num grupo de 4 anos considerando que todas as crianças no grupo tinham, à data da definição da problemática e período de recolha de dados, 4 anos de idade.

Por conseguinte, considerando o objetivo geral supramencionado defini ainda quatro objetivos específicos de investigação: (i) caracterizar o comportamento das crianças nos momentos de escolha dos pares, brincadeiras e brinquedos; (ii) conhecer as conceções das crianças relativamente às questões de género; (iii) auscultar a perceção da educadora relativamente à influência nas conceções de género em momentos de escolha de pares, brincadeiras e brinquedos por parte do grupo e (iv) conhecer a perspetiva das famílias no que respeita à influência dos estereótipos de género na infância.

No que concerne à pertinência da problemática em contexto de pré-escolar, importa destacar que Silva et al. (2016) nas OCEPE, referem-se à promoção da igualdade de género como uma parte essencial à educação para a cidadania e construção de uma

democracia autêntica. Por sua vez, no que respeita ao papel do educador de infância referente ao tema, Henriques e Marchão (2016), enfatizam a urgência da promoção de um ambiente igualitário no que concerne às oportunidades concedidas tanto a meninas como meninos em contexto de jardim de infância. Tal urgência com origem na permanência de estereótipos de género em ambientes escolares, é reforçada por Alvarez e Vieira (2014) que consideram que “Permanecendo a sociedade fortemente estereotipada, a escola, enquanto subsistema social que é, não conseguiu ainda libertar-se das estereotípias de género e continua a reproduzir formas sexistas de pensar, de ser e de estar, tal como outros subsistemas sociais.” (p.10). Como tal, estudos acerca desta temática, enfatizando, a título exemplificativo, os estudos desenvolvidos por Wingrave (2016) ou Chapman (2015), potencializam a reflexão possibilitando assim a adoção de estratégias por parte de, entre outros, educadores de infância, na sua prática pedagógica.

4.2. Revisão da literatura

Atentando no panorama português, no que se refere às discriminações de género, Henriques e Marchão (2016) consideram que, ao longo dos anos 1950, foi visível um equilíbrio proporcionado pela igualdade de direitos e deveres atribuídos ao homem e à mulher a nível constitucional. Ao refletir acerca da evolução da sociedade portuguesa, é indiscutível o progresso no caminho para a igualdade, porém, casos de assédio sexual, violência contra as mulheres ou ainda as diferenças salariais são a prova de que, mesmo no atual século XXI, as desigualdades de género persistem (Ferreira & Tomás, 2022). Por sua vez, tais desigualdades são prova de que o desequilíbrio entre indivíduos do sexo masculino e feminino persiste e é, pela sociedade civil e entidades políticas, menosprezado (Alvarez & Vieira, 2014).

Deste modo, visando apresentar a revisão da literatura acerca da temática da investigação, apresentada e justificada no subcapítulo anterior, apresento o subcapítulo 4.2. que, na procura de sistematizar a informação recolhida e facilitar a leitura, se subdivide em 5 partes, sendo estas: (i) conceitos de sexo e género; (ii) construção da identidade de género; (iii) estereótipos de género e os *media*; (iv) estereótipos de género nos brinquedos e brincadeiras; (v) estereótipos de género na escolha de pares e, por último (v) papel dos educadores de infância na promoção da igualdade de género.

4.2.1. Conceitos de sexo e género

Ao abordar questões relacionadas com o género, revela-se crucial a compreensão de dois conceitos base: sexo e género, uma vez que as confusões conceptuais entre ambos são uma realidade (Alvarez & Vieira, 2014). Assim, sexo remete para o domínio da biologia uma vez que alude “(...) às características anatómicas e fisiológicas que legitimam a diferenciação (...) entre masculino e feminino.” (Cardona et al., 2015, p.12). Género, por sua vez, remete para as propriedades psicológicas e aquisições culturais, oriundas no processo de formação de identidade dos indivíduos que, tendencialmente, estão associados a conceitos de masculinidade e feminilidade (Cardona et al., 2015). Por sua vez, este conceito surge como uma área sensível e, simultaneamente, complexa com diversas opiniões relativas a como é formado nos indivíduos e ao papel que desempenha na sociedade (Chapman, 2015). Importa, contudo, referir que mesmo sendo sexo e género conceitos distintos, é possível identificar uma relação entre ambos uma vez que, tal como defendem Cardona et al. (2015), se verifica uma tendência para que o sexo da criança influencie no modo de reação, interação e disponibilização de, por exemplo, brinquedos por parte dos adultos, pelo que, além de ser um fator biológico, é coerente considerá-lo também um fator cultural e social. Bourdieu (2012) vai mais além ao considerar que a diferença biológica entre os sexos a nível anatómico pode ser assumida como a justificação natural da diferenciação socialmente construída entre os géneros.

4.2.2. Construção da identidade de género

A construção do género surge mesmo antes do nascimento quando os pais escolhem cores específicas para a roupa do bebé ou planeiam o seu quarto tornando clara a identificação do sexo do bebé através da observação do mesmo (Cardona et al., 2015). Tal facilitismo na identificação do sexo da criança através da observação de cores ou objetos deve-se ao facto de estarem socialmente enriçados os modos de tratamento, expectativas e, até certo ponto, os gostos e interesses expectáveis da criança consoante o seu sexo.

Referindo-se à construção de papéis de género, Money et al. (1995) defendem que os mesmos não se estabelecem no nascimento da criança, sendo adquiridos tal como,

segundo o exemplo fornecido pelo autor, é adquirida a língua nativa. Isto é, segundo a perspectiva deste autor os papéis de género são adquiridos progressivamente tal como acontece a aquisição da linguagem.

Neste sentido, é com origem nas visões e expectativas acerca de ser menino ou menina dos adultos próximos que a criança constrói, para si mesma, um roteiro relativo ao seu sexo (Wingrave, 2016). Como tal, a identidade de género que a criança constrói para si própria e para os outros é fortemente influenciada pelos adultos que a rodeiam e irá, naturalmente, influenciar nas suas decisões. Por sua vez, é em idade pré-escolar, entre os 3 e os 5 anos, que se verifica o desenvolvimento da identidade de género na medida em que as crianças começam a compreender o significado de ser homem ou mulher (Aina & Cameron, 2011).

Ao refletir acerca da componente social na construção da identidade de género, importa considerar as variações, por exemplo, culturais, observáveis entre diferentes sociedades. Como tal, considerando que o desenvolvimento da identidade de género de uma criança tem origem na reprodução dos papéis de género que observa na sociedade envolvente que, por sua vez, variam consoante a localização geográfica, as expectativas e valores sociais atribuídos a cada sexo apresentam também variações (Utami et al., 2021) consoante a cultura, crenças e valores de cada comunidade. Neste sentido, são tais diferenças que podem justificar o facto de se observar, consoante a localização geográfica, estereótipos com diferentes intensidades (Arenas et al., 2022).

4.2.3. Estereótipos de género e os *media*

Segundo Cardona et al. (2015), estereótipos referem-se a conjuntos de crenças construídos com origem nas características de indivíduos pertencentes a um grupo específico. Particularizando nos estereótipos de género, estes relacionam-se com as crenças, socialmente partilhadas, associadas ao significado de ser homem ou mulher (Cardona et al., 2015). Regra geral, estereótipos de género encontram-se de tal modo enraizados socialmente que são assumidos como factos que não se questionam e que, por esse motivo, acabam por originar situações de discriminação. Silva (2010), considera, em concordância com o referido e recorrendo ao exemplo de violência contra as mulheres, que é a criação de estereótipos que leva a situações de preconceito e discriminação.

Associado à consolidação da identidade de género, previamente abordada, observa-se o início do desenvolvimento dos estereótipos de género que a criança visa aplicar a si própria e a outras (Aina & Cameron, 2011). Como tal, é possível afirmar que o período de desenvolvimento de estereótipos de género acontece em idade pré-escolar (Freeman, 2007) pelo que, neste período, se acentuam, por parte de ambos os sexos, comportamentos estereotipados (Cardona et al., 2015). Por sua vez, tais estereótipos encontram-se desenvolvidos aos 5 anos e tornam-se, até aos 7 anos de idade, mais rígidos (Martin & Ruble, 2009). Tal inflexibilidade perante os estereótipos pelas crianças apropriados origina em, tal como Martin e Ruble (2009) defendem, respostas negativas às violações das normas de género por parte de crianças em idade pré-escolar. Referente às tipologias de resposta observadas perante violações das normas de género, Kowalski (2007) identificou três tendências, sendo estas relativas à negação de identidade, a correção ou a ridicularização do comportamento por não se encontrar em concordância com as concepções da criança.

Não é surpreendente que a construção e consolidação dos estereótipos de género sejam observáveis desde cedo considerando que os *media*, os filmes e histórias são fortes meios de propagação de mensagens estereotipadas estando as crianças, frequentemente, expostas a estes. Tal como refere Freeman (2007), os estereótipos de género estão presentes nos mais simples produtos como lençóis, *snacks* ou material escolar. Ao frequentar uma loja de, por exemplo, roupa torna-se evidente a diferenciação entre o vestuário expectável para cada um dos géneros através da organização dos itens em loja. Aina e Cameron (2011) vêm reforçar tal ideia ao considerarem que, a par da comercialização de produtos objetivando um género específico, estes encontram-se ainda, nas lojas, organizados por género recorrendo, por vezes, a cores diferenciadas para cada género, surgindo assim um corredor rosa para mulheres e azul para homens.

Os livros, por sua vez, são, geralmente, um foco de interesse das crianças e um recurso frequentemente mobilizado em contextos de creche ou jardim-de-infância. Como tal, os livros, para as crianças, assumem-se como um recurso cultural de aprendizagem de normas sociais (Jackson, 2007). Deste modo, ao contactar com uma personagem literária, as crianças apropriam-se dos modelos por estas transmitidos e definições de feminilidade e masculinidade (Aina & Cameron, 2011).

No que respeita aos filmes, à semelhança do que se verifica com os livros, estes transmitem fortes mensagens estereotipadas das quais as crianças se vão, inconscientemente, apropriando. Cardoso (2016), concluiu na análise a filmes de animação uma tendência para associar as mulheres ao sentimento, à emoção, ao amor e à beleza e os homens à inteligência, dominação e conquista. O mesmo autor concluiu ainda que tais diferenciações entre sexos evidenciam também desigualdades no que concerne ao conhecimento tecnológico e científico.

Sendo os estereótipos crenças socialmente partilhadas, torna-se usual presenciar, na vida quotidiana, comentários que propagam a crença da existência de diferenciação entre indivíduos do sexo masculino e feminino. Focando na fase da infância, a par da importância assumida pelos adultos que a rodeiam, importa ainda refletir acerca dos recursos que são, regra geral, pelo adulto disponibilizados à criança. Tais como os livros e filmes, mencionados nos parágrafos anteriores, brinquedos ou, entre outros, roupas.

4.2.4. Estereótipos de género nos brinquedos e brincadeiras

As preferências de brinquedos por parte das crianças refletem a perspetiva cultural e familiar da criança no que respeita às suas crenças, valores e atribuição de papéis relativos ao género (Trawick-Smith et al., 2015) pelo que devem ser um aspeto merecedor da atenção por parte de pais, educadores de infância e investigadores da área. Neste sentido, mantendo a ideia do subcapítulo anterior, é pertinente mobilizar a conclusão do estudo desenvolvido pelos autores supramencionados uma vez que estes verificaram a necessidade dos professores atentarem nos brinquedos disponíveis na sua sala com a finalidade de garantir o equilíbrio dos recursos disponíveis de modo que estes promovam brincadeiras de género misto. Trawick-Smith et al. (2015) enfatizam ainda a necessidade dos professores assumirem uma perspetiva reflexiva, observadora e responsiva às necessidades verificadas no grupo de crianças quando se trata de tomar decisões relativas aos brinquedos a incluir na sua sala.

Por sua vez, as próprias conceções de género dos educadores de infância revelam influenciar a brincadeira das crianças (Chapman, 2015) o que reforça, novamente, a pertinência da sensibilização dos mesmos para o tema. Esta influência, tal como Chapman (2015) observou ao longo do seu estudo acerca das conceções dos educadores de infância referentes à influência das perceções de género nos momentos de brincadeira, pode

manifestar-se de diferentes modos. Assim, mobilizando alguns dados do estudo desenvolvido pelo autor supramencionado, é possível referir que a influência dos educadores tende a iniciar-se em momentos de planeamento. Isto é, educadores de infância, através de um entrevista, revelaram ajustar as suas planificações consoante o sexo maioritário do seu grupo sendo que, em casos onde se verificasse um maior número de crianças do sexo masculino, seriam privilegiadas atividades no exterior, acontecendo o contrário perante um grupo maioritariamente feminino.

A par do referido, importa considerar que as crianças, aos 3 anos de idade, revelam capacidade de previsão relativa às opiniões dos seus pais acerca das brincadeiras típicas de cada e entre géneros o que irá, naturalmente, influenciar nas suas escolhas de brinquedos e brincadeiras (Freeman, 2007), pelo que, a influencia, neste caso, também do educador de infância, não se limita aos momentos de planeamento.

Segundo Aina e Cameron (2011), quando se trata de crianças pequenas, os estereótipos de género são observáveis nas suas brincadeiras. Como tal, através da análise de um conjunto de estudos relativos à relação entre os estereótipos de género e escolha de brinquedos e/ou brincadeiras foi possível recolher os resultados sistematizados de seguida. Assim, com o estudo de Chapman (2015), foi possível verificar uma preferência do sexo feminino por brincadeiras relacionadas com princesas, enquanto as crianças do sexo masculino revelaram preferência por brincadeiras de morcegos ou construções. Relativo a brincadeiras de temáticas familiares, de acordo com os dados recolhidos por Chapman (2015), estas mostraram agrandar a ambos os sexos. Por sua vez, Jones e Aubrey (2019) observaram uma preferência pela zona da *casinha* por crianças do sexo feminino onde predominavam brincadeiras relacionadas com cozinhar, sendo que, no exterior, verificaram que, tanto crianças do sexo feminino como masculino, brincavam com os mesmos recursos como bicicletas, carros ou, entre outros, bolhas de sabão. Trawick-Smith et al. (2015) concluíram ainda no seu estudo que meninas e meninos reagem de modo distinto perante um mesmo brinquedo pelo que, além da distinção nas preferências de brinquedos, quando expostos a um mesmo brinquedo, ser menino ou menina revela influenciar no nível de qualidade das possíveis brincadeiras.

Referente ao papel das lojas de comercialização na propagação nos estereótipos de género, importa mencionar que o mesmo acontece quando se trata de lojas de

brinquedos ou, tal como mencionado anteriormente, roupa. Neste sentido, Pessach e Poblete (2024), concluíram, no seu estudo referente à representação de género em comércio a retalho *online*, a prática da comercialização de brinquedos para um género específico.

Por sua vez, Auster e Mansbach (2012) verificaram, numa consulta ao site da *Disney Store*, uma priorização do género na definição de categorias. Assim, no momento de pesquisa realizada pelos autores, eram apresentadas ao consumidor as categorias de rapazes e raparigas, separadamente, onde, apesar de não existir nenhuma opção de categoria neutra em género, eram apresentados alguns brinquedos iguais. De modo a verificar se, após 13 anos, a categorização do site de compras supramencionado se mantinha, verifiquei que a mesma já foi alterada não contendo, à data de consulta (maio de 2025), qualquer categoria referente a género. Tal análise poderá assumir-se como um indicador de progresso no que concerne à dissipação dos estereótipos de género relativos aos brinquedos.

4.2.5. Estereótipos de género na escolha de pares

A socialização é crucial na fase da infância e, muitas vezes, requerida pelas próprias crianças em momentos de brincadeira. No que respeita à escolha de pares, verifica-se assim uma tendência para que as crianças de ambos os sexos, em momentos informais, se organizem em grupos específicos de sexo sendo que, crianças do sexo feminino tendem a preferir ambientes fechados para falarem entre si (Jones & Aubrey, 2019). À semelhança, Chapman (2015) observou, junto de um grupo de 13 meninas e 11 meninos com idades compreendidas entre os 4 e os 5 anos que, em ambiente interior, meninos tendem a brincar com meninos e meninas com meninas sendo que, em alguns casos, como em atividades de colagem ou desenho, o autor não observou tal tendência. Em ambiente exterior, o mesmo autor (Chapman, 2015), partindo da observação do mesmo grupo de crianças, verificou uma tendência para a brincadeira dramática, tanto por parte das meninas como dos meninos, contudo, constatou que as meninas somente participavam em dramatizações que tivessem por base os papéis familiares ou princesas. Observando um outro grupo, composto por 7 meninas e 10 meninos incluídos no intervalo de idades do grupo anteriormente caracterizado, o autor, Chapman (2015), realizou observações semelhantes. Assim, este segundo grupo, em ambiente exterior, brincou

tanto em grupo como individualmente verificando-se uma tendência para que, na maioria do tempo, meninos e meninas brincassem separadamente em grupos de sexo único distintos. Em momentos de desenho ou brincadeiras dramáticas, o autor supramencionado observou, neste segundo grupo, uma menor frequência relativa à divisão por sexo, verificando-se assim a formação de grupos mistos.

À semelhança, no estudo desenvolvido por Oliveira e Mendes (2017) com 16 crianças com idades entre os 4 e os 6 anos, as autoras observaram uma tendência para o agrupamento das crianças de acordo com o seu sexo, pelo que, a maioria das brincadeiras observadas aconteceram entre grupos do mesmo sexo. As autoras supramencionadas, ao longo do seu período de observação, observaram situações de brincadeiras mistas, acontecendo estas, entre outros, com recurso a *puzzles*, cartas ou lutas de bonecos. Ainda referente a brincadeiras mistas, as autoras destacam ter observado situações de jogo simbólico alusivo ao casamento sendo que o menino representava o papel de noivo e a menina de noiva.

A preferência pela brincadeira em grupos mistos de sexo surge enfatizada no estudo de Batista e Santos (2024), que, com recurso aos relatos recolhidos junto de um grupo de 12 crianças com idades entre os 4 e os 5 anos e 11 meses, constaram que as crianças consideravam mais estimulantes brincadeiras conjuntas entre meninos e meninas. Por conseguinte, nos excertos dos relatos selecionados pelas autoras referentes às respostas fornecidas pelas crianças quando questionadas com quem e com o que gostam de brincar, é possível verificar que, por imposição dos pais, as crianças consideram não poder brincar com crianças do sexo oposto ou com certos brinquedos. Tal informação reforça a influência dos adultos próximos à criança na construção dos papéis e estereótipos de género, abordados anteriormente.

4.2.6. Papel dos educadores de infância na promoção da igualdade de género

Por estarem de tal modo enraizados, os estereótipos de género tornam-se complexos de hostilizar pelo que deve assumir-se como uma prioridade das instituições educativas refletir e adotar estratégias que visem fomentar a cooperação e respeito entre ambos os sexos (Henriques & Marchão, 2016). Importa referir que as próprias instituições escolares, como subsistemas sociais que são, não se podem afirmar como ambientes livres de estereótipos considerando que são ainda observáveis pensamentos sexistas no que

concerne aos modos de ser, estar e pensar (Alvarez & Vieira, 2014). Revela-se assim crucial a sensibilização dos profissionais de educação para o tema de modo a garantir a consciencialização para a emergência do retrocesso de tais práticas. Atendendo ao presente relatório se destinar à obtenção do grau de mestre em educação pré-escolar, focar-me-ei no papel dos educadores de infância que, por sua vez podem atuar num período crucial uma vez que o desenvolvimento de estereótipos de género acontece em idade pré-escolar (Freeman, 2007).

A dificuldade de proporcionar um ambiente promotor de igualdade de oportunidades em contexto escolar inicia quando a maioria dos professores de crianças com 3 e 4 anos são do sexo feminino (Saluja et al., 2002). De modo a colmatar tal situação, torna-se imperativo a existência de um maior número de educadores de infância do sexo masculino (Cardona et al., 2015). Jones e Aubrey (2019), no seu estudo acerca da construção e vivência do género em contexto de creche, concluíram que a presença de figuras masculinas e femininas é benéfica por permitir à criança aprender com ambos os sexos e, simultaneamente, lhe proporcionar uma representação geral da comunidade. Importa referir que o estudo supramencionado incluiu como participantes, uma responsável pela creche do sexo feminino, um profissional de primeira infância do sexo masculino, um responsável de sala dos 3 a 4 anos, cinco crianças (2 do sexo feminino e 3 do sexo masculino) e outros, mencionados pelos autores, como colegas a trabalhar em contexto de creche privada.

Tal como foi supramencionado, importa destacar, no que respeita à promoção da igualdade de género em contexto educacional, a falta de sensibilização dos profissionais de educação para a questão (Cardona et al., 2015). Tal sensibilização torna-se imperativa considerando que é função do educador de infância procurar proporcionar à criança um ambiente estimulante à aprendizagem e desenvolvimento cabendo-lhe ainda a tomada de decisões e de ações refletidas com a finalidade de auxiliar a criança, neste caso, na compreensão relativa à igualdade de género e procura no desenvolvimento do espírito crítico de modo a colmatar os possíveis estereótipos de género que lhe sejam socialmente inculcados. Assim, no que respeita à igualdade de oportunidades entre o sexo feminino e masculino, Henriques e Marchão (2016) consideram existir uma desvalorização da temática pelas profissionais em contexto de jardim de infância. Por consequência, os

mesmos autores, reforçam que tal desvalorização origina em atitudes e comportamentos estereotipados por parte das crianças. Como tal, Utami et al. (2021), defendem que “Uma pedagogia lúdica que proporcione às crianças experiências de aprendizagem que não diferenciam meninos e meninas é necessária no ambiente da primeira infância para combater ativamente as situações estereotipadas de género.” (p.2).

Trawick-Smith et al. (2014), por sua vez, enfatizam a necessidade de os professores estarem atentos aos materiais disponíveis na sala de modo a, se necessário, agirem no sentido de promover brincadeiras de género misto através da substituição ou acrescento de brinquedos. Tais alterações, segundo os mesmos autores, devem apresentar como finalidade oferecer às crianças um conjunto de recursos equilibrado que as inspire ao desenvolvimento de atividades lúdicas independentemente do seu sexo. Tal atenção e reflexão por parte dos profissionais de educação torna-se indispensável considerando que estes desempenham um papel muito relevante no apoio às suas brincadeiras através do desenvolvimento de ambientes não estereotipados (Utami et al., 2021).

Revela-se assim crucial que os educadores de infância promovam o respeito pelas diferenças de género em substituição à propagação dos tradicionais papéis de género (Adriany & Warin, 2014).

4.3. Opções metodológicas e éticas

No momento posterior à iniciação da investigação revela-se necessário delinear as opções metodológicas e éticas a adotar, devendo estas ser definidas consoante o objetivo da investigação e contexto em que a mesma será concretizada.

Como tal, uma vez definida a problemática do estudo – *a influência das conceções de género num grupo de 4 anos*, refleti acerca das opções metodológicas a tomar com a finalidade de dar resposta ao pretendido, surgindo assim o desenho da investigação apresentado de seguida na tabela 2.

Tabela 2

Desenho da investigação da PPSII.

Desenho da investigação na PPSII					
Problemática	“Os meninos à face da terra não gostam de rosa” (R.C.) – Estudo de caso acerca da influência das conceções de género num grupo de 4 anos.				
Natureza da investigação	Híbrida (Qualitativa + Quantitativa)				
Método(s)	Estudo de caso				
Objetivo geral	Objetivos específicos	Técnicas e Instrumentos de Recolha	Métodos de Análise	Participantes	Previsão temporal
Estudar se as conceções de género afetam a escolha de pares, brinquedos e brincadeiras num grupo de 4 anos.	-Caracterizar o comportamento das crianças nos momentos de escolha dos pares, brincadeiras e brinquedos	-Observação direta (usar notas de campo)	Análise de conteúdo	-grupo de crianças da PPSII	24 de janeiro de 2024
	-Conhecer a preferência de áreas das crianças.	-Análise do <i>Mapa de Atividades</i>	Estatística descritiva e análise quantitativa	-Grupo de crianças-alvo do estudo	1 de fevereiro de 2025
	- Conhecer as conceções das crianças relativamente às questões de género.	-Atividades	Análise de conteúdo	-Grupo de crianças-alvo do estudo	24 de janeiro de 2024
	-Auscultar a perceção da educadora relativamente à influência nas conceções de género em momentos de escolha de pares, brincadeiras e brinquedos por parte do grupo.	-Entrevista semiestruturada	Análise de conteúdo	-Educadora cooperante	3 de fevereiro de 2025
	-Conhecer a perspetiva das famílias no que	-Inquérito por questionário	Análise de conteúdo e análise	-Famílias	9 de março de 2025

	respeita à influência dos estereótipos de género na infância.		quantitativa (com percentagens)		
--	---	--	---------------------------------	--	--

Partindo da análise da tabela 2, relativa ao desenho da investigação, é possível identificar a natureza da investigação como sendo uma abordagem híbrida por combinar, simultaneamente, elementos de pesquisa quantitativa e qualitativa (Garcia, 2018). Esta abordagem também referida como mista, assume-se, segundo Halcomb e Hickman (2015) como uma abordagem metodológica alternativa que possibilita obter uma exploração detalhada da investigação. Por sua vez, Bardin (1977) ao distinguir abordagem qualitativa de quantitativa considera que a primeira “(...) tem atrás de si toda uma visão do mundo, dos sujeitos humanos e da ciência, que influencia a escolha e está presente na aplicação de qualquer técnica ou procedimento.” (p.205), enquanto, a segunda, se foca “(...) na frequência de aparição de certos elementos da mensagem.” (p.114).

No que concerne ao método, a investigação caracteriza-se por ser um estudo de caso por se tratar de “(...) uma investigação empírica que investiga um fenómeno contemporâneo dentro do seu contexto de vida real (...)” (Yin, 2005, p.32). Relativo a este método, Meirinhos e Osório (2010) destacam a possibilidade de realização de generalizações, a valorização da teoria prévia e a perspetiva interpretativa constante associadas ao estudo de caso. Yin (2005), refere ainda como uma das vantagens deste método o facto deste possibilitar a utilização de diversas fontes de informação. Como tal, considereei adotar uma pluralidade de técnicas e instrumentos de recolha de dados para a investigação.

Considerando a problemática a investigar, revela-se crucial a recolha de dados de modo direto e indireto junto das crianças, educadora cooperante e famílias. Assim, foi mobilizado para a investigação um grupo de 10 crianças com 4 anos de idade, sendo 5 do sexo masculino e 5 do sexo feminino (ver Anexo K). Para a escolha das crianças a integrar na investigação foram considerados os registos efetuados das observações diárias do grupo, sendo seleccionadas as crianças em que era visível a abordagem ao tópico frequente, quer na perspetiva de diferenciação ou igualdade perante o género. A par do referido foi, naturalmente, considerada a vontade da criança em participar na investigação. Importa

mencionar que nos registos realizados com origem em momentos de observação do grupo, tal como consta na tabela 2, não considerei pertinente limitar os mesmos às crianças do grupo-alvo considerando a interação constante entre crianças incluídas e não incluídas nesse mesmo grupo. Na investigação foram ainda integrados como participantes a educadora do grupo através da realização de uma entrevista e as famílias das crianças através da aplicação de um questionário. No que concerne à caracterização dos familiares inquiridos, importa destacar que este é, na sua totalidade, composto por mães, na maioria de meninas (60%), com idades compreendidas entre os 33 e os 48 anos, destacando-se os 35 e 36 anos.

Assim, de modo a atender ao objetivo específico - caracterizar o comportamento das crianças nos momentos de escolha dos pares, brincadeiras e brinquedos, foi privilegiada a observação direta do grupo de crianças em momentos de brincadeira livre ou de rotina diária. Considerando a minha integração constante no campo de observação, é possível caracterizar a observação realizada como sendo participante (Meirinhos & Osório, 2010). No que concerne à definição de períodos específicos de observação, atendendo ao contexto educativo e rotina do grupo, não considerei pertinente limitar a observação a um período ou dias pré-definidos. Tal decisão justifica-se com o facto de o grupo não ter, em todos os momentos de brincadeira livre, a possibilidade de integrar todas as áreas disponíveis na sala ou recorrer a todos os brinquedos. Assim, considerei pertinente e adequado ao estudo, a observação de momentos de escolha de brinquedos e/ou brincadeiras em situações em que as crianças do grupo-alvo tivessem à sua disposição todas as áreas e brinquedos. Para a observação e registo relativo à escolha de pares privilegiei os momentos em que, autonomamente, as crianças se organizavam em roda para a concretização de reuniões ou atividades, bem como momentos de escolha de pares para brincadeiras livres nos espaços interior ou exterior. Os momentos de observação foram registados nas notas de campo.

A par do referido, com a finalidade de conhecer a preferência de áreas das crianças considerei adequada a análise dos dados do *Mapa de atividades* onde, com recurso a uma tabela de dupla entrada com os nomes das crianças e as atividades ou áreas de trabalho disponíveis, as crianças registam as suas escolhas (Folque, 1999). Assim, ao longo do mês de janeiro foram registadas as escolhas das áreas/atividades pelas crianças do grupo-

alvo, de modo a verificar as suas preferências. Importa referir que só foi possível usar os dados referentes ao mapa do mês de janeiro pois foi o mês em que este foi implementado na rotina diária da sala onde foi realizada a PSSII e o período de prática findou nesse mesmo mês.

Ainda junto das crianças, foi realizada uma recolha de dados direta através de atividades por mim propostas (ver Anexo L) com a finalidade de conhecer as conceções das crianças relativamente às questões de género. Importa referir que as atividades foram propostas individualmente a cada criança do grupo-alvo para evitar possíveis influências nas respostas. As atividades apresentaram a mesma estrutura e questões para todas as crianças de modo a garantir a coerência na posterior análise dos dados.

Tal como é possível identificar recorrendo ao desenho da investigação, de modo a cumprir o objetivo específico (iii) auscultar a perceção da educadora relativamente à influência nas conceções de género em momentos de escolha de pares, brincadeiras e brinquedos por parte do grupo, optei pela realização de uma entrevista à própria. A realização de entrevista é vantajosa por ser “(...) um dos mais poderosos meios para se chegar ao entendimento dos seres humanos e para a obtenção de informações nos mais diversos campos.” (Amado, 2014, p.207).

No momento prévio de realização da entrevista foi realizado e validado, um guião de entrevista (ver anexo M) que foi, por decisão da educadora cooperante, respondido por escrito. Atendendo à estrutura da entrevista, é pertinente considerá-la como uma entrevista semiestruturada uma vez que, apesar das questões originarem de um plano prévio, considerava dar liberdade de resposta, no momento de interação, ao entrevistado (Amado, 2014). Importa referir que no momento de envio do guião de entrevista à educadora cooperante, considerando a inexistência da prevista interação no momento de resposta, foi clarificado que a mesma poderia referir tópicos por si considerados pertinentes além dos presentes nas questões do guião.

No que respeita à família, sendo esta, tipicamente, o primeiro contexto que a criança experiencia (Fuertes et al., 2018) e o contexto no qual a criança começa a interiorizar ideias estereotipadas e, por esse motivo, um agente muito importante no processo de construção da identidade de género da criança (Marchão & Bento, 2012), torna-se pertinente incluí-la na investigação. Como tal, com a finalidade de conhecer a

perspetiva das famílias no que respeita à influência dos estereótipos de género na infância foi solicitado às famílias a sua participação através da resposta a um questionário (ver Anexo N). Segundo Meirinhos e Osório (2010), o questionário assume-se como uma técnica de recolha de dados baseada na criação e normalização de um formulário que por sua vez é suscetível de fornecer dados relevantes à investigação qualitativa. Importa referir que no processo de elaboração do formulário do questionário foram consideradas as características dos inquiridos pelo que procurei que o mesmo fosse rápido de responder, privilegiando assim a escolha múltipla e a praticidade na resposta através da aplicação do questionário *online* via *GoogleForms*. Considerando a garantia do anonimato assegurada aos envolvidos ao longo de todo o processo de investigação, considerei pertinente o envio do questionário às famílias de todas as crianças do grupo da PPSII, num total de 20.

Referente à entrevista aplicada à educadora cooperante e ao questionário enviado às famílias do grupo de crianças da PPSII, importa referir que ambos os instrumentos foram previamente validados junto de duas educadoras de infância e cinco pais. Tal validação previa garantir a compreensão e coerência do solicitado através da identificação, por parte do grupo de entrevistados ou inquiridos selecionados, de possíveis lacunas.

No que respeita à decisão dos métodos de análise a adotar, estes são dependentes das técnicas e instrumentos de recolha de dados e influenciam na definição da natureza da investigação. Como tal, para a análise dos dados recolhidos privilegiei a análise de conteúdo, contudo, para a análise dos dados conseguidos a partir dos questionários aplicados às famílias e análise do *Mapa de Atividades*, foi pertinente mobilizar também a análise estatística. Segundo Bardin (1977), proceder a operações estatísticas simples, que remetem para percentagens, permite “(...) estabelecer quadros de resultados, diagrama, figuras e modelos, os quais condensam e põem em relevo as informações fornecidas pela análise.” (p.101). Por sua vez, a análise de conteúdo “(...) visa o conhecimento de variáveis (...) por meio de um mecanismo de dedução com base em indicadores reconstruídos a partir de uma amostra de mensagens particulares.” (Bardin,1977, p.44).

Tal como consta na tabela 2, foram ainda definidas datas previstas de conclusão de recolha de dados correspondentes a cada objetivo específico com a finalidade de

organizar o período de investigação e garantir a recolha atempada de todos os dados necessários. Importa ainda mencionar que, sempre que pertinente, o sexo da criança foi identificado por F. no caso de feminino e M., no caso de masculino após as iniciais do seu nome próprio e apelido, tendo assim, por exemplo, B.P./F. para Bianca Patias do sexo feminino.

A par da importância na definição da metodologia, é crucial o investigador adotar uma postura ética. Neste sentido, elaborei, progressivamente, o roteiro ético da investigação (ver Anexo O) que se encontra organizado de acordo com os princípios éticos e deontológicos defendidos por Tomás (2011), sendo estes: (i) *objetivos do trabalho*; (ii) *custos e benefícios*; (iii) *respeito pela privacidade e confidencialidade*; (iv) *decisões acerca de quais as crianças a envolver e a excluir*; (v) *planificação e definição objetivos e métodos da investigação*; (vi) *consentimento informado*; (vii) *uso dos e relato das conclusões*; (viii) *possível impacto nas crianças, famílias ou equipa*; (ix) *informação às crianças e adultos/as envolvidos/as* e (x) *tratamento dos dados*. Importa referir que, tal como consta no roteiro ético, foi por mim privilegiada a transparência com as crianças e adultos envolvidos ao longo de todo o processo sendo, sempre, considerada a vontade demonstrada ou verbalizada pela criança.

No que concerne ao contacto e informação às famílias, assumi, ao longo de todo o período de prática e investigação, um contacto maioritariamente indireto considerando que, por decisão da equipa da organização socioeducativa, a partilha de informações passíveis de transmitir às famílias aconteceu por intermédio da educadora cooperante. Contudo, tal facto não me impossibilitou de comunicar oralmente com as famílias e receber o seu *feedback* em momentos de encontro com as mesmas na organização socioeducativa.

No que concerne ao consentimento de participação e registo fotográfico, tal como referido no roteiro (ver Anexo O), todas as famílias autorizaram perante a garantia de anonimato da criança e confidencialidade dos dados recolhidos

4.4. Apresentação e discussão dos dados

Com recurso às técnicas e instrumentos de recolha de dados definidos no capítulo anterior foi possível, através da sua análise, dar resposta à problemática identificada.

Assim, o presente capítulo refere-se à apresentação e discussão dos dados, estando estas duas etapas separadas em subcapítulos com a finalidade de facilitar a organização e leitura do documento. Como tal, apresento os subcapítulos 4.4.1 a 4.4.5 referentes à apresentação dos dados recolhidos no âmbito da investigação e o subcapítulo 4.4.6 destinado à discussão dos mesmos. Por sua vez, a apresentação dos dados organizar-se-á consoante as técnicas e instrumentos de recolha de dados mobilizados. A discussão dos dados sistematizará, articuladamente, os dados recolhidos objetivando dar resposta aos objetivos específicos da investigação apresentados na tabela 2.

4.4.1. Apresentação dos dados – observação direta do grupo

Tal como previsto, ao longo da PPSII, a minha presença e envolvimento nos momentos de rotina diária do grupo foram significativos. Assim, tal como mencionado no capítulo 4.1., fui registando em notas de campo observações pertinentes à problemática em investigação (ver Anexo J). Com a finalidade mobilizar as notas de campo registadas para a investigação, realizei a análise de conteúdo do conjunto de dados conseguido (ver Anexo P).

Como tal, na tabela de análise de conteúdo apresentada (ver Anexo P), é possível observar a existência de 3 temas, sendo estes referentes a (i) *preferência de brincadeiras*, (ii) *preferência de pares* e (iii) *estereótipos*. De modo a apresentar os dados obtidos com recurso à observação do grupo de crianças, irei sistematizar os mesmos de acordo com os temas definidos. Assim, no que concerne à preferência de brincadeiras, observei uma tendência para brincadeiras de construção por parte dos meninos, destacando-se a dramatização/*faz de conta* como a brincadeira e/ou área da sala que revela interesse tanto por meninos como meninas. Relativo à preferência de pares, recorrendo aos registos analisados, torna-se evidente a preferência por pares do mesmo sexo, registando-se, por vezes, verbalizações entre as crianças referentes a tal preferência. A título exemplificativo mobilizo um excerto da nota de campo 174 de dia 3 de dezembro de 2024, “A F.M. ia sentar-se na roda perto do M.K. e ele disse-lhe para não se sentar. Aproximei-me e questionei “Então, M.K. porquê?”. O M.K. olhou-me com ar comprometido e a F.M. disse “Eu sei”. Ao que o M.K. lhe respondeu “Eu não gosto de meninas.”. A B.L. que estava por perto disse “Eu também não gosto de meninos.” (Ver Anexo J). A par do referido, foi também mobilizada uma unidade de análise que espelha a preferência pelo

mesmo sexo através do desejo de exclusão de elementos do sexo oposto “(...) depois falamos com os amigos todos.” / S.F. – “Só meninas.” (ver Anexo P), oriunda da nota de campo 83, “(...) a S.F. aproximou-se mim e aproveitei para lhe falar da construção de uma venda de gelados para integrar na zona da dramatização. Depois de lhe explicar perguntei-lhe: “Que te parece?” /S.F. – “Parece-me muito bem.” /Bianca – “Temos de falar então com as meninas que estavam a brincar contigo ontem e depois falamos com os amigos todos.” /S.F. – “Só meninas.” (Ver Anexo J). Por último, no que concerne aos estereótipos, foram identificadas nove categorias sendo estas referentes aos *gostos, profissões, cores, brinquedos, desportos, brincadeiras, competências e aparência*. Através da análise do conteúdo incluído nas categorias mencionadas, foi possível observar a existência de estereótipos de género muito concretos tais como, a título exemplificativo, as mulheres não conduzirem “-Este é o pai que está a conduzir. Os pais é que conduzem.” / Questionei-a “- E as mães? Não conduzem?”. / “-Não, elas vão ao lado.”, respondeu-me.” (excerto da nota de campo 217 de dia 8 de janeiro de 2025) (Ver Anexo J) ou referente à aparência, por exemplo, que as mulheres têm o cabelo comprido “Enquanto viam o filme *A Bela e o Monstro* a F.M. fez o seguinte comentário “Ele tem cabelo como as meninas” referindo-se ao príncipe que tinha o cabelo pelos ombros.” (Nota de campo 185 de dia 9 de dezembro de 2025) (ver Anexo J).

4.4.2. Apresentação dos dados- *Mapa de atividades*

Com a finalidade de sistematizar a informação presente, referente ao grupo-alvo, no *Mapa de atividades*, foi realizada uma contagem, registada em tabela (Ver tabela 3), e realizados gráficos circulares referentes a cada uma das doze áreas da sala/atividades presentes no recurso (ver Anexo Q).

Tabela 3

Contagem dos dados do “Mapa de atividades”.

Mapa de atividades (janeiro de 2025) – Escolhas das crianças										
Atividades	Nome da criança/Sexo (sendo <i>F.</i> feminino e <i>M.</i> masculino)									
	B.L. /F.	F.M. /F.	F.P. /M.	L.P. /M.	M.K. /M.	C.P. /F.	H.S. /M.	M.R. /F.	S.T. /F.	R.C. /M.
Desenho	5	2	3	1	2	1	1	2	1	1
Plasticina	2	2	1	1	4	1	1	2	2	1
Aquarelas	2	2	1	3	0	1	1	1	1	2
Pintura	1	2	1	1	0	1	1	1	2	1

Recorte e colagem	1	2	1	2	1	5	1	1	2	1
Experiência	1	1	1	2	0	0	1	1	2	0
Construções	3	2	7	9	7	0	4	4	2	8
Jogos de mesa	3	3	1	7	7	6	3	0	3	6
Dramatização	3	2	0	7	2	0	2	5	3	9
Matemática	1	1	3	2	2	1	2	0	3	2
Escrita	3	3	1	1	0	0	1	1	3	1
Biblioteca	5	3	2	1	2	4	1	3	4	1

Da análise realizada foi possível verificar que, no decorrer do mês de janeiro de 2025, os meninos preferiram a área das construções com uma frequência de 35 para 5 crianças. Em segundo, seguindo uma ordem decrescente de frequência e considerando o mesmo número de crianças, surgem os jogos de mesa, com uma frequência igual a 24, seguido da área da dramatização com 18.

No que concerne à preferência observada junto das cinco meninas do grupo-alvo, no mesmo período, verifica-se que estas escolheram 19 vezes a área da biblioteca em momentos de brincadeira livre, 15 vezes os jogos de mesa e 13 a área da dramatização.

Ao comparar o conjunto de dados obtidos junto do grupo-alvo é ainda possível concluir que as meninas não revelam valores de frequência tão dispares quando comparados com os dados recolhidos junto dos meninos. Por conseguinte, no que respeita às áreas e/ou atividades com uma frequência igual a zero, verificam-se valores iguais (6) quando comparando crianças do sexo masculino e feminino. Apesar do referido, as meninas contabilizaram 6 áreas/atividades sem nenhuma frequência, enquanto os meninos contabilizam somente 5 pois duas crianças não frequentaram nenhuma vez atividades de experiências. É pertinente referir que as experiências, à semelhança do observado com os meninos, se assumem também como uma atividade a que as meninas mostram recorrer poucas vezes, entre 0 a 2. As construções, por conseguinte, são a área em que a frequência entre meninos e meninas revela um valor mais significativo (24), tendo-se uma frequência igual a 35 por parte de meninos e 11 por parte das meninas, sendo que 1 menina das 5 do grupo-alvo não optou nenhuma vez por esta área.

4.4.3. Apresentação dos dados – Recolha direta através de atividades

De acordo com o previsto no desenho da investigação (ver Tabela 2), junto do grupo-alvo, procurei conhecer as concepções das crianças relativamente às questões de

género através de um conjunto de atividades previamente refletidas e estruturadas das quais foi possível obter um conjunto de dados relevantes à investigação (ver Anexo R).

Como tal, as atividades concretizadas com o grupo-alvo dividem-se em cinco propostas (ver Anexo L), contudo, a análise dos dados conseguidos de todas as atividades foi realizada em conjunto por considerar que as respostas fornecidas pelas crianças em cada atividade complementavam, por vezes, a resposta fornecida noutra. Assim, de modo a apresentar ao leitor as propostas de atividades implementadas mobilizo para o corpo do trabalho a tabela 4 que se encontra, em simultâneo, no Anexo L por ter sido mencionada acima noutro capítulo.

Tabela 4

Propostas de atividades de recolha de dados.

Proposta 1
Proposta: Desenhar uma criança do sexo masculino e outra do sexo feminino. Questões colocadas à criança: A- Como é para ti uma menina? B- Porque desenhaste assim a menina? C- Como é para ti um menino? D- Porque é que desenhaste assim o menino? E- Há diferença entre ser menino e menina? Porquê?
Proposta 2
Proposta: Em conversa informal questionar a criança diretamente. Com quem gostas de brincar? Porquê?
Proposta 3
Proposta: Perante o conjunto de fotografias, recolher a opinião de cada criança. O que achas destas fotografias?




Proposta 4

Proposta: Conversar acerca do conjunto de fotografias de brinquedos com a finalidade de compreender se o género afeta na escola de brinquedos da criança.

- A- O que achas destes brinquedos?
- B- Achas que estes brinquedos podem ser usados por meninas e meninos?
- C- Se pudesses dividias os brinquedos em brinquedos de meninas, de meninos e de todos?

Nota: Na tabela referente aos dados recolhidos com a proposta de atividade 4 encontram-se as fotografias dos brinquedos apresentadas às crianças e dos conjuntos pelas mesmas organizados.

Proposta 5

Proposta: Em conversa informal questionar acerca da brincadeira e brinquedo favoritos.

- A- Qual a tua brincadeira preferida?
- B- Porquê?
- C- Qual o teu brinquedo preferido?
- D- Porquê?

Da análise de conteúdo do conjunto de dados recolhidos (ver Anexo S) resultaram oito temas que guiarão a apresentação dos dados. Importa clarificar que, atendendo à existência de um número de unidades de análise elevado e, por vezes, repetidos, foi, em conjunto com a professora orientadora, decido manter na coluna da quantificação o número total de unidades de análise recolhidas, porém, reduzir as mesmas na tabela em anexo de modo a facilitar a consulta e análise da mesma.

Assim, no que concerne às (i) *cores*, foi possível compreender que as crianças tendem a associar o cor-de-rosa às meninas, sendo, por sua vez, associadas aos meninos

uma maior diversidade de cores como o verde, o preto, o azul, o amarelo, o vermelho ou o castanho. Relativo ainda às cores, as crianças revelaram ainda uma tendência para justificar as suas escolhas ou gostos com as cores do objeto - “gosto muito (...) porque tem rosa” (M.R./F.) ou “brinquedos (...) dos meninos (...) são vermelhos” (H.S./M.) (ver Anexo S).

O segundo tema que surge na tabela de análise de conteúdo (ver Anexo S) refere-se às (ii) *preferências no vestuário, acessórios e maquilhagem* que, por sua vez, apresenta como categorias: *roupa associada às meninas, roupa associada aos meninos, acessórios associados às meninas, acessórios associados aos meninos e maquilhagem para meninas*. Deste modo, referente à roupa associada às meninas, destacam-se, com maior número de unidades de análise, as saias e os vestidos, sendo mencionado por uma menina que “As meninas têm de ter sempre saia ou vestido.” (M.R./F.) (ver Anexo R). Referente ao vestuário dos meninos, foram mencionados somente sapatos, calções e casacos.

Relativamente aos acessórios, é observável, quando comparando as categorias referentes aos *acessórios associados às meninas e acessórios associados aos meninos*, uma discrepância significativa no que concerne ao número de subcategorias associadas a cada (ver Anexo S). A primeira categoria mencionada (*acessórios associados às meninas*) contempla 8 subcategorias sendo que para os meninos são somente associados um acessório, os chapéus. Assim, no que concerne aos *acessórios associados às meninas* destacam-se as pulseiras, bandoletes e ganchos sendo, os acessórios, definidos como um menino como algo que as meninas utilizam para se embelezarem. “Todos os dias põem-se bonitas. Elas têm coisas para se porem bonitas, pulseiras, anéis, vestidos.” (H.S./M.) (ver Anexo R). A mesma criança, ao comparar o uso de acessórios entre meninos e meninas referiu mesmo que “[Os meninos] Não têm ganchos nem pulseiras. (...) Não usam brilhantes nem têm coisas brilhantes de menino.” (H.S./M.) (ver Anexo R).

A maquilhagem, por sua vez, foi associada somente às meninas, destacando-se como uma das subcategorias com mais unidades de análise (13). Ao analisar as unidades recolhidas das atividades realizadas é possível concluir que a maquilhagem se assume como uma área de grande interesse das meninas “Maquilhagem. O que eu mais amo na vida” (B.L./F.) (ver Anexo S) e que, segundo as mesmas, tem como função torná-las mais bonitas “A maquilhagem é só para meninas para a cara e para nos pormos bonitas para o

baile” (S.T./F.) (ver Anexo S). Tal como é perceptível na unidade de análise transcrita, no caso, a S.T., fez questão de reforçar que a maquilhagem não é utilizada pelos meninos.

Referente à (iii) *preferência na escolha de pares*, as crianças do grupo-alvo não verbalizaram, no decorrer das atividades individuais realizadas, uma rígida preferência pelo mesmo sexo considerando que as duas crianças que, a dado momento, referiram preferir brincar só com crianças do mesmo sexo, acabaram por referir também preferência pelo sexo oposto. Por oposição, no que concerne à (iv) *preferência de desportos*, foram somente associados desportos aos meninos como as corridas e o basquete.

Referente à (v) *preferência de brinquedos e brincadeiras*, foi possível concluir que existem brincadeiras que são do interesse tanto de meninos como meninas, tais como o *faz de conta* e as construções, contudo, meninos e meninas tendem a incidir em temáticas distintas em momentos de dramatização. Como tal, as meninas tendem a recorrer ao *faz de conta* para brincadeiras relacionadas com papéis familiares, enquanto os meninos tendem a recorrer-se do *faz de conta* para brincar aos soldados, robôs, ninjas ou aos “polícias e ladrões” (ver Anexo S).

Ao analisar a preferência de brinquedos, é pertinente referir que se destaca, referente aos brinquedos associados aos meninos, o *Spider-man* e, por conseguinte, associados às meninas, destacam-se os carros. Referente aos carros, é revelante mencionar que, por exemplo, o H.S./M. considera que um carro com a personagem da *Barbie* é de meninas, “carro da barbie (...) são de meninas” (H.S.) (ver Anexo S) e, por conseguinte, a S.T./F. mencionou só ter interesse por um carro pelas personagens do mesmo “gosto do carrinho da *bluey* porque tem a *bluey* e a *bingo* e o pai e a mãe” (S.T.) (ver Anexo S). Ou seja, considerando os dados recolhidos, pode-se considerar os carros como um brinquedo do interesse das meninas, contudo, somente caso tenham as características pelas mesmas especificadas (certas personagens ou cores).

Por oposição, no que concerne ao sexto tema (vi) *preferências de brinquedos e brincadeiras na perceção do sexo oposto*, tanto meninos como meninas revelaram desassociar certos brinquedos ao sexo oposto. Assim, os meninos consideram que as meninas não gostam de bolas, lutas, apanhada ou brincar ao jogo do “chão é lava”. No que concerne às perceções das meninas referentes aos brinquedos de meninos, estas

mencionaram somente os carrinhos de bebê “um menino a brincar com um carrinho de bebês os meninos não fazem isso” (S.T.) (ver Anexo S).

Referente aos (vii) *estereótipos relativos a desportos*, surgiu somente uma unidade de análise - “ela não gosta de futebol porque é menina” (F.P./M.) (ver Anexo S) que espelha o estereótipo, por parte de um menino, de que as meninas não gostam de futebol.

Por último, no que concerne aos temas presentes na análise de conteúdo realizada (ver Anexo S), surge as (viii) *características pessoais* que se divide em duas categorias – *características associadas às meninas e características associadas aos meninos*. Referente às subcategorias definidas, estas são muito semelhantes em ambas as categorias mencionadas. Assim, referente à subcategoria *cabelo*, o grupo-alvo mostrou associar, na sua maioria, cabelo curto aos meninos e cabelo longo às meninas. No que concerne à *altura*, mostraram acreditar que as meninas são mais baixas quando comparadas com os meninos, “as meninas ficam mais baixas” (L.P./M.) (ver Anexo S). Referente à *personalidade*, uma subcategoria presente tanto na categoria referente às meninas como aos meninos, está espelhada a atribuição de características de personalidade semelhantes associadas a ser menina ou menino. Assim, na perspectiva do grupo-alvo, tanto meninas como meninos são divertidos e confusos. Por oposição, no que concerne a tomadas de decisões, é referido por um menino, o L.P., que “os meninos é que decidem” (ver Anexo R). Na perspectiva das meninas, os meninos tendem a ser caracterizados como mais agitados “não fazem brincadeiras boas e calmas” (B.L./F.) (ver Anexo R). Por sua vez, foi ainda mencionado por uma menina o direito dos meninos magoarem as meninas, não sendo, na perspectiva da mesma, aceitável o inverso “Acho que os meninos fazem mais disparates, magoam as meninas. Os meninos podem magoar a meninas. As meninas não podem magoar os meninos” (M.R./F.) (ver Anexo R).

4.4.4. Apresentação dos dados – Entrevista à educadora cooperante

Sendo a educadora de infância uma figura presente e atenta ao grupo-alvo e, neste caso, estando a acompanhar a maioria do grupo desde a creche, a inclusão da sua perspectiva revela-se crucial. Como tal, a mesma respondeu ao guião de entrevista (ver Anexo T) previamente realizado e validado (ver Anexo M) por escrito. Importa referir

que a opção de resposta por escrito foi requerida pela educadora cooperante. Recebida a resposta à entrevista, realizei, tal como previsto no desenho na investigação (ver Tabela 2), a análise de conteúdo da mesma (ver Anexo U).

Ao analisar a resposta à entrevista, verifiquei que a educadora cooperante incidiu em cinco temas, (i) as concepções sobre estereótipos de género, (ii) as desigualdades associadas aos estereótipos de género, (iii) o papel dos educadores; (iv) a escolha de pares em momentos de rotina diária e, por último, a (v) preferência de espaços da sala e brinquedos. Assim, no que concerne à definição da educadora referente a estereótipos de género, a mesma considera-os como “ideais/preconceitos, de acordo com formas de estar preconcebidas para cada género” (ver Anexo U) referindo, ainda dentro do primeiro tema, exemplos de estereótipos, na sua perspetiva, associados a ser mulher.

A par do referido, no tema referente às (ii) *desigualdades associadas aos estereótipos de género*, a educadora cooperante enfatizou as desigualdades salariais, na sua perspetiva, verificadas entre homens e mulheres. No terceiro tema, (iii) *o papel dos educadores*, a entrevistada destacou a necessidade de o profissional da educação fomentar nas crianças o pensamento crítico com o objetivo de, segundo a mesma, levar “(...) as crianças a refletir sobre o sentido das suas afirmações e das consequências das suas ações, estimulando sempre o seu pensamento crítico” (ver Anexo U).

Por conseguinte, no que concerne à (iv) *escolha de pares em momentos de rotina diária*, a educadora cooperante refere observar um maior equilíbrio na escolha dos pares em momentos no interior por oposição ao observado no exterior onde, segundo a mesma, “(...) as crianças tendem-se a agrupar, maioritariamente, por género” (ver Anexo U). Ainda referente ao mesmo tema, a educadora refere a observação de preferência por elementos do mesmo sexo em momentos de realização de projetos e considera a influência que, entre si, as crianças desempenham em momentos de escolha de pares - “Em conversas posso observar que tanto rapazes como raparigas apresentam estes estereótipos, como por exemplo, a S. dizer “esse projeto vai ser só de meninas” e o A. dizer “eu gosto mais de brincar com meninos porque o S. é o meu amigo e ele não brinca com meninas!” (ver Anexo T).

No que concerne ao último tema, (v) *preferência de espaços da sala e brinquedos*, a educadora cooperante destacou que, na sua perspetiva as crianças do grupo “(...) não

negam a exploração de outras áreas. Muitos meninos recorrem à área do faz de conta e várias meninas gostam de explorar a área das construções.” (ver Anexo T). Referente às preferências de brinquedos observada nos brinquedos trazidos de casa para a organização socioeducativa, a educadora destacou para meninas as *barbies*, bonecas e peluches (ver Anexo U). Referente ao meninos, a educadora cooperante destacou os carros, jogos e bolas (ver Anexo U).

4.4.5. Apresentação dos dados – Questionário aplicado às famílias

O questionário aplicado às famílias permitiu conhecer a sua perspectiva no que respeita à influência dos estereótipos de género na infância. Como tal, atendendo à estrutura do questionário aplicado (ver Anexo N), optei por apresentar os dados através de gráficos circulares ou de barras e, no caso, da questão de resposta aberta – “O que entende por estereótipos de género?”, realizei a análise de conteúdo das respostas conseguidas (ver Anexo V). Importa clarificar, *à priori*, que a identificação de cada inquirido será, quando pertinente, apresentada consoante a ordem de resposta ao questionário, podendo assim surgir inquiridos de *Q1* a *Q10*, sendo *Q* correspondente à abreviatura de questionário. Deste modo, importa referir que metade dos pais que receberam o questionário responderam ao mesmo, totalizando 10 respostas.

No momento prévio à apresentação dos dados importa reforçar, uma vez que os familiares participantes já foram caracterizados do capítulo destinado à metodologia, que todas as respostas conseguidas através do questionário foram dadas por inquiridas do sexo feminino na posição de mães das crianças.

Tal como mencionado anteriormente, foi realizada a análise de conteúdo à questão “O que entende por estereótipos de género?” (ver Anexo V) que resultou em dois temas. No primeiro tema (i) *conceções referentes à definição de estereótipos de género*, que incluí a categoria dos *estereótipos de género*, as respostas obtidas junto das mães concentram-se no facto dos estereótipos serem preconceções sociais, tendo uma inquirida definido o conceito como a ação de “Assumir que os géneros têm características que vão para além das fisiológicas” (Q7) (ver Anexo V). Incluído no mesmo tema, surge outra categoria relativa à *influência dos estereótipos* que apresenta seis subcategorias: *comportamentos*, *brincadeiras*, *habilidades*, *preferências/interesses*, *atividades e*

vestuário (ver Anexo V). A definição destas subcategorias teve origem nas respostas fornecidas pelas inquiridas que, por sua vez, refletem as áreas nas quais as mesmas observam, nos seus/suas filhos/as, influência de estereótipos de género.

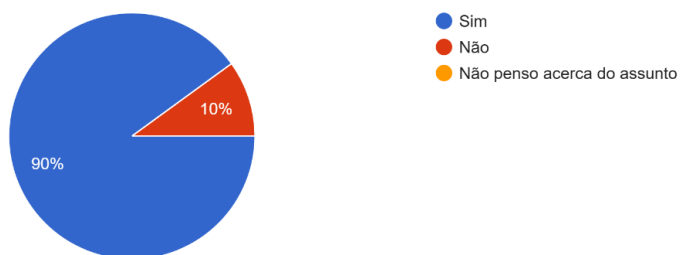
Referente ao segundo tema, (ii) *exemplos de estereótipos*, são apresentados, por uma inquirida, estereótipos, que são, no seu entender frequentemente associados aos meninos, relativos ao *ballet* e ao cor-de-rosa “meninos não podem fazer ballet ou usam rosa” (Q1) e associados às meninas referentes ao futebol, “e as meninas não andam no futebol” (Q1) (ver Anexo V).

No que concerne à questão “Considerando a fase da infância, considera que os estereótipos de género têm influência no quotidiano da criança?”, tal como é possível concluir através da análise do gráfico circular (ver figura 1), somente uma mãe (10%) referiu não considerar a existência de tal influência.

Figura 1

Gráfico das respostas à questão: “Considerando a fase da infância, considera que os estereótipos de género têm influência no quotidiano da criança?”

Considerando a fase da infância, considera que os estereótipos de género têm influência no quotidiano da criança?
10 respostas

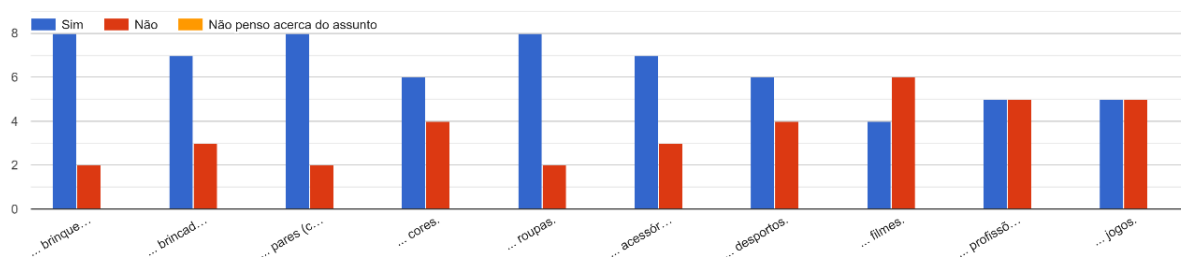


Quando questionadas acerca da influência dos estereótipos de género em momentos de escolhas de brinquedos, brincadeiras, pares, cores, roupas, acessórios, desportos, filmes, profissões ou jogos, por parte do/a filho/a, surgem as respostas apresentadas no gráfico seguinte (ver figura 2).

Figura 2

Gráfico das respostas selecionadas na questão: “Considerando a fase da infância, considera que os estereótipos de género têm influência nas escolhas do seu/sua filho/a no que concerne a...”

Considerando a fase da infância, considera que os estereótipos de género têm influência nas escolhas do seu/sua filho/a no que concerne a...



1

Partindo da análise do gráfico acima, pode observar-se que, em momentos de escolha de brinquedos, pares (crianças com quem brincam) e roupas, 8 das 10 inquiridas consideraram observar a influência de estereótipos de género. Por conseguinte, no que respeita à influência na escolha de brincadeiras e acessórios, os dados obtidos foram semelhantes, sendo que 7 inquiridas refeririam observar a influência dos estereótipos de género nesses momentos de escolha por parte dos/das seus/suas filhos/as. Em momentos de escolha de cores ou desportos, somente 4 inquiridas consideraram não observar a influência de estereótipos. Referente à escolha de profissões e jogos, 50% das inquiridas consideraram não observar a influência de estereótipos pelo que, as restantes 50% consideraram o oposto. Somente na escolha de filmes o valor de inquiridas a considerar não observável a influência dos estereótipos de género foi superior (6) às inquiridas que consideraram o inverso (4). Importa referir que nenhuma inquirida selecionou, como resposta à questão apresentada neste parágrafo, a opção “não penso acerca do assunto”.

Com a finalidade de conhecer a perspetiva das famílias relativa à abordagem dos estereótipos por parte da comunidade educativa, foi questionado “Qual a sua perspetiva no que concerne à abordagem dos estereótipos de género, numa perspetiva promotora da igualdade, no pré-escolar?” ao que, tal como é possível observar através na análise do

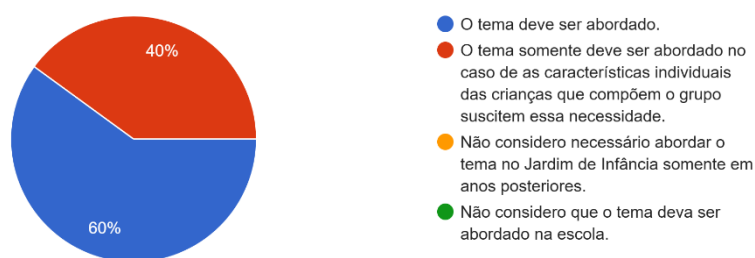
¹ O gráfico contém algumas palavras incompletas, “...brinque...” corresponde a brinquedos, “brincad...” a brincadeiras, “pares (c...) a pares (companhia que escolhe para, por exemplo, brincar), “acessór...” a acessórios e “profissõ...” a profissões.

gráfico 3, 40% das inquiridas selecionou a opção “O tema somente deve ser abordado no caso de as características individuais das crianças que compõem o grupo suscitarem essa necessidade”. Por sua vez, a maioria (60%) referiu considerar benéfica a abordagem do tema independentemente das características do grupo selecionando a opção “O tema deve ser abordado”. Nenhuma inquirida revelou considerar que os estereótipos de género, numa perspetiva promotora da igualdade, não devem se um tópico a abordar em contexto de pré-escolar.

Figura 3

Gráfico das respostas à questão: “Qual a sua perspetiva no que concerne à abordagem dos estereótipos de género, numa perspetiva promotora da igualdade, no pré-escolar?”

Qual a sua perspetiva no que concerne à abordagem dos estereótipos de género, numa perspetiva promotora da igualdade, no pré-escolar?
10 respostas

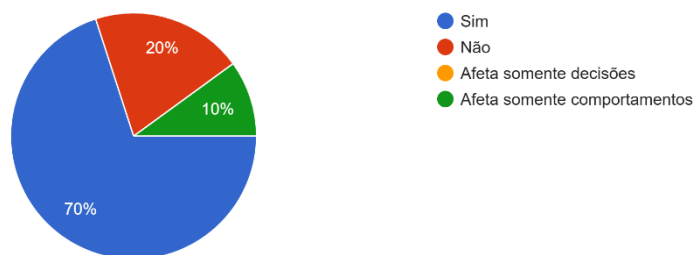


Na última questão, “Considera que os estereótipos de género de familiares próximos à criança influencia nas decisões e/ou comportamentos da criança?”, 7 inquiridas responderam “Sim”, 2 responderam “Não”, enquanto 1 inquirida, tal como é possível verificar ao analisar o gráfico 4 apresentado de seguida, considera afetar somente os comportamentos.

Figura 4

Gráfico das respostas à questão: “Considera que os estereótipos de género de familiares próximos à criança influencia nas decisões e/ou comportamentos da criança?”

Considera que os estereótipos de género de familiares próximos à criança influencia nas decisões e/ou comportamentos da criança?
10 respostas



4.4.6. Discussão dos dados

Neste subcapítulo importa analisar e discutir, de modo integrado, os dados recolhidos a partir de todos os instrumentos e métodos de recolha de dados mobilizados para a investigação (ver Tabela 2), articulando, quando pertinente, com bibliografia de referência.

Assim, no que concerne a caracterizar o comportamento das crianças nos momentos de escolha dos pares, mobilizando, articuladamente, todos os dados recolhidos, é possível concluir que o grupo-alvo em momentos de escolha de pares para brincar ou em momentos de rotina, tende a agrupar-se formando grupos de sexo único. A título exemplificativo, é pertinente mobilizar notas de campo (ver Anexo J), pelo que destaco comentários feitos pelas crianças como “Sentem-se aqui. Aqui são os meninos (S.C./M.)” (excerto da nota de campo 212) (ver Anexo J) ou, na sequência da conversa com a S.F. no âmbito de um possível projeto, ao meu comentário “Temos de falar então com as meninas que estavam a brincar contigo ontem e depois falamos com os amigos todos.”, a S.F. me responder “Só meninas.” (ver Anexo J).

Por sua vez, quando incentivadas a refletir acerca de tal tópico, por oposição, sete das dez crianças que compõem o grupo-alvo, verbaliza brincar com crianças tanto do mesmo como do sexo oposto, contudo, enfatizam que as brincadeiras a partilhar com meninos ou meninas são distintas. A título exemplificativo, a F.M. refere “Gosto de brincar às babysitters com as meninas (...) Aos colégios gosto com as meninas (...) Com

os meninos gosto de brincar aos dinossauros” (ver Anexo R). Foi ainda possível observar e auscultar junto da educadora cooperante, através da entrevista aplicada, que o grupo tende a, no espaço interior, “agrupar-se em pequenos grupos, onde maioritariamente, se juntam meninas e meninos” (ver Anexo T), enquanto, por oposição, “em momentos de brincadeira livre, no jardim, as crianças tendem a agrupar-se, maioritariamente, por género” (ver Anexo T). Tal observação realizada pela educadora cooperante enfatiza a influência que, neste caso, o espaço e os materiais, têm nas escolhas de pares pelas crianças por influenciarem, em simultâneo, na escolha de brincadeiras. De modo a reforçar a conclusão apresentada, importa mobilizar o estudo de Jones e Aubrey (2019), uma vez que os autores observaram que, no espaço exterior, as crianças tendem a envolver-se em mais atividades neutras referentes ao género, tendo os autores observado que tanto meninos como meninas recorriam a, entre outros, bicicletas ou carros para brincar.

Trawick-Smith et al. (2015) realizaram um estudo com dois objetivos, compreender em que medida os brinquedos afetam na qualidade do brincar em crianças pequenas e de que modo os efeitos dos brinquedos são influenciados com o facto de serem novidade ou devido a questões de género, estatuto económico ou etnia das crianças. Assim, na discussão dos dados recolhidos, os autores concluem que meninos e meninas apresentaram, perante os mesmos brinquedos, diferentes respostas. Neste sentido, na análise de dados por mim concretizada, foi possível observar que, por exemplo, relativamente ao brincar ao *faz de conta* no exterior ou na área da dramatização da sala (com uma frequência mensal de 18 para 5 meninas e 13 para 5 meninos), esta se assume como um dos tipos de brincadeira que agrada tanto a meninos como a meninas. Porém, em momentos de dramatização, as meninas tendem a recorrer a temáticas relacionadas com a vida familiar, “brincam às mães e aos pais (C.P./F.)” (ver Anexo S), com a escola ou com personagens como “(...) unicórnios voadores e à *ladybug*” (F.M./F.) ou “(...) ao super-herói menina” (C.P./F.) (ver Anexo S). Os meninos, por sua vez, preferem a dramatização para brincar aos soldados, robôs, ninjas ou aos “polícias e ladrões”, “gosto de ser o polícia e prender os ladrões na prisão” (H.S./M.) (ver Anexo S). Importa referir que, apesar da preferência comum de meninos e meninas pela área da dramatização, esta é a 3.^a área/atividade com maior frequência, sendo ultrapassada, no caso dos meninos

pelas construções (frequência mensal de 35 para 5 crianças) e jogos de mesa (frequência mensal de 24 para 5 crianças). No caso dos dados obtidos junto das meninas do grupo-alvo, destacam-se a área da biblioteca com uma frequência mensal de 19 para 5 crianças, seguida dos jogos de mesa (frequência mensal de 15 para 5 crianças) (ver Anexo Q).

No que se referente à preferência de áreas, considerando as disponíveis na sala, a educadora cooperante considera, na entrevista, que “Muitos meninos recorrem à área da faz de conta e várias meninas gostam de explorar a área das construções.” (ver Anexo T). Mobilizando a análise presente no parágrafo anterior e articulando a mesma com os dados conseguidos através da análise do mês de janeiro do *Mapa de Atividades*, é possível concluir que a área das construções não se destaca como uma das áreas prediletas das meninas tendo uma frequência mensal de 11 para 5 crianças por comparação com a frequência de 35 registada pelo mesmo número de crianças do sexo masculino (ver Anexo Q). Deste modo, considero pertinente referir que a recolha e análise dos dados realizadas no âmbito do estudo se revelou benéfica por permitir, no caso, confrontar as perspetivas, neste caso, da educadora cooperante com os dados conseguidos e, assim, conseguir, possivelmente, uma perspetiva completa no que concerne às preferências do grupo o que, aliado a um período reflexivo, poderá possibilitar a adoção de estratégias com a finalidade de tornar igualmente atrativas as áreas a meninos e meninas.

Especificando nos brinquedos, é possível concluir que a maioria (9 crianças) considera a distinção entre “brinquedos de menina” e “brinquedos de menino”, sendo que, 5 crianças consideraram existir ainda um terceiro grupo de brinquedos designado “para todos” ou seja, que na sua perspetiva, podem agradar ou ser utilizados tanto por meninos como por meninas. As justificações apresentadas pelas crianças para a diferenciação de brinquedos consoante o sexo evidenciam os estereótipos das crianças consoante o seu género e o género oposto, “Estes são para as meninas porque elas gostam de coisas rosas, fofas e de *babies*. Estes são para os meninos porque eles gostam de coisas de futebol e irritantes e feias. (...) Estas são para todos porque todos gostam porque estão aqui coisas de meninos e de meninas (R.C./M.)”. (ver Anexo R). Por conseguinte, os brinquedos que as crianças trazem de casa para a organização socioeducativa espelham as suas preferências o que é confirmado pela educadora cooperante: “Os brinquedos de casa são associados aos seus interesses e preferências, sendo que a maioria das meninas gosta de

trazer barbies, bonecas e peluches e os rapazes carros, jogos de construções, bolas de futebol...” (ver Anexo T).

No que concerne ainda a preferências de brinquedos, é pertinente destacar que as cores dos brinquedos ou personagens presentes nos mesmos, revelam influenciar no momento de escolha. Como tal, perante duas trotinetes semelhantes, uma cor-de-rosa e uma azul, 7 crianças de 9 que manifestaram vontade em dividir os brinquedos consoante o que, na sua perspectiva, era mais adequado a meninas ou meninos, associaram a trotinete cor-de-rosa às meninas e a azul aos meninos. Curiosamente, perante dois pianos das mesmas cores, os resultados não foram tão consensuais pelo que 4 crianças associaram o piano rosa às meninas e o azul aos meninos, 3 crianças associaram às meninas os dois pianos, 1 criança associou os dois pianos a meninos e uma outra criança colocou o piano rosa junto dos, pela mesma considerados como, “brinquedos de menino” e o piano azul junto dos “brinquedos de menina.” (ver Anexo R).

Por sua vez, no decorrer da investigação foi possível atentar nas justificações fornecidas pelas crianças para as suas escolhas e compreender que, para o grupo-alvo, a associação de cores a géneros está fortemente presente. A título exemplificativo, transcrevo um momento de diálogo com uma menina, a C.P., “-Gosto muito de trotinetes da *Frozen* e rosa. Eu gosto muito porque as trotinetes nós andamos em cima delas e não se partem. (C.P./F.) [-E se não fossem cor-de-rosa? (Bianca)] -Não, só se fosse a trotinete da *Frozen* com capacete rosa é que eu queria (C.P./F.). [-E se fosse a trotinete amarela com o capacete verde? (Bianca)] – Não queria. (C.P./F.).” (ver Anexo R). Num momento distinto, outra criança, o H.S., explicou o que, na sua perspectiva, distingue “brinquedos de menina” de “brinquedos de menino” – “Os brinquedos de menina são rosa e dos meninos não são, são verdes, vermelhos, amarelos, pretos. (H.S./M.)” (ver Anexo R). Conscientes da influência da cor na escolha de brinquedos, Chick et al. (2002), consideram que educadores de infância devem agir de modo a garantir, com a finalidade de agradar a todas as crianças, que lhes é disponibilizado um conjunto variado de brinquedos evitando cores tipificadas relativas ao género como o rosa.

A par do referido, foi possível verificar ao longo do período de contacto direto com o grupo-alvo que este possui estereótipos de género muito concretos no que concerne ao modo de vestir, aparência, comportamento ou preferências que, na sua perspectiva, são

distintas e, em parte, definem o que é ser menino ou menina. A atenção na distinção entre o cabelo e o modo de vestir foram, à semelhança do observado no presente estudo, enfatizados pelo grupo de crianças do estudo de Jones e Aubrey (2019) quando questionados acerca da diferenciação entre homens e mulheres. Neste sentido, é pertinente referir que o grupo-alvo do presente estudo associa saias e vestidos, exclusivamente, a meninas, “As meninas têm de ter sempre saia ou vestido. (M.R./F.)” (ver Anexo R), bem como a maquilhagem “A maquilhagem é só para meninas para a cara e para nos pormos bonitas para o baile (S.T./F.)” (ver Anexo R). No que concerne aos acessórios, recorrendo a análise de conteúdo realizada da informação recolhida junto das crianças (ver Anexo S), é possível constatar que o grupo-alvo associa às meninas uma multiplicidade de acessórios (pulseiras, bandoletes, ganchos, laços, colares, anéis, brincos, brilhantes) associando somente como acessório dos meninos a utilização de chapéus, “Os meninos usam sapatos, chapéus e casacos. (C.P./F.)” (ver Anexo R). O H.S., por sua vez, verbalizou que os acessórios utilizados pelas meninas e pelos meninos são distintos “(...) pus pulseiras e ganchos como elas usam. Tem muitas coisas brilhantes (...) [Os meninos] Não têm ganchos nem pulseiras. (...) Não usam brilhantes nem têm coisas brilhantes de menino.” (H.S./M.) (ver Anexo R).

Relativo a características observáveis ou de personalidade, o grupo-alvo mostrou, na sua maioria, associar o cabelo comprido às meninas e o cabelo curto aos meninos, tecendo, por vezes, comentários acerca de outras crianças que permitem, com clareza, identificar a presença de estereótipos de género relativos ao comprimento do cabelo, “Na higiene para o almoço o F.P. aproximou-se de uma menina de outra sala e disse-lhe que tinha cabelo como menino. (a menina tinha cabelo curto).” (Nota de campo 186) (ver Anexo J). Referente a características de personalidade, ao auscultar o grupo-alvo foi possível compreender que estes consideram, tanto meninos como meninas, divertidos, contudo, em especial as meninas consideram que os meninos “(...) mordem e arranham” (S.T./F.) (ver Anexo S), “não fazem brincadeiras boas e calmas” (B.L./F.) (ver Anexo S) ou consideram ainda que “Eles falam muito depressa e gritam” (S.T./F.) (ver Anexo S). Por sua vez, os meninos destacam que as meninas, na sua perspetiva, “(...) ficam zangadas” (L.P./M.) (ver Anexo S) ou “(...) são mais espertas do que os meninos” (F.P./M.) (ver Anexo S).

Na sequência do referido no parágrafo anterior, considero interessante destacar que foi mencionado pelas crianças o facto de que “As meninas e meninos têm nomes diferentes para escrever. (M.K./M.)” (ver Anexo S).

O facto de, em idade pré-escolar, as crianças possuírem fortes convicções referentes aos meninos e meninas fazerem coisas distintas pode originar em respostas, por parte das mesmas, negativas quando se encontram perante o que, na sua perspetiva são violações às normas de género (Martin & Ruble, 2009). Perante o referido foi, junto do grupo da PPSII, possível observar situações ilustrativas do referido pelos autores mencionados. Assim, num momento de partilha de pinturas realizadas, foi possível observar que o facto de um menino ter utilizado cor-de-rosa, foi, por parte de outro menino, alvo de um comentário “(...) o S.C. ao ver que o M.K. utilizou cor-de-rosa disse-lhe “Usas-te rosa.” (Excerto da nota de campo 182) (ver Anexo J). De modo a contextualizar a situação, importa referir que já haviam sido mostradas pinturas cor-de-rosa por meninas que não suscitaram quaisquer comentários. Complementando o defendido, importa mobilizar a seguinte nota de campo “A certa altura, durante o momento de brincadeira no exterior, o A.D. veio ter comigo para me dizer que a C.P. lhe tinha dito que a casinha só era para as meninas brincarem e que, por esse motivo, ele não podia brincar.” (nota de campo 146) (ver Anexo J). A nota de campo transcrita permite analisar uma situação de correção entre as crianças enfatizando, neste caso específico, o estereótipo de género referente ao facto de a “casinha”, na perspetiva da C.P./F., ser um recurso a utilizar somente por meninas. Defendendo que após a idade pré-escolar os estereótipos tendem a ser mais flexíveis e, por consequência, as reações negativas às violações da norma tendem a suavizar-se (Martin & Ruble, 2009), seria interessante, num estudo futuro, incidir acerca deste tópico numa perspetiva comparativa com grupos de crianças com diferentes idades uma vez que, segundo Ruble et al. (2007), crianças entre os 3 e os 5 anos defendem, com maior rigidez, as suas crenças estereotipadas porém, a partir dos 5 anos, mostram-se mais flexíveis.

Conhecer a perspetiva dos adultos próximos à criança, educadora de infância e, no caso, mães, permitiu conhecer dados que se revelaram pertinentes ao estudo. Assim, referente à observação da influência dos estereótipos de género em momentos de escolha das crianças, 90% das inquiridas destacaram observar tal influência em momentos de

escolha de brinquedos, pares e roupas, (ver Anexo V) o que se encontra em concordância com o observado e auscultado junto das crianças e descrito anteriormente na discussão dos resultados.

Referente à perspectiva das inquiridas relativa à influência de familiares próximos à criança nas decisões e/ou comportamentos da mesma, 70% das inquiridas consideraram a existência de tal influência, 20% não consideraram que tal influência aconteça e somente uma inquirida considerou que os familiares só influenciam nos comportamentos da criança (ver Anexo V). Por sua vez, na definição de estereótipos apresentada pelas inquiridas, somente duas destacaram a componente social subjacente à construção de estereótipos de género (ver Anexo V). A influência dos adultos próximos é, segundo a bibliografia consultada, inegável, sendo que, a título exemplificativo Wingrave (2018) defende que a criança se apropria de um roteiro de género específico consoante o seu sexo através das ações e comportamentos dos adultos próximos a si que, naturalmente, espelham as expectativas e perspetivas adultas referentes a ser menino ou menina.

Junto da educadora cooperante, foi ainda possível compreender, através de conversas informais que o tema da investigação não havia sido alvo, até à data, de reflexão por parte da mesma. Tal reforça a pertinência do estudo, em especial, neste contexto. Consciente do papel do educador de infância referente a este tópico, a educadora cooperante referiu na sua resposta à entrevista que “Como educadores, teremos sempre um papel importante, na luta contra estes estereótipos, levando as crianças a refletir sobre o sentido das suas afirmações e das consequências das suas ações, estimulando sempre o seu pensamento crítico sobre o mundo que nos rodeia.” (ver Anexo T). Por conseguinte, educadores de infância que estejam consciencializados acerca da possível relação entre brincadeiras típicas e estereótipos/papéis de género tendem a analisar as brincadeiras numa perspetiva distinta procurando proporcionar às crianças experiências inclusivas para ambos os sexos (Chapman, 2015). Tal reforça a necessidade de os profissionais da educação estarem sensibilizados relativamente a este tema.

Neste sentido, ciente da pertinência do estudo e atendendo às características do grupo com o qual foi desenvolvida a PPSII, considero que o mesmo foi adequado e me permitiu atentar para o tema de modo que, na minha futura prática, possa estar mais consciencializada da importância da observação e possível adaptação de espaços e

prática. Por sua vez, junto das crianças, pude compreender que as mesmas observam o espaço da organização socioeducativa como um espaço, na sua perspetiva neutro no que respeita aos estereótipos de género, “As meninas só brincam com bolas na escola, em casa não brincam porque não é uma coisa de meninas. (H.S./M.)” (ver Anexo R). Isto é, segundo a perspetiva desta criança, a escola é um local onde meninos e meninas podem fazer tudo, livre de estereótipos. Por oposição ao defendido pela criança acima mencionada, Alvarez e Vieira (2014) consideram que “(...) a escola, enquanto subsistema social que é, não conseguiu ainda libertar-se dos estereótipos de género” (p.10), o que reforça a necessidade de ação, por parte dos profissionais da educação, num caminho promotor da igualdade de género no seu contexto.

Neste sentido, perspetivando possíveis tópicos de aprofundamento do presente estudo, considero que seria adequado e pertinente reformular os espaços e recursos presentes nas diversas áreas da sala sob pena de considerar que os recursos devem ser encarados como indutores de momentos de brincadeiras que, em alguns casos, podem não ser os mais atrativos às crianças e, posteriormente, recolher novos dados partindo da observação direta do grupo que pudessem ser comparados com os iniciais, apresentados neste relatório. De modo a sustentar a minha sugestão recorro aos dados recolhidos através da análise do *Mapa de Atividades*, onde é possível observar que as cinco meninas do grupo-alvo recorreram à área da biblioteca 19 vezes no período de um mês, enquanto o mesmo número de meninos recorreu somente 7 vezes (ver Anexo Q). Neste sentido, seria interessante, numa perspetiva comparativa entre crianças do sexo masculino e feminino, num estudo futuro, procurar compreender se os recursos disponíveis, neste caso na área da biblioteca, influenciam nas escolhas de áreas e/ou atividades por parte das crianças.

5. CONSTRUÇÃO DA
PROFISSIONALIDADE DOCENTE
COMO EDUCADORA DE
INFÂNCIA EM CONTEXTO

| ' ' | ' ' |

No presente capítulo considerarei ambos os períodos de prática profissional supervisionada, I e II, que decorreram, respetivamente, em contexto de creche e jardim de infância. Assim, articulando os dois períodos de prática, é pertinente considerar que ambos foram, por diferentes motivos, desafiantes, contudo, extremamente ricos em aprendizagens e experiências que me permitiram refletir e, por consequência, evoluir no sentido de ser uma melhor profissional.

Em termos comparativos, considero que os períodos de prática decorreram em contextos, em alguns aspetos, dispares. Neste sentido, foi-me possibilitado integrar dois contextos socioeducativos e, por consequência, equipas compostas por profissionais com diferentes características e valores. Deste modo, revelou-se benéfico ter integrado e contactado com diferentes equipas uma vez que na profissão de educador de infância, segundo a minha perspetiva, o trabalho cooperativo e colaborativo entre todos os elementos da equipa que, naturalmente, têm características distintas, é crucial.

Considerando que o exercício de uma [acção] profissional implica um processo permanente de auto e heteroformação, concebida a formação como aprendizagem profissional, não é irrelevante recordar em que [aspectos] a aprendizagem cooperativa – forma mais específica do trabalho colaborativo (...) se constitui uma mais valia para a aprendizagem, em vários domínios” (Roldão, 2007, p.27).

Por sua vez, ter contactado com diferentes perspetivas, proporcionou-me a reflexão acerca das minhas próprias conceções e prioridades enquanto educadora de infância e tornou-me mais consciencializada e compreensiva acerca do trabalho em equipa deixando-me preparada para integrar, no futuro, uma equipa de trabalho.

Na sequência do referido, importa mencionar que ambas as equipas da PPSI ou PPSII se mostraram recetivas à minha presença e manifestaram disponibilidade para a realização dos diversos elementos associados aos momentos de prática, bem como para me auxiliar em possíveis tópicos que me suscitassem dificuldade. De seguida apresento dois excertos de reflexões semanais da PPSI e PPSII, respetivamente, que refletem o meu sentimento relativo ao acolhimento das equipas.

O acolhimento por parte da equipa educativa à minha presença permanece positivo sendo notória a intensificação na relação,

principalmente com os elementos mais próximos como auxiliares e educadoras da valência de creche. As conversas informais, a discussão de ideias e a exposição de dúvidas e questões acontecem frequentemente o que é fomentado pela proximidade estabelecida com a educadora cooperante e auxiliar de sala. (Excerto da reflexão da semana de 26 de fevereiro a 1 de março de 2024 - PPSI) (ver Anexo I).

(...) a equipa educativa tem-se relevado uma mais-valia por me permitir estabelecer relações próximas com as crianças e me auxiliar na adaptação da minha prática a cada elemento do grupo uma vez que conhecem as características e contextos de cada criança com maior profundidade por acompanharem, no caso da educadora, o grupo, na sua maioria, desde a creche. Assim, em momentos de dinamização de atividades a educadora cooperante procura dialogar comigo e esclarecer as minhas questões relativas a cada criança auxiliando-me na reflexão de estratégias eficazes e adequadas. (Excerto da reflexão da semana de 11 a 15 de novembro de 2024 - PPSII) (ver Anexo I).

Numa perspetiva reflexiva acerca dos dois momentos de prática, destaco como a maior diferença por mim sentida a proximidade com as famílias que é um aspeto que, perspetivando a minha atuação futura como educadora de infância, reconheço como crucial. Neste sentido, segundo Fuertes (2010), a relação escola-família assume-se como “(...) um caminho com dois sentidos, caberá igualmente aos educadores e à escola estarem receptivos à participação dos pais.” (p.10), contudo extremamente vantajoso, considerando que “Quando as famílias se sentem bem-vindas pela comunidade educativa e sabem qual o seu papel, geralmente estão disponíveis para participar ativamente e a sua participação faz a diferença.” (Mata & Pedro, 2021, p.29).

Deste modo, tal como foi por mim descrito na avaliação das intencionalidades para com a família no capítulo 3.2.2., em contexto de PSSII não considerei ter-me sido possibilitado estabelecer com as famílias a relação de proximidade e confiança, na minha perspetiva, desejável. Por oposição, na PPSI, foi-me permitido e incentivado pela equipa da organização socioeducativa contactar diretamente com as famílias em diferentes

momentos e dinamizar atividades com o seu envolvimento direto. Por conseguinte, tal envolvimento da família originou na temática de investigação, sendo a questão-problema da mesma *Que perspetiva têm os pais acerca da relação com a equipa de creche?* e, contribuiu, em grande medida, para me sentir integrada e valorizada do contexto.

A proximidade verificada entre as famílias e a equipa educativa revelou-se positiva na medida em que facilitou a minha interação com, em especial, os pais das crianças que procuravam conhecer quem era a estagiária da sala do/a seu filho/a, fazendo-me sentir acolhida e parte integrante da equipa. (Excerto da reflexão da semana de 6 a 10 de maio de 2024 - PPSI) (ver Anexo I).

O contacto próximo e constante com as famílias que me foi possibilitado no decorrer da prática em creche (PPSI) contribuiu para atenuar as minhas dificuldades iniciais de contacto com os pais tornando-me confiante e conhecedora de estratégias de envolvimento e contacto com as famílias que serão, certamente, mobilizadas para a minha prática futura.

Em sequência do referido no presente capítulo, o aspeto, para mim, primordial na educação de infância prende-se com a procura pelo respeito e confiança mútuos entre cada criança e o seu educador de infância. Assim, assume-se como minha prioridade fomentar com cada criança, respeitando as suas individualidades, uma relação afetuosa assente no respeito e confiança por considerar que é fulcral no sucesso da minha prática e, por consequência, crucial à existência de um ambiente harmonioso e promotor do desenvolvimento. Rudasill et al. (2022) enfatizam a relação entre educador de infância e criança como sendo, por norma, a primeira relação significativa por esta experienciada em ambiente escolar. A par, os mesmos autores referem ainda que esta relação se revela crucial ao desenvolvimento da criança.

Por conseguinte, mostrar-me recetiva, disponível e confiável para com todas as crianças dos momentos de prática, foi uma das minhas prioridades tendo sido, na minha perspetiva, muito bem conseguida, tanto na PPSI como PPSII.

As relações com os elementos da organização socioeducativa e crianças mantém-se crescentes pelo que, muitas vezes, me sinto um elemento integrante na equipa e de referência para as crianças. A relação que tem

vido estabelecida com o grupo é afetuosa e respeitosa pelo que me mantenho perto e integrada em todas as tarefas e rotinas das mesmas de modo a construir com estas uma relação de confiança e proximidade. (Excerto da reflexão da semana de 11 a 15 de março de 2024 - PPSI) (ver Anexo I).

Ao chegar, a S.T. veio ter comigo para me desejar os bons dias e contar-me acerca do seu fim de semana.” (Excerto da nota de campo 138 de dia 18 de novembro de 2024). “A M.R. veio a chorar na minha direção porque a “O.S. lhe disse uma coisa que ela não gostou”. (Excerto da nota de campo 153 de dia 22 de novembro de 2024). “F.R. – “Ontem não vieste, eu não te vi” (e abraçou-me). (Excerto da nota de campo 70 de dia 18 de novembro de 2024 - PPSII) (ver Anexo B).

Em jeito de conclusão, considero, com certeza, que os períodos de prática de PPSI e PPSII, foram fulcrais à construção da minha profissionalidade por me permitirem refletir e definir, progressivamente, quais os aspetos que ambiciono privilegiar como educadora de infância. Assim, concluí que priorizo, em primeira instância, o respeito pela criança, pela sua família e pela equipa educativa. A valorização da criança no seu processo de aprendizagem e desenvolvimento, procurando ouvi-la e atender aos seus interesses e curiosidades, assume-se como outro aspeto que priorizo e associo à atitude respeitadora anteriormente mencionada. Por conseguinte, valorizo ainda a existência de momentos de brincadeira e exploração livre, considerando benéfica a diversificação dos espaços e materiais disponibilizados ao grupo numa perspetiva de lhe proporcionar diferentes estímulos e experiências. Por último, reforço a comunicação e a procura do envolvimento das famílias através da construção de uma relação de parceria e confiança mútua com as mesmas.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

| " " | | " "

Refletindo acerca da PPSII é adequado concluir que a mesma me possibilitou adquirir um vasto conhecimento e competências que, inegavelmente, contribuíram para refletir acerca da educadora de infância que quero ser. Neste sentido, considero ainda ter sido possível apropriar-me, na prática, da rotina e recursos subjacentes ao Movimento da Escola Moderna (MEM) por ser o modelo pedagógico adotado pela organização socioeducativa.

Importa, desde já, referir que, apesar de terem sido inúmeros os conhecimentos adquiridos na prática, defendo que não existe limite para o conhecimento pelo que estarei longe de alcançar todo o conhecimento possível no que concerne à área de educação para a infância. Tal perspetiva contribui para que, como estudante e futura profissional, procure manter-me atualizada e interessada pelo que considero que só assim é possível conseguir uma melhoria constante a nível profissional ou pessoal, daí a posição constante de reflexão.

Referente à investigação desenvolvida, considero que a problemática estudada, recorrendo à metodologia de estudo de caso, se revelou muito pertinente considerando o grupo de crianças da PPSII. Tal conclusão provém da análise dos dados conseguidos e da facilidade na recolha dos mesmos junto das crianças uma vez que este é um tema que, com frequência e naturalidade, estas abordavam quase diariamente. Como tal, foi possível atender ao objetivo geral da investigação, estudar se as conceções de género afetam a escolha de pares, brinquedos e brincadeiras num grupo de 4 anos, junto da educadora cooperante, grupo de crianças e respetivas famílias. Considerando que o grupo da PPSII se tratava de um grupo homogéneo com 4 anos de idade, reforça-se a pertinência da problemática estudada considerando que é entre os 3 e os 5 anos que as crianças revelam compreender o que é ser homem ou mulher (Aina & Cameron, 2011), a par que, é também na faixa etária do pré-escolar que se observa o desenvolvimento de estereótipos de género (Freeman, 2007) e, como tal, a presença de comportamentos estereotipados (Cardona et al., 2015).

No âmbito dos resultados da investigação, foi possível concluir que as crianças do grupo-alvo revelaram possuir estereótipos de género concretos no que concerne a ser menina ou menino, relativo a, por exemplo, traços de personalidade – “As meninas são (...) divertidas” (F.P./M.); “As meninas (...) são confusas” (B.L./F.); “Elas ficam

zangadas” (L.P./M.); “[As meninas] São muito fofinhas” (S.T./F.); “os meninos fazem mais disparates, magoam as meninas” (M.R./F.); “os meninos é que decidem” (L.P./M.) (ver Anexo S) ou ainda referente a comportamentos “Eles mordem e arranham” (S.T./F.) (ver Anexo S). A par do referido, foi ainda possível observar a preferência por crianças do mesmo sexo “com os meninos não gosto porque eles fazem brincadeiras mas não (...) boas e calmas” (B.L.) (ver Anexo S). Tais concepções das crianças mostraram influenciar nas suas escolhas e perceções das escolhas do sexo oposto. Como tal, em momentos de escolhas de brinquedos foi possível auscultar justificações como “Estes são de menina, são rosa e são os que eu gosto.” (B.L./F.) (ver Anexo R), ou seja, a criança mostra associar a cor rosa às meninas e justifica a sua escolha consoante essa sua concepção, tal como se verificou também junto de um menino “Eu odeio o bebé, o carro da barbie, o macaco, a maquilhagem, o piano, a trotinete. Eu não gosto porque é rosa.” (L.P./M.) (ver Anexo R). Neste sentido, relativo aos brinquedos, foi possível observar a vontade de distinção entre “brinquedos de meninas” e “brinquedos de meninos” junto de 9 das 10 crianças do grupo-alvo, sendo que, estas apresentaram justificações como “Acho que não vai dar certo haver brinquedos para os dois.” (L.P./M.) (ver Anexo R). Uma menina, a S.T., referiu que, na sua perspetiva, “alguns brinquedos são para meninas e outros para meninos” e reforçou que “(...) só tenho um brinquedo em casa de menino porque comprei errado. Foi um *bayblade*. É de menino porque é usado por meninos, os meninos trazem da casa deles.” (ver Anexo R). Tal comentário indica que o facto de ter observado meninos a brincar com um brinquedo semelhante ao seu afetou o seu interesse perante o brinquedo, neste caso o *bayblade*.

A par, no que concerne a brincadeiras, as crianças teceram comentários refletores dos seus estereótipos referentes ao sexo oposto - “um menino a brincar com um carrinho de bebés os meninos não fazem isso” (S.T.) (ver Anexo R) ou desportos “ela não gosta de futebol porque é menina” (F.P./M.) (ver Anexo R). As concepções que as crianças possuem acerca do sexo oposto referentes ao ato de brincar acabam por, de certo modo, originar em comentários que levam à propagação de tais concepções - “(...) os meninos dizem para não brincar com elas porque ficam tristes e no mesmo lugar” (L.P.) (ver Anexo R).

Referente à escolha de pares, a maioria das crianças do grupo-alvo afirma gostar de brincar crianças de ambos os sexos (ver Anexo R), contudo, em momentos de rotina diária, foi possível observar atitudes ou comentários que espelhavam a preferência pelo mesmo sexo.

No momento de formação de roda para a *Hora do conto*, a M.M. queria sentar-se entre o L.P. e o S.C. e estes não estavam a deixar espaço para que a M.M. se sentasse. Aproximei-me e questionei o porquê de não estarem a deixar a M.M. sentar-se ali ao que o L.P. me respondeu “Não percebo porque é que as meninas não podem ficar todas daquele lado. (nota de campo 217 de dia 8 de janeiro de 2025) (ver Anexo J).

Junto da educadora cooperante e famílias, foi possível constatar que, na sua maioria, estes estão conscientes da sua influência na construção de estereótipos de género por parte das crianças sendo que, no caso, as mães que responderam ao questionário revelaram observar nos seus/suas filhos/as a influência de estereótipos de género em diferentes momentos de escolha. Neste sentido, em conversa com o F.P./M., foi possível compreender que este, com origem num comentário negativo relativo ao futebol feito pela sua mãe, definiu um estereótipo relativo às meninas não gostarem de futebol. Quando questionado acerca do porquê de o futebol ser a sua brincadeira preferida, o F.P. respondeu-me “Porque eu gosto de ganhar e marcar muitos golos. A minha mãe diz que o futebol é parvo mas não é. Ela não gosta de futebol porque é menina.” (ver Anexo R). A par do referido, foi ainda possível registar o comentário da F.M. que revela a influência que, mesmo que, por vezes, inconsciente, os pais assumem na escolha de brinquedos disponibilizados à criança “Na minha casa só tenho brinquedos de menina mas também gostava de ter brinquedos de menino porque se eles usam nós também podemos” (F.M./F.) (ver Anexo R).

Em jeito de conclusão, importa mencionar que o processo investigativo que me permitiu chegar às conclusões acima sistematizadas, a par da experiência no período de PPSII, me permitiram estar mais consciencializada acerca do tema e assim considerar o mesmo na minha futura prática profissional que, tal como mencionado anteriormente no relatório, se revela crucial perante a necessidade urgente de educadores de infância, mesmo no período inicial do jardim de infância, se assumirem como promotores da

igualdade de oportunidades independentemente do género das crianças (Henriques & Marchão, 2016). Somente consciente acerca deste tema poderemos agir de modo a combater o “(...) poder silencioso dos estereótipos de género, que continuam a construir obstáculos reais ao exercício da cidadania pelas pessoas de ambos os sexos, ao longo da vida.” (Alvarez & Vieira, 2014, p. 9).

REFERÊNCIAS
BIBLIOGRÁFICAS

| " | | " |

- Abreu, D. S. C. (2016). *A relação escola-família como potenciadora do sucesso educativo* [Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti]. Repositório ESEPF. <http://hdl.handle.net/20.500.11796/2300>
- Adriany, V., & Warin, J. (2014). Preschool teachers' approaches to care and gender differences within a child-centred pedagogy: Findings from an Indonesian kindergarten. *International Journal of Early Years Education*, 22(3), 315–328. <https://doi.org/10.1080/09669760.2014.951601>.
- Aina, O. E., & Cameron, P. A. (2011). Why Does Gender Matter? Counteracting Stereotypes With Young Children. *Dimensions of Early Childhood* 39(3), 11-20.
- Alvarez, T., & Vieira, C. C. (2014). O papel da educação no caminho que falta percorrer em Portugal na desconstrução dos estereótipos de género: breves reflexões. *Exedra*, 8-17. <http://hdl.handle.net/10400.2/7128>
- Amado, J. (Coord.). (2014). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*. Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Arenas, D., Vidal-Conti, J., & Muntaner-Mas, A. (2022). Estereótipos de género y tratamiento diferenciado entre chicos y chicas en la asignatura de educación física: una revisión narrativa. *Retos*, 43, 342-351.
- Assis, M., & Fuertes, M. (2014). Estudo exploratório sobre as representações dos pais relativamente à educação em creche. *Interações*, 30, 138-158. <http://hdl.handle.net/10400.21/5621>
- Associação de Profissionais de Educação de Infância. (2011). *Carta de Princípios para uma Ética Profissional*. Consultado em: <http://apei.pt/associacao/carta-etica.pdf>
- Altet, M. (2001). As competências do professor profissional: entre conhecimentos, esquemas de ação e adaptação, saber analisar. In: Perrenoud, P, *Formando professores profissionais: Quais estratégias* (pp. 23-35). Artmed Editora.

- Auster, C. J., & Mansbach, C. S. (2012). The gender marketing of toys: an analysis of color and type of toy on the Disney store website. *Sex Roles*, 67, p. 375-388.
<https://doi.org/10.1007/s11199-012-0177-8>
- Bardin, L. (1977). *Análise de Conteúdo*. Edições 70.
- Batista, M. T. O., & Santos, S. C. M. (2024). Gênero e infância na pré-escola: recortes narrativos de pesquisa com crianças. *Revista Educação em Questão*, 62 (73), p. 1-27. <https://doi.org/10.21680/1981-1802.2024v62n73ID36796>
- Bento, G., & Portugal, G. (2019). Uma reflexão sobre um processo de transformação de práticas pedagógicas nos espaços exteriores em contextos de educação de infância. *Revista portuguesa de educação*, 32 (2), 91-106.
<https://doi.org/10.21814/rpe.17657>
- Bourdieu, Pierre (2012). *A dominação masculina* (M. H. Kühner, Trad.). Bertrand Brasil. (Obra original publicada em 1995)
- Cardona, M. J., Nogueira, C., Vieira, C., Uva, M., & Tavares, T.C. (2015). *Guião de educação género e cidadania: pré-escolar*. Divisão de Documentação e Informação e Núcleo para a Promoção da Cidadania e Igualdade de Género.
- Chapman, R. (2016). A case study of gendered play in preschools: how early childhood educators' perceptions of gender influence children's play. *Early Child Development and Care* 186 (8), 1271-1284.
<https://doi.org/10.1080/03004430.2015.1089435>
- Chick, K. A., Heilman-Houser, R. A., & Hunter, M. W. (2002). The impact of child care on gender role development and gender stereotypes. *Early Childhood Education Journal*, 29 (3), 149-154. <https://doi.org/10.1023/A:1014528424032>
- Cardoso, L. R. (2016). Relações de gênero, ciência e tecnologia no currículo de filmes de animação. *Revista Estudos Feministas* 24 (2), 463-484.
<https://doi.org/10.1590/0104-026X2016v24n2p463>

- Castelão, A. S., Pinto, D., & Furtés, M. (2015). O impacto do Modelo Touchpoints: das representações do educador de infância à construção de uma parentalidade confiante. Atas do II Encontro de Mestrados em Educação e Ensino da Escola Superior de Educação de Lisboa (76-94). CIED - Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais da Escola Superior de Educação de Lisboa.
<http://hdl.handle.net/10400.21/4563>
- Costa, S. F. (2021). *Da comunicação à expressão oral: O educador de infância como impulsionador da aquisição e desenvolvimento da linguagem em contexto de creche* [Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti]. Repositório ESEPF. <http://hdl.handle.net/20.500.11796/2973>
- Disneystore*. Consultado a 21 de maio de 2025 em <https://www.disneystore.eu/>
- Eichmann, L. M. L. (2014). *As rotinas na creche: a sua importância no desenvolvimento integral da criança dos 0 aos 3 anos* [Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação de Portalegre]. Repositório Comum.
<http://hdl.handle.net/10400.26/6597>
- Ferreira, M., & Tomás, C. (2022). Fazendo género heteronormativo no jardim de infância. *Revista Interações*, 61, 211-232. <https://orcid.org/0000-0002-9220-964X>
- Folque, M. A. (1999). A influência de Vygotsky no modelo curricular do Movimento da Escola Moderna para a educação pré-escolar. *Escola Moderna*, 5, (5) 5-12.
- Folque, M. A. (2014). Reconstruindo a cultura em cooperação mediado pela pedagogia para a infância do Movimento da Escola Moderna portuguesa. *Perspectiva*, 32 (3), 951-975. <https://doi.org/10.5007/2175-795X.2014v32n3p951>
- Freeman, N. K. (2007). Preschoolers' Perceptions of Gender Appropriate Toys and their Parents' Beliefs About Genderized Behaviors: Miscommunication, Mixed Messages, or Hidden Truths?. *Early Childhood Education Journal*, 34 (5), 357-366. <http://dx.doi.org/10.1007/s10643-006-0123-x>

- Fuertes, M. (2010). *Se não pergunta como sabe?: Dúvidas dos pais sobre a educação de infância*. <http://hdl.handle.net/10400.21/1671>
- Fuertes M., Sousa O., Łockiewicz M., Nunes C., Lino D. (2018). How different are parents and educators? A comparative study of interactive differences between parents and educators in a collaborative adult-child activity. *PLoS ONE* 13(11), 1-15. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0205991>
- Garcia, A. L. M. (2018). Abordagens sintética e analítica na progressão gramatical em cursos de alemão como língua estrangeira. *Calidoscópico* (16) 1, 75-86. <https://doi.org/10.4013/cld.2018.161.07>
- Golubović-Ilić, I., & Mikarić, B. (2023). The importance of outdoor learning at early ages. *SCIENCE International journal*, 2 (3), 123-128.
- Halcomb, E. J., & Hickman, L. (2015). Mixed methods research. *Nursing Standard: promoting excellence in nursing care*, 29 (32), 41-47. <http://dx.doi.org/10.7748/ns.29.32.41.e8858>
- Hanauer, F. (2013). Riscos e Rabiscos- O desenho na educação infantil. *Revista Perspectiva*, 37(140), 73-82.
- Henriques, H., & Marchão, A.J. (2016). Educação para a igualdade de género: leituras a partir da realidade de cinco jardins de infância do distrito de Portalegre, Portugal. *Foro de Educación*, 14 (20), 339-360. <http://dx.doi.org/10.14516/fde.2016.014.020.017>
- Horn, M.G.S. (2004). Sabores, cores, sons, aromas. A organização dos espaços na educação infantil. *Artmed*.
- Jackson, S. (2007). She might not have the right tools... and he does: Children's sense-making of gender, work and abilities in early school readers. *Gender and Education*, 19(1), 61-77. <https://doi.org/10.1080/09540250601087769>
- Jones, C., & Aubrey, C. (2019). How gender is constructed and experienced in the social world of the nursery school. *International Journal of Early Years Education*, 27 (2), 153-169. <https://doi.org/10.1080/09669760.2019.1602515>

- Kowalski K. (2007). The development of social identity and intergroup attitudes in young children. In O. N. Saracho & B. Spodek (Ed.), *Contemporary Perspectives on Social Learning in Early Childhood Education* (pp. 51-84). Information Age Publishing.
- Louseiro, M. (2011). Contributos da prática de Conselho de Cooperação Educativa para o desenvolvimento sociomoral dos alunos. *Escola Moderna*, 39 (5), p. 12-40.
- Luquet, G. H. (1969). *O desenho infantil*. Livraria Civilização-Editora
- Maranhão, D. G., & Sarti, C. A. (2008). Creche e família: uma parceria necessária. *Cadernos de Pesquisa* (38) 133, 171-194. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742008000100008>
- Marchão, A. & Bento, A. (2012, dezembro). Promoção da igualdade de género – um estudo em contexto de educação pré-escolar. Comunicação apresentada no Seminário de I&DT, organizado pelo c31 – Centro Interdisciplinar de Investigação e Inovação do Instituto Politécnico, Portalegre.
- Marchão, A. & Fitas, A. (2014). A avaliação da Aprendizagem na Educação PréEscolar. O Portefólio da Criança. *Revista Iberoamericana de Educación*, 64, 27- 41
- Marques, A. (Coord.), Azevedo, A., Marques, L., Folque, M. A., & Araújo, S. B. (2024). Orientações pedagógicas para creche, Ministério da Educação, Direcção-Geral da Educação. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/opc_marco2024.pdf
- Martin, C. L., & Ruble, D. N. (2009). Patterns of Gender Development. *Annual Review of Psychology* 61, 353-381. <http://dx.doi.org/10.1146/annurev.psych.093008.100511>
- Martins, G. O., Gomes, C. A. S., Brocardo, J. M. L., Pedroso, J. V., Carrillo, J. L. A., Silva, L. M. U., Encarnação, M. m. g. a., Horta, M. J. V. C., Calçada, M. T. C. S., Nery, R. F. V., & Rodrigues, S. M. C. V. (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Ministério da Educação.

- Mata, L., & Pedro, I. (2021). PARTICIPAÇÃO E ENVOLVIMENTO DAS FAMÍLIAS – CONSTRUÇÃO DE PARCERIAS EM CONTEXTOS DE EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
<https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/participfamilias.pdf>
- Meirinhos, M., & Osório, A. (2010). O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. *EDUSER: revista de educação, Inovação, Investigação em Educação*, 2(2), 49-65. <https://doi.org/10.34620/eduser.v2i2.24>
- Money, J., Hampson, J. G., Hampson, J.G., & Hampson, J. L. (1955). Hermaphroditism: Recommendations concerning assignment of sex, change of sex, and psychological management. *Bulletin of the Johns Hopkins Hospital*, 97, p. 284-300.
- Nijhof, S.L., Vinkers, C. H., Geelen, S. M., Duifj, S. N., Achterberg, E. J. M., Net, J., Veltkamp, R. C., Grootenhuis, M. A., Putte, E. M., Hillegers, M. H. J., Burg, A. W., Wierenga, C. J., Benders, M. J. N. L., Engels, R. C. M. E., Ent, C. K., Vanderschuren, L. J. M. J., & Lesscher, H. M. B. (2018). Healthy play, better coping: The importance of play for the development of children in health and disease. *Neuroscience and Biobehavioral Reviews*, 95, 421-429.
<https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2018.09.024>
- Nogueira, R. F. (2023). A importância do espaço na educação infantil. *Revista Mais Educação*, 6 (3), 599-605. <https://doi.org/10.51778/2595-9611.v6i3>
- Oliveira, C. S., & Mendes, A. (2017). Brincar ao género: socialização e igualdade na educação na pré-escolar. *Ex aequo*, 36, p. 167-186.
<https://doi.org/10.22355/exaequo.2017.36.10>
- Oliveira-Formosinho, J. (2011). O Espaço e o Tempo na Pedagogia em Participação. Porto Editora.

- Pessach, D., & Poblete, B. (2024). Gender representation across online retail products. In *Proceedings of the 2024 ACM Conference on Fairness, Accountability, and Transparency* (pp. 947-957). <https://doi.org/10.1145/3630106.3658947>
- Portugal, G. (2000). Educação de bebés em creche perspectivas de formação teóricas e práticas. *Revista do GEDEI*, (1) 48, 85- 106.
- Portugal, G. (2012). *Finalidades e práticas educativas em creche: das relações, actividades e organização dos espaços ao currículo em creche*. CNIS-Confederação Nacional das Instituições de Solidariedade.
- Portugal, G. (2017). O currículo em creche-que cidadão do século XXI, aos 3 anos de idade?, *Revista Humanidades e Inovação* 4(1), p.56-65.
<https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/295>
- Quaranta, A. M., & Pires, G.L. (2013). Histórias de vida e experiências docentes no estágio supervisionado de licenciandos em Educação Física-modalidade EAD. *Movimento*, 19(2), 185-205.
- Rangel, M. & Gonçalves, C. (2010). A Metodologia de Trabalho de Projecto na nossa prática pedagógica. *Da Investigação às Práticas*, I (3), 21-43.
<http://hdl.handle.net/10400.21/4114>
- Rodrigues, A. P. (1999). Planeamento de projectos. *Escola Moderna*, 5 (6), 5-14.
- Roldão, M. C. (2007). Colaborar é preciso. *Noesis*, 71, p. 24-30.
- Roncato, C. C., & Lacerda, C. B. F. (2005). Possibilidades de desenvolvimento de linguagem no espaço da Educação Infantil. *Distúrbios da Comunicação* 17(2),215-223.
- Ruble, D. N., Taylor, L. J., Cyphers, L., Greulich, F. K., Lurye, L. E., & Shrout, P. E. (2007). The role of gender constancy in early gender development. *Child development*, 78 (4), 1121-1136.
- Rudasill, K. M., Acar, I., & Xu, Yaoying. (2022). Early teacher-child relationships promote self-regulation development in prekindergarten.

International journal of environmental research and public health 19
(14), 1-11. <https://doi.org/10.3390/ijerph19148802>

- Saluja, G., & Clifford, Early, D. M., & Clifford, R. M. (2002). Demographic Characteristics of Early Childhood Teachers and Structural Elements of Early Care and Education in the United States. *Early Childhood Research & Practice*, 4(1), 2-20.
- Santo, E. P. S. (2019). Educação pré-escolar como potenciadora do desenvolvimento socioemocional: um estudo de caso em crianças dos três aos seis anos [Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação de Aveiro]. Ria repositório institucional. <http://hdl.handle.net/10773/29768>
- Santos, A. M. F. (2017). À redescoberta do espaço exterior [Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação de Coimbra]. Repositório Comum. <http://hdl.handle.net/10400.26/19407>
- Santos, S. (2013). Estudo de caso – a interpretação do desenho infantil. *Educareducere*, 2(1), 73-82.
- Serralha, F. (2009). Caracterização do Movimento da Escola Moderna. *Escola Moderna*, 5 (35), 5-51.
- Silva, I. L. (Coord.), Marques; L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. Ministério da Educação, Direção Geral da Educação.
- Silva, S. G. (2010). Preconceito e Discriminação: As bases da violência contra a mulher. *Psicologia, Ciência e Profissão*, 30 (3), 556-571. <https://doi.org/10.1590/S1414-98932010000300009>
- Silva, S., & Sousa, A. (2017). Planificação e avaliação cooperada: um percurso no jardim de infância. *Escola Moderna* 5 (6), 68-78.
- Souza, M. E. P. (2009). Família/escola: a importância dessa relação no desempenho escolar. Santo Antônio da Platina. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1764-8.pdf>

- Tomás, C. (2011). «Há muitos mundos no mundo» Cosmopolitismo, participação e direitos da criança. Edições Afrontamento.
- Trawick-Smith, J., Wolff, J., Koschel, M., & Vallarelli, J. (2015). Effects of Toys on the Play Quality of Preschool Children: Influence of Gender, Ethnicity, and Socioeconomic Status. *Early Childhood Education Journal*, 43, 249-256. <http://dx.doi.org/10.1007/s10643-014-0644-7>
- Trezzi, C., & Rosa, G. R. A. (2019). Os ambientes educativos na creche e sua influência no desenvolvimento da criança. *Revista @mbienteeducação* (13)1, 176-190. <https://doi.org/10.26843/v13.n1.2020.777.p176-190>
- Utami, A. D., Fler, M. & Li, L. (2021). An analysis of a child's experiences in playing a gendered character during playworld. *Learning, Culture and Social Interaction* 28, 100453-100454. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2020.100454>
- Vasconcelos, T. (2011). Trabalho de Projeto como "Pedagogia de Fronteira". *Da Investigação às Práticas*, 1 (3), 8-20. <http://hdl.handle.net/10400.21/1683>
- Vasconcelos, T. (2012). Recomendações do Conselho Nacional de Educação sobre Educação das Crianças dos 0 aos 3 anos – propostas da/para a —criança futura. *Cadernos de Educação de Infância*, 95, 7-13. https://apei.pt/produto/linha_editorial/cadernos-de-educacao-de-infancia/caderno-de-educacao-de-infancia-95
- Wingrave, M. (2016). Perceptions of gender in early years. *Gender and Education* 30, 587-606. <https://doi.org/10.1080/09540253.2016.1258457>
- Yin, R. (2005). Estudo de Caso: Planejamento e Métodos. Bookman.
- Outras fontes consultadas:
- Site da organização socioeducativa onde decorreu a Prática Profissional Supervisionada II.

ANEXOS

| " " | | " "

ANEXO A
Caracterização do grupo
da PPSII
| ' ' | | ' ' |

CRIANÇA	DATA NASCIMENTO	Idade no início da PPSII (outubro, 2024)	Primeiro ano a frequentar a Organização socioeducativa?
A.D.	23.03.2020	4 anos	Não
A.C.	29.07.2020	4 anos	Não
B.L.	25.08.2020	4 anos	Não
C.P.	15.04.2020	4 anos	Não
F.M.	30.03.2020	4 anos	Não
F.P.	14.02.2020	4 anos	Não
F.R.	28.06.2020	4 anos	Não
H.S.	06.07.2020	4 anos	Sim
L.C.	20.07.2020	4 anos	Não
Li. C.	19.09.2020	4 anos	Sim
L.P.	08.06.2020	4 anos	Não
M.K.	15.08.2020	4 anos	Não
M.M.	13.10.2020	3 anos	Não
M.R.	15.10.2020	3 anos	Não

M.C.	10.04.2020	4 anos	Não
O.S.	28.04.2020	4 anos	Não
R.C.	03.03.2020	4 anos	Não
S.C.	15.03.2020	4 anos	Não
S.T.	22.09.2020	4 anos	Não
Y.T.	03.09.2020	4 anos	Não

ANEXO B

Notas de campo
mobilizadas para o
relatório

| ' ' | | ' ' |

Notas de campo mobilizadas para o relatório da PPSII		
Número de registo	Data	Registo
11	01.10.2024	<p><u>Momento de brincadeira nas áreas</u> As crianças distribuem-se pelas áreas e estão constantemente preocupadas em cumprir o número limite de crianças por área (cada área tem uma cartolina com o nome da área, um desenho representativo e o número de crianças). As áreas menos desejadas são a da biblioteca e da escrita. O grupo gosta muito de fazer construções em plasticina ou legos verificando-se a tendência para construir elementos relacionados com a polícia. Ao aproximar-me de duas crianças que se encontravam a fazer uma construção com plasticina disseram-me “Estamos a fazer um quartel... Temos lazer e tomates mal cheirosos para os ladrões fugirem ... Eles vêm e chamamos a polícia e seguranças.</p>
39	08.10.2024	<p>A 5 minutos do fim da sessão de inglês o F.P. começa a questionar a professora se falta muito para a aula acabar. Pós oposição, nas sessões de música o grupo refere com frequência que a aula passa muito rápido. Na última sessão de música o F.R. questionou a professora acerca do porquê da sua aula ser mais curta do que as restantes. (Não há diferença de duração, todas as sessões de inglês e música têm 30 minutos)</p>
70	18.10.2024	<p>Ao chegar as crianças vieram ter comigo e, à semelhança do que aconteceu na sexta-feira anterior, questionaram onde estive na quinta-feira. M.K. – “Ontem não te vi.” Bianca – “Não, eu ontem fui à minha escola. Já te tinha dito que venho para perto de vocês à segunda, terça, quarta, na quinta-feira vou à minha escola e depois sexta venho para aqui outra vez.” M.K. – Onde é a tua escola? Bianca – “Perto do estádio do Benfica. Sabes onde é?” M.K. – “Sei. Sou do Benfica.”</p>

		F.R. – “Ontem não vieste, eu não te vi” (e abraçou-me)
73	18.10.2024	<p>Hoje era necessário concluir duas atividades e realizar uma atividade de culinária pelo que, de modo a ser possível a realização de tudo, a educadora sugeriu que o grupo se dividisse e, consoante as suas vontades, dividiu-se o grupo em 3 pequenos grupos.</p> <p>Assim, um pequeno grupo ficou comigo na área do laboratório da matemática e da ciência para concluir o cartaz-resumo da atividade de exploração dos ímanes.</p> <p>Na construção do cartaz foram priorizadas as decisões das crianças pelo que escolheram, entre outros elementos, o título, as cores a utilizar, onde colar as imagens.</p> <p>Concluído o poster, no momento das comunicações foi possível mostrar ao grande grupo o cartaz realizado e reforçar as aprendizagens conseguidas com a exploração. As crianças que fizeram o cartaz foram capazes de explicar o cartaz e o que tinham feito.</p> <p>O cartaz ficou colocado na parede junto da área do laboratório da matemática e das ciências para que as crianças possam consultá-lo sempre que necessitarem.</p>
74	18.10.2024	<p>A educadora para aproveitar as romãs que uma criança trouxe fez queques com um pequeno grupo. O F.R. veio falar comigo e mostrou-se preocupado por não saber se poderia comer o queque por conta da sua alergia a frutos secos. Sugeriu-lhe que questionasse a educadora e assim o fez.</p> <p>A preocupação revelada pela criança mostra que esta tem consciência da sua alergia e das limitações alimentares consequentes da sua alergia.</p>
78	21.10.2024	<p>Na sexta-feira, a educadora solicitou às crianças e enviou e-mail para os pais a pedir que trouxessem uma lupa para a atividade de exploração com a lupa que vou dinamizar durante esta semana. Hoje,</p>

		segunda-feira, 5 crianças trouxeram lupas o que transmite uma boa rápida resposta e interesse dos pais. A S.F. referiu mesmo que foi comprar a lupa com os pais no fim de semana a uma livraria perto de casa.
81	21.10.2024	Aproveitei o momento em que o grupo estava reunido em roda para a hora do conto para partilhar que tinha trazido, como combinado, o íman para deixar na zona da ciência e matemática para poderem explorar autonomamente. Surgiu o seguinte diálogo: Educadora – “Fica aqui na área. Quando quiserem podem ver se cola ou não outros objetos pelas áreas.” A.D. – “Não cola. É atraído.”
126	11.11.2024	A B.L. esteve chorosa ao longo do almoço e pedia-me abraços porque estava com saudades da mãe. Acredito que o facto de as crianças saberem que os pais chegarão mais cedo devido à festa de S. Martinho as deixa mais ansiosas para a sua chegada.
138	18.11.2024	Ao chegar, a S.T. veio ter comigo para me desejar os bons dias e contar-me acerca do seu fim de semana. A S.T. é uma criança muito afetuosa e, desde que iniciamos a construção da carrinha dos gelados é notório que a criança em questão me procura com mais frequência e diz com regularidade que gosta de mim. “Eu adoro a Bianquinha.”
150	22.11.2024	Ao chegar, a B.L, M.C., L.C. vieram ter comigo e a dado momento sentámo-nos em roda porque elas queriam contar-me o que tinham comido ao pequeno-almoço e algumas novidades. A S.F. contou-me que tinha dormido sem luz (dei-lhe os parabéns e um abraço), a B.L. contou-me que tinha pensado numa adivinha para o nosso projeto das sementes “As sementes crescem e ficam árvores” disse-lhe que mais tarde iríamos registar para incluir no nosso projeto uma vez que a criança se mostrou muito

		entusiasmada ao me contar que tinha pensado na adivinha no caminho para a escola. A M.C. contou-me que ontem tinha trazido queques e que tinha trazido um para mim. A certa altura, o M.K. sentou-se perto de nós na roda, mas não quis falar. Ainda no exterior a B.L. veio dar-me um abraço e disse-me “És a minha melhor amiga de todas.”
153	22.11.2024	<p>A M.R. veio a chorar na minha direção porque a “O.S. lhe disse uma coisa que ela não gostou”. Enquanto me baixei e ouvi o que a M.R. tinha para me dizer a O.S. aproximou-se:</p> <p>O.S. “Então M.?” / M.R. “Disseste uma coisa que não gostei.” / O.S. “O quê?” / M.R. “Não me lembro” / O.S. “Eu também não.” e foram as duas embora a correr para brincar.</p> <p>Esta situação fez-me refletir acerca da importância de, enquanto educador de infância, procurar que as crianças, entre si, solucionem os seus problemas porque tal como referido a M.R. e a O.S. conseguiram rapidamente e sem a minha intervenção resolver a questão que ambas e que não se tratou de uma questão significativa para nenhuma delas porque ambas se esqueceram do que tinha acontecido.</p>
164	27.11.2024	<p>Foi possível falar, juntamente com a educadora cooperante, com os pais do F.R. acerca da realização do portefólio da criança acerca do seu filho. Considerei que falar com os pais antes de lhes ser enviado o consentimento seria o mais correto considerando que ainda não tinha falado com eles presencialmente.</p> <p>Os pais do F.R. contaram-me ainda que no fim de semana utilizaram cola quente para a construção da moldura de Natal e que a criança mencionou que tinha utilizado cola quente com a Bianca e que os pais não estavam a fazer como ele e a Bianca tinham feito.</p>

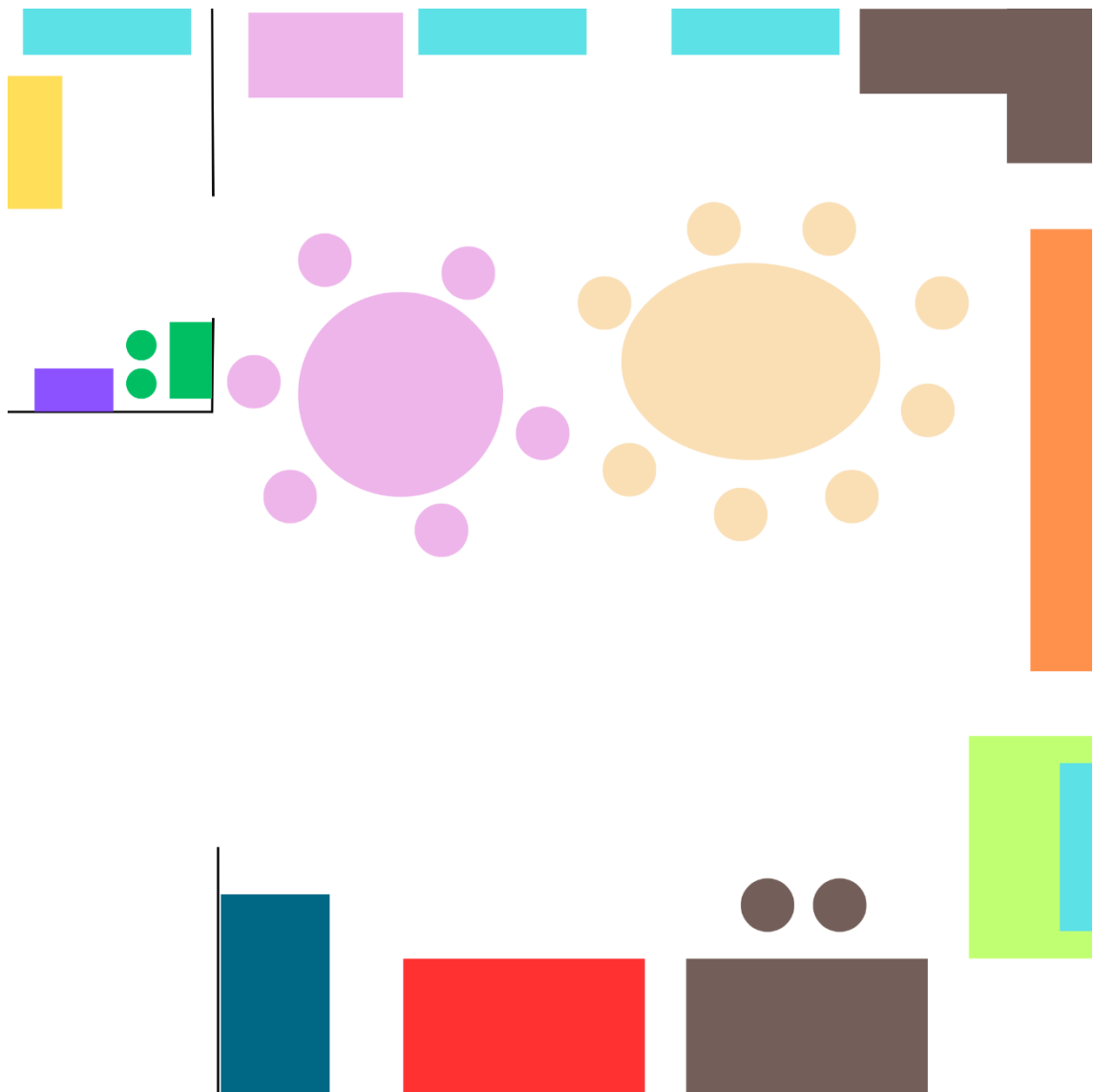
183	06.12.2024	<p>De modo a sistematizar a atividade de caça as sementes, germinação e semeio das sementes de flores perfeitas realizei com o grupo do projeto um cartaz com fotografias e com as sementes encontradas.</p> <p>Ao realizar o cartaz pude fazer registos relativos ao projeto. Se for realizando registos com o grupo estes revêem os conhecimentos adquiridos e podem, mais tarde, consultá-los quando necessário. Os registos podem ainda ser úteis para a realização do registo final do projeto.</p> <p>Na construção do cartaz o grupo esteve muito participativo e pediram-me para serem eles a escrever o título e o nome das sementes. No final ainda quiseram escrever o seu nome “Devíamos escrever os nomes porque assim os pais não sabem quem fez o projeto.” (M.C.). A B.L. sugeriu ainda ir mostrar o cartaz a outra sala pelo que combinamos que, quando o projeto estivesse concluído, iríamos partilhá-lo com outra sala.</p>
191	10.12.2024	<p>Assim que entramos na sala o H.S. veio perguntar-me se podíamos ir ver as sementes.</p> <p>Em conversa com a educadora cooperante, a mesma disse-me que hoje de manhã muitas crianças, independentemente de estarem ou não no projeto, mostraram aos pais os feijões.</p>
226	13.01.2025	<p>A semelhança do verificado nos restantes dias, as crianças vêm ter comigo de manhã para me contar o seu fim de semana.</p>
229	14.01.2025	<p>Terminei, com o grupo do projeto o cartaz final do projeto e ensaiamos a apresentação para amanhã. O grupo manifestou querer divulgar o projeto aos pais ou à sala dos 3 anos. Após conversar com a educadora cooperante, ficou decidida a apresentação à sala dos 3 anos, pelo que fomos hoje convidar o grupo para virem amanhã à sala ouvir a partilha do projeto.</p>

		O grupo escolheu como queria fazer o cartaz e quis decorá-lo com brilhantes e autocolantes.
--	--	---

ANEXO C

Planta das áreas da sala
onde decorreu a PPSII

|| ' ' | | ' ' |

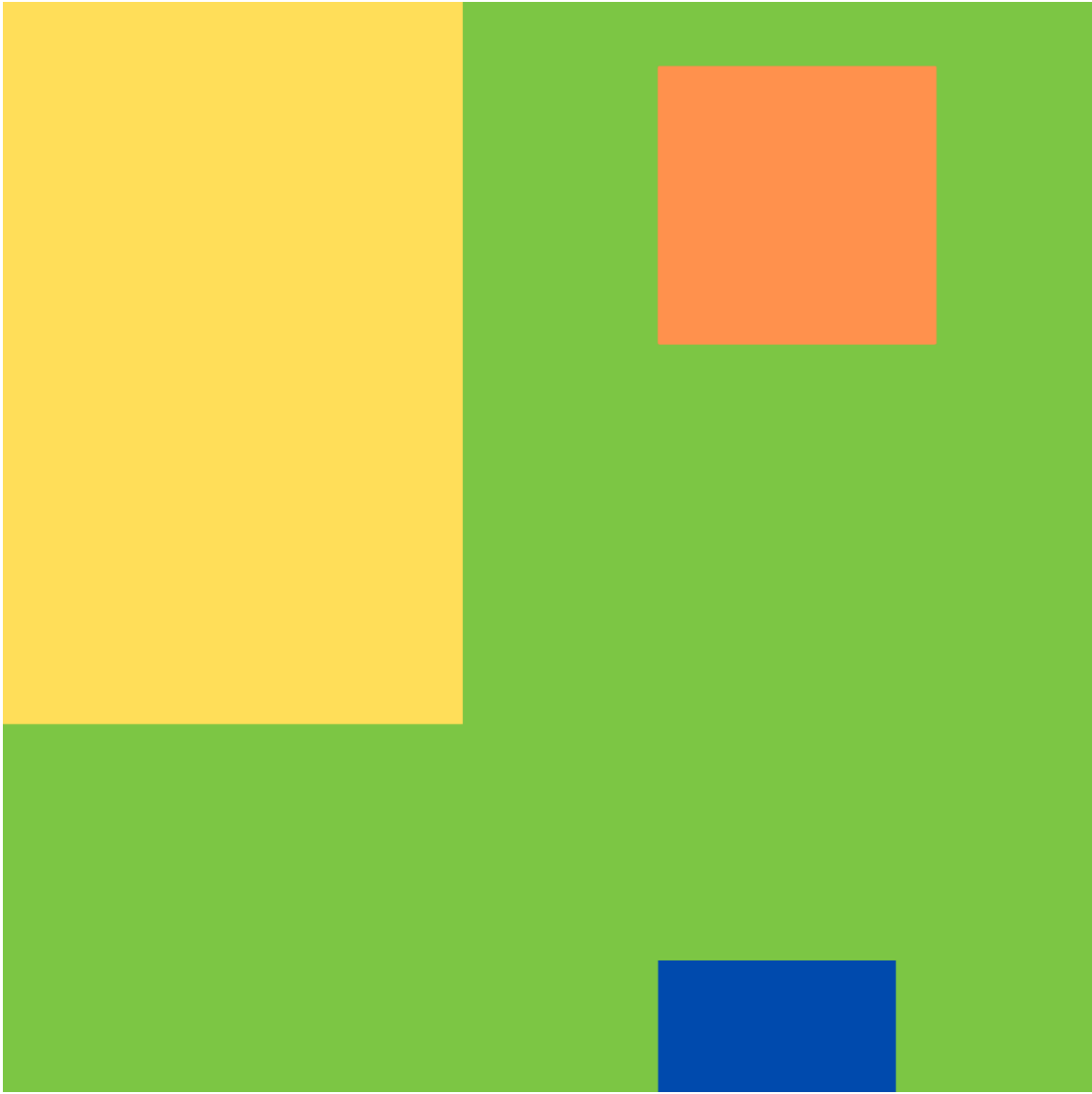


- | | | | | | |
|---|---|---|-------------------------|---|------------------------------------|
|  | Área da expressão plástica |  | Área dos jogos de mesas |  | Armário de arrumação com lavatório |
|  | Zona de mesa e cadeiras |  | Área da construção |  | Quadro de caneta |
|  | Área do laboratório da ciência e matemática |  | Armário de arrumação |  | Área da escrita |
|  | Janelas |  | Área da biblioteca | | |


ANEXO D

Planta do espaço exterior

|| ' ' | | ' ' |



 Relva artificial

 Campo com balizas

 Zona de escorrega

 Casinha de madeira

ANEXO E
Agenda semanal do grupo
da PPSII

| " | | " |

Agenda semanal do grupo da PPSII

	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
08:00 – 09:30h	Acolhimento				
09:30 – 10:00h	Inglês/Música	Inglês	Inglês	Inglês	Inglês/Música
10:00 – 10:30h	Reunião da manhã				
10:30 – 12:30h	Educação Física (11:30h-12:30)	Atividades e projetos			
	Almoço				
14:00 – 15:00h	Trabalho curricular em interlocução coletiva			Conselho de cooperação	
15:00 – 15:30h	Balanço em conselho				
15:30 – 16:00h	Lanche				
16:00 – 17:30h	Recreio/Exploração das áreas				
17:30- 19:00h	Saída/Prolongamento de horário				

ANEXO F
Atividades
extracurriculares

| ' ' | | ' ' |

Atividades extracurriculares (opcionais)				
Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
<u>Judo</u> 15:50h- 16:30h	<u>Team Gym</u> 16:45h-17:45h	<u>Ballet</u> 15:40h- 16:30h	<u>Futebol</u> 16:45h-17:45h	

ANEXO G

Composição familiar das
crianças da PPSII

| ' ' | | ' ' |

Criança	Número de irmãos	Número de irmãos a frequentar a organização socioeducativa
A.D.	1	0
A.C.	1	1
B.L.	0	0
C.P.	0	0
F.M.	0	0
F.P.	1	1
F.R.	0	0
H.S.	1	0
L.C.	1	1
Li. C.	1	0
L.P.	1	1
M.K.	0	0
M.M.	0	0
M.R.	0	0
M.C.	0	0
O.S.	1	1

R.C.	2	2
S.C.	1	1
S.T.	0	0
Y.T.	1	1

ANEXO H

Imagens das atividades
dinamizadas com o grupo

| | ' | | ' |

Resultado da atividade de construção de uma “carrinha de gelados”.



Atividade de exploração de ímanes.



Atividade de exploração do exterior com lupas.



Atividade “caça às sementes” – procura de sementes no espaço exterior da organização socioeducativa.



Atividade de saída ao mercado no âmbito do projeto “De onde vêm as sementes?”



ANEXO I
Reflexões semanais
mobilizadas para o
relatório

| | ' ' | | ' ' |

Reflexão semanal PPSII – semana de 20 a 24 de janeiro

Assumindo-se a presente reflexão semanal como a última redigida no âmbito da PPSII, a mesma espelhará, com origem num momento prévio de reflexão da minha parte, as aprendizagens concretizadas e desafios enfrentados ao longo do percurso de estágio. A par do referido, revela-se pertinente refletir acerca do contributo de momentos de prática supervisionada na construção do meu perfil enquanto educadora de infância.

Refletindo acerca do período de PPSII é indiscutível constatar que o mesmo se assumiu como um período intenso de aprendizagens que mobilizarei para a minha prática futura como educadora de infância. Neste sentido, tal como foi sendo mencionado ao longo das reflexões semanais, foram sendo construídas com as crianças relações de confiança e respeito mútuos que permitiram que me assumisse como um adulto de referência. Por sua vez, a construção de tal relação possibilitou uma melhor integração nas rotinas diárias. A par do referido, importa destacar como fator facilitador da minha integração a curiosidade do grupo aquando da chegada de novas pessoas e capacidade de acolhimento do mesmo.

No que respeita à metodologia de trabalho de projeto (TP) e do modelo do Movimento da Escola Moderna (MEM), é coerente considerar que, junto da equipa educativa, foi possível ampliar os meus conhecimentos e adquirir prática através do trabalho direto com as crianças. Relativo a estes tópicos é igualmente pertinente destacar os diálogos com a educadora cooperante e a pesquisa por mim realizada que, à data, senti necessária. Por sua vez, através das leituras por mim realizadas e experiências na prática, foi possível apropriar-me, essencialmente, dos valores, rotinas e instrumentos do MEM. Deste modo, considero que a PPSII que deixou mais capacitada e confiante para trabalhar com este modelo no futuro.

Especificando no TP, destaco como benéfico o facto de estar a decorrer um projeto no momento em que iniciou a PSSII por me permitir observar as estratégias e recursos mobilizados pela educadora cooperante bem como o nível de envolvimento e modos de trabalho adotados pelas crianças do grupo de projeto. Posteriormente, a realização do projeto *De onde vêm as sementes?* permitiu-me concretizar aprendizagens muito significativas relativamente à problemática do projeto a qual, inicialmente, receava por não ser uma das minhas áreas de interesse. A par do referido, considero ainda que ter

desenvolvido o projeto com o grupo enriqueceu o meu conhecimento relativo ao TP contribuindo, à semelhança do que senti com o MEM, para o aumento da minha confiança aquando exposta à metodologia.

Como futura educadora de infância encaro os períodos de prática como essenciais à minha formação. Neste sentido, Quaranta e Pires (2013) referem-se aos estágios como sendo um espaço de privilégio à formação docente que “tem grande importância na formação inicial do tornar-se professor.” (p.188).

Refletindo acerca dos períodos de prática em contexto de Licenciatura e Mestrado, esta foi a primeira vez que estagiei, com uma duração significativa, em valência de pré-escolar pelo que foi possível apropriar-me da rotina e necessidades das crianças que apresentam, naturalmente, bastantes diferenças comparativamente à creche. Deste modo, foi-me possível clarificar que a minha postura como educadora deve ser ajustada consoante a valência de creche ou pré-escolar não descurando, naturalmente, as características de cada criança.

Em jeito de conclusão, importa mencionar que foram diversos os momentos de reflexão ao longo da PPSII. Tais momentos de reflexão, por vezes associados à redação das reflexões, contribuíram para que refletisse acerca da minha prática e, conseqüentemente, pudesse melhorá-la. Assim, desenvolvi o meu espírito reflexivo que é crucial ao desempenho da profissão de educador de infância. Segundo a minha perspectiva, uma boa prática pedagógica só é possível com reflexão, avaliação e reajustes constantes. Neste campo, Marques et al. (2024) consideram que “A evolução do conhecimento, as rápidas mudanças sociais e a emergência de novas realidades requerem profissionais que estejam em contínua formação e aprendizagem e que sustentem a sua profissionalidade num processo de reflexão sobre a ação e na ação.” (p.30).

Reflexão semanal PPSI – semana de 26 de fevereiro a 1 de março de 2024

A presente reflexão incide numa tarefa proposta pela educadora, a realização de pequenos trabalhos com as famílias em casa e a sua apresentação oral individual, por parte das crianças, ao restante grupo. Posto isto, a reflexão divide-se em duas partes. Numa primeira parte é apresentado um breve balanço da semana e, numa segunda parte,

a reflexão, com recurso a alguma fundamentação, de uma situação específica, neste caso, a tarefa de pesquisa e apresentação acerca de um animal selvagem.

O acolhimento por parte da equipa educativa à minha presença permanece positivo sendo notória a intensificação na relação, principalmente com os elementos mais próximos como auxiliares e educadoras da valência de creche. As conversas informais, a discussão de ideias e a exposição de dúvidas e questões acontecem frequentemente o que é fomentado pela proximidade estabelecida com a educadora cooperante e auxiliar de sala. Na minha perspetiva, o estabelecimento de uma relação com outras educadoras e auxiliares de creche tem-se revelado igualmente positivo por permitir a partilha de experiências relativas a crianças com idades e características distintas do grupo que acompanho na prática, enriquecendo assim, a minha experiência.

Na segunda-feira, dia 26 de fevereiro de 2024, atendendo ao projeto dos animais selvagens, dinamizei, com o grupo, um teatro de sombras baseado no livro *Cuquedo*. Todos os recursos utilizados para a dinamização foram construídos por mim para o efeito. A atividade foi muito bem conseguida e o grupo permaneceu muito atento e participativo. No momento previsto para a organização dos animais consoante a ordem em que aparecem na história, as crianças, com o auxílio do adulto, conseguiram cumprir o objetivo. Ao longo do dia, após a dinamização da atividade, as crianças falavam, pontualmente, da mesma ou assustavam-se umas às outras imitando a personagem principal da narrativa, o Cuquedo.

No que concerne à situação em destaque, esta remete para uma tarefa que é, com alguma frequência, requerida às crianças e família. É importante destacar que é, para a organização socioeducativa, uma prioridade a relação com as famílias pelo que a proposta de tarefas deste género se enquadra nos princípios defendidos pela organização por possibilitarem a participação direta dos pais no projeto em desenvolvimento com as crianças.

No primeiro dia de PPSI foi possível assistir a um momento em que as crianças concluíam a apresentação de uma tarefa realizada com as famílias acerca do “Dia da Amizade” celebrado na organização socioeducativa no dia 14 de fevereiro. “De modo a concluir uma atividade já iniciada, duas crianças dirigem-se, uma de cada vez, à frente do grupo e apresentam, com auxílio da educadora, uma tarefa que fizeram com os pais. As

crianças fizeram um coração com as famílias onde os pais escreveram o que era para eles a amizade. A educadora lia ao grupo o que estava escrito e questionava a criança acerca da realização da tarefa nomeadamente das cores utilizadas e com quem é que tinha feito a atividade.” (Nota de campo 2 de dia 7 de fevereiro de 2024). Tal como remete a nota de campo e o descrito acima, não foi possível acompanhar na íntegra a atividade, contudo, esta semana foi proposta uma atividade semelhante que já foi possível acompanhar na íntegra.

Posto isto, a educadora, em concordância com o tema em desenvolvimento com o grupo, os animais selvagens, solicitou que fosse realizado com as famílias um pequeno trabalho para apresentar acerca do animal selvagem preferido da criança onde estivessem incluídas algumas características como o número de patas, a cor e o tipo de alimentação. É de destacar o envolvimento das famílias considerando que as apresentações realizadas até à data estavam, na sua maioria, visualmente apelativas e em concordância com o solicitado. “As crianças apresentam ao grupo o trabalho realizado com os pais acerca do animal selvagem favorito. Revelam-se, na sua maioria interessadas nos trabalhos dos “amigos” e, as crianças que estão a apresentar, mostram-se entusiasmadas por mostrar o que fizeram. A educadora vai colocando questões à criança a apresentar e ao grupo, se pertinente. As crianças vão apresentando diariamente, após o momento de acolhimento e lanche da manhã, as suas produções à medida que as trazem para a organização socioeducativa. Uma vez realizada a sua apresentação, a educadora expõe no corredor os trabalhos realizados. A apresentação das crianças é gravada para ser, posteriormente, partilhada com a família.” (Nota de campo 55 de dia 26 de fevereiro de 2024).

Ao refletir acerca de apresentações orais antes de ter iniciado a PPSI, não considerava a realização de apresentações orais em creche, contudo a minha perspetiva alterou-se após ter refletido acerca dos benefícios que iniciar esta prática desde cedo possibilita à criança no futuro. É bastante frequente que, segundo a minha experiência, a partir do 2.º ciclo do ensino básico, as apresentações de trabalhos se assumam como momentos de avaliação o que, muitas vezes é, para os alunos, um momento de nervosismo porque não é uma prática, até então, usual. Neste sentido, atendendo ao referido e ao entusiasmo verificado pelo grupo, avalio como benéfica esta prática em contexto de creche considerando que possibilita a familiarização das crianças com momentos de

comunicação no geral. Ao consultar Martins et al. (2017) no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória é pertinente destacar que estas preveem que o aluno seja capaz de “utilizar de modo proficiente diferentes linguagens (...)” (p.21), sendo capaz de adequar as linguagens que domina aos diferentes contextos.

Nos momentos de apresentação, o grupo senta-se no tapete e a criança a apresentar senta-se numa cadeira de frente para o grupo. Por sua vez, a educadora senta-se numa cadeira ao lado da criança a apresentar e vai interagindo na medida em que a mesma assim o exige. Cada criança tem as suas características individuais pelo que são notórias diferenças nas capacidades orais e comunicativas de cada criança. Este aspeto é respeitado pela educadora quando esta se senta por perto, transmitindo conforto à criança, e vai colocando questões que a ajudem a organizar o seu pensamento e discurso. O respeito pelo outro é um aspeto reforçado pela educadora nestes momentos sendo que, sempre que necessário, esta intervém para que o grupo respeite a criança que está a apresentar, especialmente, através do silêncio. Tal como referido, existem naturalmente crianças com uma capacidade comunicativa inferior e mais introvertidas no grupo que, por esse motivo, demoram mais tempo a fornecer respostas e a interagir nestes momentos. Existem, por outro lado, crianças que fornecem com rapidez respostas aos estímulos e questões não respeitando, por vezes, o tempo de resposta do outro. A educadora aproveita situações como a referida para reforçar a necessidade do respeito pelo tempo do outro referindo mesmo que “cada menino tem o seu tempo, temos de respeitar”.

Como educadora, na minha futura prática profissional, face à presente experiência que tenho tido neste contexto pretendo implementar momentos de apresentação, independentemente de estar a trabalhar com um grupo em contexto de creche ou de jardim de infância por considerar que, deste modo, as crianças têm a possibilidade de desenvolver as suas capacidades comunicativas perante um público o que é imprescindível à sua vida futura.

A aquisição e desenvolvimento da linguagem oral é crucial e deve ser iniciada o mais precocemente possível sendo que o educador de infância deve promover o desenvolvimento desta capacidade. “A aprendizagem da mesma [linguagem oral] é fundamental para a criança comunicar com os outros, o que faz com que seja também um estímulo cognitivo, que a auxilia na aprendizagem e a desenvolver o seu pensamento.”

(Costa, 2021, p.18). A mesma autora, Costa (2021), acrescenta ainda que, no que concerne ao processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem oral, quanto maior for o número de experiências a que a criança é exposta, maior será a facilidade que esta apresentará em falar. Atendendo ao referido, é pertinente mobilizar Silva et al. (2016) com as Orientações Curriculares para o Ensino Pré-Escolar considerando que, de acordo com o documento “A aprendizagem da linguagem oral e escrita deve ser concebida como um processo de apropriação contínuo que se começa a desenvolver muito precocemente e não somente quando existe o ensino formal.” (p.60). Por sua vez, o educador apresenta um papel importante neste processo de desenvolvimento da linguagem na medida em que este pode ser o promotor de momentos de desenvolvimento desta capacidade. Roncato e Lacerda (2005) referem mesmo que, considerando o contexto escolar, o educador desempenha um papel importante na medida em que a capacidade de desenvolvimento da linguagem deve-se às possibilidades de trocas discursivas possibilitadas à criança. Portugal (2012), uma autora de referência para a creche, considera que, a partir dos 2 anos de idade, “o desenvolvimento da linguagem assume-se como uma ferramenta crucial, sendo importante providenciar variadas oportunidades para que a criança encontra quem converse com ela (...) se sinta escutada e valorizada nos seus esforços comunicativos.” (p.11).

No que respeita à opção da realização dos trabalhos a apresentar com a família, esta é igualmente uma opção que considero adequada e que poderei, caso as características do grupo e famílias o permitam, vir a adotar na minha prática profissional futura.

Reflexão semanal PPSII – semana de 11 a 15 de novembro de 2025

A reflexão relativa à semana acima referida manterá a estrutura das anteriores pelo que será apresentado um breve balanço da semana e a reflexão fundamentada acerca das produções artísticas das crianças. Assim, pretendo abordar em concreto a pertinência do desenho e a atribuição de significados aos mesmos por parte das crianças que, por sua vez, podem transparecer informações relevantes aos adultos.

No que respeita ao balanço da semana, a mesma decorreu tranquilamente e, à semelhança do descrito relativamente às passadas semanas, foi-me possível integrar a rotina diária do grupo e conhecer com maior detalhe cada criança individualmente. Para

tal, considero que foi bastante relevante desenvolver atividades em pequenos grupos que, estrategicamente, não são compostos sempre pelas mesmas crianças. A atividade de construção da carrinha dos gelados, por ter sido desenvolvida com um grupo de 5 crianças e ter incluído vários momentos e trabalhado diversas áreas, permitiu-me focar a minha atenção no pequeno grupo e identificar, com clareza, facilidades, dificuldades e/ou traços de personalidade.

É bastante interessante observar que cada criança dá importância a diferentes aspetos. O A.C., por exemplo, enquanto as restantes crianças consideraram a pintura da estrutura como concluída, este ficou a pintar o carrinho porque queria que ficasse com uma zona específica pintada. O A.C. é uma criança que, em situações de grupo, não fala muito, mas quando inserido em pequenos grupos sente-se mais à vontade para interagir. Ao observar a criança na atividade conclui que a mesma é perfeccionista – pintámos caixas de ovos para simular as bolas de gelado e o A.C. só deu por concluída a tarefa quando não se via nenhuma zona sem tinta; ao pintar um pedaço de cartão para simular um gelado, o A.C. foi o único que pintou dos dois lados do cartão. (Excerto da nota de campo 103 de dia 30 de outubro de 2024).

Mobilizo a nota de campo acima, mesmo que não se refira à observação da presente semana por considerar que a mesma permite ilustrar o referido. À semelhança do observado com o A.C., foi ainda possível concluir, por exemplo que o F.R. tem alguma facilidade em copiar palavras e que a M.M., por oposição, tem dificuldades na representação, mesmo que por imitação, de letras ou números. Nas representações gráficas da M.M., o risco é dominante, porém, é notória, por vezes, a preocupação em assemelhar-se ao real quando questionada acerca do significado da sua produção. A título exemplificativo, no decorrer da atividade foi necessário desenhar bolas de gelados e a M.M. voluntariou-se mas inicialmente preencheu o espaço com riscos castanhos e quando a questioneei acerca da semelhança entre o seu desenho e bolas de gelado a criança pegou em canetas coloridas e fez bolas associando cada cor a um sabor. Associou assim a bola cor-de-rosa ao sabor morango e a amarela ao sabor banana o que revela que mobilizou o seu conhecimento do real na relação que fez entre a cor e sabor. O restante grupo, por

sua vez, revela um maior rigor e procura na semelhança ao real aquando da realização produções gráficas.

O facto de conhecer melhor cada criança individualmente no que concerne à sua personalidade, interesses e dificuldades tem-me permitido uma intervenção mais pertinente e promotora do desenvolvimento individual por ter capacidade de adaptar a minha atuação perante os traços de cada criança.

A par do referido, a equipa educativa tem-se relevado uma mais-valia por me permitir estabelecer relações próximas com as crianças e me auxiliar na adaptação da minha prática a cada elemento do grupo uma vez que conhecem as características e contextos de cada criança com maior profundidade por acompanharem, no caso da educadora, o grupo, na sua maioria, desde a creche. Assim, em momentos de dinamização de atividades a educadora cooperante procura dialogar comigo e esclarecer as minhas questões relativas a cada criança auxiliando-me na reflexão de estratégias eficazes e adequadas.

A pintura com tintas ou com canetas de feltro assumem-se como uma atividade frequentemente requerida pelo grupo em momentos de brincadeira livre. Como tal, recorrendo à observação desses momentos e das tarefas de expressão plástica requeridas na atividade de construção da carrinha dos gelados, surge o tema da reflexão – a pertinência do desenho para a infância e a atribuição de significados aos mesmos.

Atendendo ao referido, é pertinente começar por clarificar que o desenho se assume como “(...) uma forma de pensamento, em que o mundo interior se confronta e mistura com o mundo exterior, em que a transformação para o papel pode significar o desejo, o desejado e o real.” (Santos, 2013, p.75). Luquet (1969), um autor de referência na temática, considera o desenho um jogo calmo que apresenta várias vantagens como poder ser uma atividade desempenhada por uma só criança e ser possível realizar comodamente tanto no espaço interior como exterior. Neste sentido, por evocar a criatividade da criança e se tratar de uma tarefa de concentração, é previsível que as crianças, ao realizarem os seus desenhos, lhes atribuam significados os quais podem ser refletidos e decididos no momento anterior ao início de execução do desenho ou espontâneos, surgindo ao longo da produção. Neste sentido, Luquet (1969) considera que “A intenção de desenhar tal objeto não é senão o prolongamento e a manifestação da sua

representação mental; o [objecto] representado é o que nesse momento ocupava no espírito do desenhador um lugar exclusivo ou preponderante” (p.23).

Assim, a atribuição de significados para as suas produções por parte da criança não é imutável, por exemplo, na observação e diálogo com o A.C. acerca da sua pintura (ver figura 2) a criança atribuiu-lhe diferentes significados. “O A.C. pintou “uma jaula preta”, mas segundos depois disse-me que era “um cavalo ... aqui é a cauda, o pelo”.” (Excerto da nota de campo 133 de dia 13 de novembro de 2024). A alteração de significados da produção ao longo da mesma é usual uma vez que “a criança dá frequentemente a um desenho executado ou em vias de execução uma interpretação diferente da sua intenção primitiva” (Luquet, 1969, p. 37). Outro aspeto interessante na pintura do A.C. remete para a técnica utilizada pela criança uma vez que “(...) a criança utilizava cor, por ex. lilás e de seguida tapava o lilás com preto é repetiu este processo até dar a pintura como concluída com uma grande mancha preta.” (Excerto da nota de campo 133 de dia 13 de novembro de 2024).

À semelhança do referido, no caso da pintura do A.D. pode ainda dar-se o caso de a criança começar a pintar sem ter ainda definido o tema, objeto ou figura a representar. Assim, a criança “(...) começou por pintar um círculo castanho e verde e quando o questionei acerca da sua pintura respondeu-me “Ainda estou a pensar. Espera, já sei. É o monstro dos monstros e companhia.”” (Excerto da nota de campo 133 de dia 13 de novembro de 2024) (ver Figura 3). Por oposição, a B.L. identificou cada elemento da sua pintura (ver Figura 4). “A B.L. fez uma pintura muito colorida e com elementos perceptíveis como o chão, o céu, o sol, nuvens e chuva. Quando a questionei acerca da sua pintura respondeu-me “É a chuva e a estrada.” / Bianca- “Boa. E estás na pintura?” - perguntei porque havia elementos na pintura que não conseguia identificar. / B.L. – “Não, estavam todos a dormir.” (Excerto da nota de campo 133 de dia 13 de novembro de 2024). Importa referir que, no caso da B. L., a conversa aconteceu no momento final da pintura pelo que não é garantido que a sua intenção inicial corresponda à versão final.

Reconhecendo as vantagens e necessidade do desenho para a infância considero que, como futura educadora de infância é crucial estar consciente que desenhar se assume como uma necessidade para as crianças e que as suas produções podem espelhar significados para os quais o adulto deve atentar. Santos (2013) considera mesmo que

“(…) o desenho é, também ele, um meio de libertação e de expressão de conteúdos interiores.” (p.75). Silva et al. (2016) nas OCEPE referem-se ao desenho como um modo de escrita que pode ser mobilizado para a resolução de problemas. “Dado que muitas crianças têm dificuldade em resolver problemas apresentados apenas oralmente, é importante que sejam apoiadas na representação das situações-problema utilizando objetos ou desenhos” (Silva et al., 2016, p. 75).

A prática do desenhar é parte da vida. É uma ação indispensável ao bem-estar da criança. Destaca-se que a infância é a época das descobertas e das aventuras, portanto cabe a nós educadores oferecermos condições que estimulem o gosto pela arte de [registrar] o mundo num pedacinho de papel, permitindo às crianças inventar, criar e sonhar. (Hanauer, 2013, p. 81)

Reflexão semanal PPSI – semana de 6 a 10 de maio de 2024

Ao longo do período de prática redigi nove reflexões semanais, sendo que a presente é a décima e última reflexão da PPSI. Assim, de modo a concluir esta etapa, a presente reflexão caracteriza-se por ser um balanço da PPSI e por incluir, simultaneamente, aspetos a destacar no que respeita à construção da minha profissionalidade como educadora de infância.

Ao refletir acerca do período de prática é possível considerar que este se assumiu como um momento de grande aprendizagem. Com a PPSI contactei, pela primeira vez, com o contexto de creche que, até então, me despertava curiosidade e algum receio por ter dúvidas acerca do papel do educador de infância em creche. Ao longo do meu percurso académico na Eselx sinto que foi privilegiada a abordagem ao jardim de infância pelo que receava não deter conhecimento suficiente para desempenhar, com qualidade, a prática em creche. Porém, em oposição ao expectável e tal como é possível constatar ao reler as reflexões realizadas ao longo da prática, o meu desempenho em creche deixou-me muito satisfeita e ajudou-me a compreender melhor o contexto, as necessidades das crianças, o papel do educador e a definir que educadora de infância quero ser. Neste sentido, é pertinente destacar a importância que, em contexto de formação de profissionais da educação, o estágio assume. Quaranta e Pires (2013) referem-se aos estágios como sendo

um espaço de privilégio à formação docente que “tem grande importância na formação inicial do tornar-se professor.” (p.188).

Compreendi assim que o contexto de creche é bastante exigente e, em grande escala, condicionado pelas rotinas e por atender às necessidades básicas das crianças como a higiene e a alimentação.

A construção dos documentos avaliativos associados à PPSI e a rotina da creche possibilitaram que compreendesse a importância da reflexão para o desempenho do papel de educador de infância e, no geral, para a vida. Os momentos de reflexão, por vezes associados à redação das reflexões semanais, contribuíram para que refletisse acerca da minha prática e, conseqüentemente, pudesse melhorá-la. Assim, desenvolvi o meu espírito reflexivo que é crucial ao desempenho da profissão de educador de infância. Segundo a minha perspectiva, uma boa prática pedagógica só é possível com reflexão, avaliação e reajustes constantes. Neste campo, Marques et al. (2024) nas OPC consideram que “A evolução do conhecimento, as rápidas mudanças sociais e a emergência de novas realidades requerem profissionais que estejam em contínua formação e aprendizagem e que sustentem a sua profissionalidade num processo de reflexão sobre a ação e na ação.” (p.30).

No dia a dia em creche, a necessidade de resolução de conflitos com as crianças e a procura incessante por estratégias eficazes de acordo com as características do grupo e individuais de cada criança são aspetos que levam, naturalmente, à reflexão na procura das melhores soluções. Além dos momentos de reflexão individual, ao longo da prática, existiram vários momentos de reflexão compartilhados com elementos da equipa educativa como a educadora cooperante ou auxiliar de sala. Esta reflexão conjunta através de, na maioria das situações, conversas informais contribuiu para alargar a minha perspectiva e compreender com maior clareza o papel do educador de infância e do auxiliar de sala que, por sua vez, não deve ser descurado. A relação de respeito mútuo e de parceria que estabeleci com a equipa de sala revelou-se crucial ao desempenho da prática e à concretização de aprendizagens da minha parte por possibilitar a existência frequente de diálogo e exposição de dúvidas da minha parte.

Com as crianças, os principais agentes neste processo, consegui estabelecer uma relação baseada no respeito, confiança e afeto. Ao longo deste processo priorizei o

respeito pelas características de cada criança o que originou em diferentes ritmos e níveis de envolvimento e interesse no estabelecimento de uma relação comigo. Apesar do referido, foi possível estabelecer uma relação com todas as crianças do grupo da PPSI. A existência desta relação foi indispensável ao sucesso da minha prática porque permitiu que estivesse mais próxima das crianças e, por isso, mais envolvida na sua rotina em creche.

A planificação de atividades assumiu-se, inicialmente, como um desafio. Planificar em creche revela-se exigente por ser necessário um apoio mais focalizado devido à idade das crianças. Ao planificar uma atividade é necessário refletir acerca da organização do grupo e da existência ou não de atividades em simultâneo. As estratégias a utilizar são um outro aspeto a atentar, uma vez que, pela experiência na PPSI, é possível considerar que crianças em idade de creche ainda não conseguem manter a concentração numa mesma tarefa por um longo período. Assim, torna-se indispensável refletir acerca da planificação de modo a adequar a mesma à caracterização do grupo a que se destina.

A proximidade verificada entre as famílias e a equipa educativa revelou-se positiva na medida em que facilitou a minha interação com, em especial, os pais das crianças que procuravam conhecer quem era a estagiária da sala do/a seu filho/a, fazendo-me sentir acolhida e parte integrante da equipa. Esta questão levou à problemática da investigação – *Que perspetiva têm os pais acerca da relação com a equipa de creche?*. O processo de investigação permitiu que ultrapassasse a dificuldade, até então sentida, de comunicar com os pais. Tal como defini nas minhas intenções para a prática, valorizo a comunicação e envolvimento das famílias, porém acreditava que esta questão seria, para mim, complexa de pôr em prática. Considerando que a organização socioeducativa e a educadora cooperante reconhecem a integração das famílias na creche como positiva, foram vários os momentos em que contactei diretamente com as famílias em atividades planeadas, na sua maioria, pela educadora cooperante. Considero assim que a minha confiança em relação à comunicação com as famílias sofreu alterações positivas e que o facto de serem um público-alvo de recolha de dados para a investigação da PPSI auxiliou por me permitir conhecer a sua perspetiva e o que, no geral, lhes é mais relevante no que respeita ao tema da investigação.

Para a construção da minha profissionalidade, considero que a prática foi fulcral por me permitir refletir e definir, progressivamente, quais os aspetos que ambicionava privilegiar como educadora de infância. Assim, concluí que priorizo, acima de tudo, o respeito pela criança, pela sua família e pela equipa educativa. A brincadeira, a exploração livre e a valorização dos interesses e necessidades da criança são outros aspetos que incluo na construção da minha profissionalidade. A comunicação e o envolvimento das famílias através da construção de uma relação de parceria com as mesmas assumem-se como um outro parâmetro que merecerá a minha atenção na prática futura.

Concluo assim que a PPSI, englobando todas as experiências, partilhas e profissionais que me proporcionou viver ou conhecer, se revelou um elemento indispensável à minha prática futura por me permitir adquirir, na prática, várias aprendizagens.

Reflexão semanal PPSI – semana de 11 a 15 de março de 2024

Na semana a que se refere a presente reflexão foi possível ter, pela primeira vez, um momento de maior proximidade com as famílias das crianças, em específico com os pais pelo que defini como tema de reflexão a relação escola-família. Assim sendo, abordarei tópicos como estratégias de integração das famílias na rotina e atividades na organização socioeducativa e refletirei ainda acerca da influência que a caracterização das famílias pode ter no envolvimento da mesma.

O balanço da semana mantém-se merecedor de ser destacado pela positiva. As relações com os elementos da organização socioeducativa e crianças mantém-se crescentes pelo que, muitas vezes, me sinto um elemento integrante na equipa e de referência para as crianças. A relação que tem sido estabelecida com o grupo é afetuosa e respeitosa pelo que me mantenho perto e integrada em todas as tarefas e rotinas das mesmas de modo a construir com estas uma relação de confiança e proximidade. Ao longo da semana foi possível verificar que algumas crianças já compreendem a minha rotina na organização socioeducativa pelo que já têm consciência de que, quando vão para o lanche da tarde, me vou embora. Atendendo ao referido, breves momentos antes de começarem a organizar-se na fila para o lanche, algumas crianças começam a questionar-me a mim diretamente, à educadora ou à auxiliar se “a Bianca vai embora?”, questionando-me de seguida para onde vou ou o que é que vou fazer. Comentários como o referido acima

transmitem ao adulto que a criança já possui alguma noção de tempo o que é potenciado através da implementação de rotinas. Eichmann (2014), no que respeita às rotinas, considera que estas transmitem tranquilidade à criança uma vez que promove o desenvolvimento da sua capacidade de autocontrolo e de previsão, permitindo à criança prever o que vai acontecer de seguida.

Através da observação e de conversas informais com a educadora cooperante e com o diretor, foi possível verificar que tanto a organização socioeducativa como a educadora reconhecem que o estabelecimento de uma boa relação com as famílias afeta o bom desempenho da prática pedagógica e o próprio bem-estar das crianças pelo que é um aspeto priorizado pelos mesmos. No passado dia 11 de março, de modo a assinalar o fim do projeto dos animais selvagens, a educadora organizou uma saída à “floresta” com as famílias onde o objetivo era encontrar o *Cuquedo*. É relevante reforçar que a primeira atividade dinamizada por mim com o grupo partiu da história *Cuquedo* pelo que a educadora considerou pertinente, devido ao entusiasmo das crianças, terminar o projeto com uma atividade relacionada com o personagem. Em conversa com a educadora cooperante, a mesma transmitiu-me que a mãe da C.D. lhe comunicou que a criança reconhece o hipopótamo e o rinoceronte em consequência da atividade por mim dinamizada o que reforça que a mesma foi bem conseguida e interessante do ponto de vista das crianças.

Hoje organizou-se a saída à floresta com as famílias à procura do *Cuquedo*. Todas as crianças tiveram os pais presentes e todos se envolveram na atividade proposta. A educadora solicitou aos pais que trouxessem comida alusiva ao tema dos animais selvagens para que fosse possível realizar um lanche partilhado. Todos os pais trouxeram alguma coisa e todos se preocuparam em atender à temática. Foi bastante interessante ver o envolvimento dos pais e verificar a sua disponibilidade a qual foi surpreendente por se tratar de uma segunda-feira às 9h30m. (Nota de campo 68 de dia 11 de março de 2024).

A família e a organização socioeducativa são duas instituições essenciais e de referência para a criança pelo que é crucial que se estabeleça uma relação de parceria e confiança mútua. Souza (2009), defende que a escola desempenha um papel fundamental

na construção da parceria escola-família e que, por sua vez, esta relação é necessária para que ambas, a escola e a família, conheçam as realidades e limitações de cada parte e procurem, em conjunto, opções que facilitem e tornem possível a ligação entre si de modo a auxiliar no desenvolvimento da criança. Atendendo ao facto de que, tipicamente a família é o primeiro contexto da criança (Fuertes et al., 2018) é importante que a escola não desconsidere este facto e que escola e família não optem por caminhar isoladamente. Ao longo da prática profissional tem sido possível observar algumas das possíveis técnicas a adotar com a finalidade de fomentar a proximidade na relação entre a escola e a família. O dia a dia das crianças é partilhado com as famílias através da utilização de uma aplicação, o *educabiz* onde a educadora publica fotografias e pequenos resumos do dia. Recorrendo a esta aplicação é ainda possível a troca de mensagens individuais sendo que tanto a educadora como os pais recorrem com frequência a esta opção para transmitir *feedbacks* de atividades realizadas ou para a troca de informações relativas às crianças. A título exemplificativo, no dia da saída à “floresta” com as famílias, a mãe do L.C. enviou uma mensagem direcionada à educadora, à auxiliar e a mim para agradecer a atividade dinamizada e o momento proporcionado com e entre as famílias. De modo a resumir a semana e a dar a conhecer os objetivos e atividades da semana seguinte, às sextas-feiras, a educadora envia às famílias um documento com essas mesmas informações acompanhado de algumas fotografias do grupo que, na sua perspetiva, melhor ilustram a semana.

A existência de uma relação positiva entre os membros da equipa educativa e as famílias beneficia e tranquiliza não só as famílias como as próprias crianças. Maranhão e Sarti (2008), acreditam que as mães com filhos com idade inferior a três anos tendem a sentir-se mais inseguras comparativamente a mães de crianças com idades superiores. Mobilizando o grupo em que estou, de momento, inserida, é natural que, pela idade das crianças, os pais sintam alguma insegurança, contudo, considerando que, 12 das 15 crianças que compõem o grupo já estiveram na organização socioeducativa em anos letivos anteriores, a confiança que os pais sentem nos elementos da organização é considerável pelo que este não é um tema problemático para a educadora no momento. Apesar das possíveis inseguranças e balanços naturais na construção da relação com a equipa educativa, os pais revelam interesse na construção da relação escola-família. Assis

e Fuertes (2014), realizaram um estudo acerca das *Representações acerca da Creche* e concluíram que, de um modo geral, os pais revelam “desejar uma relação estreita, aberta e respeitosa entre a creche e a família.” (p.138).

Numa conversa informal com a educadora cooperante foi possível perceber que a relação de confiança com os pais de que atualmente beneficia foi, em alguns casos, complexa de construir porque, por vezes, os pais duvidaram do seu trabalho e atenção para com as crianças.

Apesar das diferenças de gênero e grau de parentesco com a criança (...) o processo de aquisição de confiança é lento e variável, dependendo da história pessoal, valores, expectativas de cada família, e de como os profissionais da creche percebem essas peculiaridades e lidam com elas. (Maranhão e Sarti, 2008, p. 186).

A caracterização das famílias, por sua vez, influencia a sua disponibilidade para a participação na relação escola-família considerando que, regra geral, os pais com maiores possibilidades financeiras terão uma maior flexibilidade e possibilidade de gestão de tempo para participarem nas propostas das organizações socioeducativas onde os seus filhos estão inseridos, contudo, isto não significa que pais com menores condições socioeconómicas tenham menos interesse comparativamente a pais com melhores condições. Neste sentido, é crucial o educador adaptar a suas estratégias e planeamentos que envolvam a participação das famílias de acordo com as características das mesmas. Marques (2001), citado por Abreu (2016), considera que é importante o educador adotar uma comunicação acessível e marcar, sempre que possível, reuniões em horários de fim de dia para que seja possível a comparência de um maior número de pais. Atendendo ao observado e à informação presente no projeto de sala, é possível caracterizar o nível socioeconómico das famílias como médio/alto e referir que a maioria dos pais apresenta disponibilidade horária pelo que, ao possuir estas informações e, considerando este contexto em específico, a educadora sabe que não existem limitações horárias para a participação dos pais. Neste sentido, é pertinente referir que não existe uma relação direta entre o nível socioeconómico dos pais e o seu interesse na vida escolar das crianças porém esta pode afetar a sua disponibilidade por, regra geral, pais com nível socioeconómico mais baixo, terem horários de trabalho mais rígidos e alargados podendo ainda ser as deslocações escola-casa ou escola-trabalho mais dificultadas.

Na minha futura prática como educadora de infância pretendo valorizar a relação estabelecida entre mim e a restante equipa educativa com as famílias das crianças por reconhecer que a mesma implica diversos benefícios tanto para as crianças como para o próprio ambiente educativo. Reconheço ainda que, tal como mencionado no parágrafo anterior, é essencial ter conhecimento das características individuais das famílias para que seja possível adaptar as minhas técnicas e práticas às mesmas. Esta ideia surge em concordância com o defendido por Abreu (2016) que considera que “(...) é da responsabilidade dos educadores/professores promoverem uma maior aproximação das famílias no contexto educativo da criança (...)” (p.8), sendo que, por sua vez, as técnicas a adotar para a aproximação desejada dependem das características familiares do grupo. Por sua vez, Castelão et al. (2015), consideram que a relação entre o educador de infância e as famílias deve ser sólida e assentar na confiança, respeito e cumplicidade e deve reger-se pelo objetivo comum de proporcionar às crianças uma educação de qualidade.

Reflexão semanal PPSII – semana de 30 de setembro a 4 de outubro de 2025

Considerando que a presente reflexão semanal é a primeira realizada no âmbito da PPSII procurei, sucintamente, redigir um breve parágrafo relativo à minha integração na organização socioeducativa. Posteriormente, de modo a aprofundar o meu conhecimento e reforçar conhecimentos prévios, considerei pertinente que o tema a refletir incidisse no modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna (MEM) e, conseqüentemente, nos Trabalhos por Projeto, uma vez que é o modelo adotado pela organização socioeducativa. Para tal, recorri a notas de campo e a bibliografia fidedigna.

No que concerne ao acolhimento da equipa educativa, em especial por parte da educadora cooperante e auxiliar de sala, é possível avaliar o mesmo como positivo. A educadora cooperante revelou-se disponível e consciente das etapas associadas a um momento de prática supervisionada. A auxiliar de sala, por sua vez, assumiu uma atitude de compreensão e receptividade semelhante. O grupo de crianças em que será realizada a PPSII é composto por 20 elementos de 4 anos que, de um modo geral, se caracterizam por serem um grupo bastante afetuoso e comunicativo. A receção das crianças à minha chegada foi bastante calorosa pelo que me senti com rapidez e facilidade integrada nas suas rotinas e momentos de brincadeira. Como tal, destaco os pontos mencionados no presente parágrafos como pontos positivos da primeira semana de PPSII.

Assumindo-se a organização socioeducativa como defensora e praticante do MEM, são evidentes, ao entrar nas salas, os vários recursos associados ao modelo pedagógico referido. Entre os recursos observáveis encontram-se, entre outros, o mapa de presenças, o plano do dia, o diário do grupo, o mapa das comunicações ou o mapa *mostrar, contar e/ou escrever*. No que concerne ao plano diário, “10:30h (...) Um criança é eleita, pela educadora, como presidente e modera a reunião com auxílio da educadora. Na reunião faz-se o plano do dia onde se organizam as atividades a realizar.” (Excerto da nota de campo 3 de dia 30 de setembro de 2024). Este planeamento, por sua vez, é feito em conjunto com as crianças através da realização do plano do dia.

Tal como ilustra a nota de campo mobilizada, existe, na rotina do grupo, a reunião de planeamento da manhã que resulta no plano diário. Mais tarde, de modo a finalizar o dia acontece a reunião de avaliação do plano diário onde, sentados em roda, “(...) As crianças avaliam, recorrendo a um código de cores, cada tarefa do plano.” (Excerto da nota de campo 6 de dia 30 de setembro de 2024). Em conversa com a educadora cooperante, foi possível compreender que o código de cores a utilizar no momento de avaliação do plano do dia foi previamente combinado com as crianças. Assim, tem-se vermelho para sinalizar tarefas não realizadas, amarelo para tarefas não terminadas e cor-de-laranja para tarefas concluídas.

O MEM, em Portugal, assume-se como “(...) *um espaço de permanente experimentação e de sucessivos encontros*, onde a formação acontece por múltiplas partilhas” (Serralha, 2009, p. 7). A par do referido, é pertinente referir que, existem dois a três momentos em que as crianças têm liberdade para fazer partilhas com o grupo. Estas partilhas podem ter origem no exterior da organização socioeducativa (objetos trazidos de casa) ou no interior da organização (partilha de construções ou brincadeiras) existindo um momento específico para cada tipo de partilha. A título exemplificativo, “(...) As crianças inscreveram-se previamente no mapa do *Mostrar, contar e/ou escrever* e fazem-nas neste momento posterior à reunião. Exemplos de partilhas: “Apanhei uma bolota bebé”, “Apanhei uma pinha”, “... um pega monstro que não dá porque eu lavei para tirar o pó ... queria ver se aqui dava.” (Excerto da nota de campo 4 de dia 30 de setembro de 2024). Após os momentos de brincadeira livre as crianças partilham, com frequência, o que fizeram. “Após a brincadeira livre nas áreas, uma criança quis partilhar um puzzle e

levou-o para a roda. Educadora – Então, porque quiseste partilhar connosco o puzzle? Criança – Porque eu fiz sozinho. De seguida a educadora questiona à criança qual a técnica a que recorreu e o grupo dá os parabéns à criança por ter conseguido montar o puzzle sem ajuda.” (Excerto da nota de campo 25 de dia 04 de outubro de 2024). A situação descrita permite refletir acerca da importância de celebrar as conquistas das crianças que, para estas, será extremamente significativo.

Associado ao MEM surgem, inevitavelmente, os trabalhos de projeto que se assumem, para o grupo da PPSII, como uma prática recorrente. “Na semana anterior, as crianças decidiram começar um projeto *Os lobos existem mesmo ou só nas histórias?*. Neste momento da reunião decidem quem fará parte do projeto.” (Excerto da nota de campo 3 de dia 30 de setembro de 2024). O trabalho de projeto, por sua vez, caracteriza-se, segundo Vasconcelos (2011) como uma modalidade de trabalho em grupo que contribui para a aquisição de aprendizagens significativas e para o “desenvolvimento de competências essenciais numa sociedade do conhecimento: a recolha e tratamento de informação (...) a aprendizagem do trabalho de grupo, da colaboração, da tomada de decisão negociada, a atividade meta-cognitiva, e o espírito de iniciativa e criatividade.” (Vasconcelos, 2011, p.9).

Por sua vez, de modo a dar início ao projeto, a educadora sentou-se numa mesa com o grupo interessado no projeto para os auxiliar no planeamento do mesmo. “Preencheram uma tabela com o que sabiam, o que queriam saber e como iriam descobrir com auxílio da educadora e começaram por procurar livros relacionados com a temática na área da biblioteca. De seguida, fizeram um desenho dos lobos e partilharam, mais tarde, as informações recolhidas com o restante grupo.” (Excerto da nota de campo 13 de dia 2 de outubro de 2024). No que concerne ao tipo de apoio assumido pelo adulto na fase de planeamento, Rodrigues (1999) considera que este é promotor da aprendizagem pelo que, através de questionamentos poderá auxiliar “(...) a criança ou o grupo a estruturar os conhecimentos, a organizar o pensamento e as especificar os seus planos.” (p.6). Atendendo ao facto de se tratar na minha primeira semana de intervenção e do tema do projeto ter surgido num momento anterior à minha chegada à organização socioeducativa, a educadora cooperante sugeriu que não participasse diretamente no desenvolvimento do projeto, contudo, mostrou-se disponível para esclarecer possíveis questões que possam

suscitar da observação do desenrolar do projeto. Na sequência do referido, foi possível refletir que, de momento, a minha prioridade deverá, na minha perspetiva, passar por procurar integrar-me no grupo, integrar-me na rotina e estabelecer relações de confiança não sendo, por isso, no presente, o meu foco o desenvolvimento ou participação em atividades dirigidas.

O auxílio, essencialmente através do questionamento, por parte do adulto pode revelar-se crucial porém, é importante que o adulto não se esqueça de que a criança, aquando do desenvolvimento de um projeto, deve assumir-se como um agente ativo e participativo. “Em pedagogia de projeto a criança não é um “cientista solitário”, mas um “explorador”, um investigador, um criador ativo de saberes em alternativa a ser um passivo recetor de saberes dos outros.” (Vasconcelos, 2011, p. 9).

O momento de partilha das informações recolhidas pelo pequeno grupo ao grande grupo suscitou um grande entusiasmo. As crianças envolvidas no projeto revelaram-se interessadas em partilhar com as restantes os livros que tinham encontrado enquanto as crianças que não se encontravam, por opção, envolvidas no projeto teciam questões, na sua maioria, relacionadas com as imagens que as crianças mostravam numa enciclopédia. Do momento de partilha surgiram novas questões relacionadas com o modo como os lobos uivam ou como protegem as suas crias. Após uma breve discussão entre as crianças acerca destas questões, a educadora referiu que, quando fosse possível, poderiam fazer uma pesquisa no computador uma vez que, o pequeno grupo já havia mencionado que queria pesquisar no computador e nos *tablets* em casa.

Tal como é possível verificar através das descrições redigidas nos parágrafos anteriores, a Metodologia de Trabalho de Projeto é “(...) uma metodologia de resolução de problemas” (Rangel e Gonçalves, 2010, p.23). Neste sentido, os mesmo autores consideram que os projetos devem ter origem em problemas ou questões reais e relevantes para, neste caso, o grupo de crianças a desenvolver o projeto. Esta metodologia prevê ainda, entre outras áreas, o desenvolvimento do trabalho cooperativo e colaborativo por assumir que as crianças trabalham em grupo, organizando-se através de uma planificação e distribuição de tarefas. A informação recolhida, deve ser partilhada entre o pequeno grupo e, mais tarde, com o grande grupo. (Rangel e Gonçalves, 2010).

Recorrendo às leituras realizadas e à experiência da presente semana, é pertinente concluir que, a aplicação da metodologia de Trabalhos por Projeto pode ser desafiante por (i) romper com o ensino expositivo e direto, (ii) não possibilitar a definição de um caminho linear e, por último, por (iii) exigir um nível de organização complexo. (Rangel e Gonçalves, 2010). Porém, apesar das possíveis dificuldades na aplicação desta metodologia, em especial pela existência de diversos recursos e instrumentos de registos, através da observação no contexto da PPSII, tem sido possível verificar que a mesma acarreta vantagens significativas tais como (i) um grande envolvimento e interesse das crianças; (ii) a promoção do espírito de questionamento e, entre outros, (iii) o desenvolvimento da autonomia e do espírito colaborativo.

De modo a concluir a presente reflexão, considero que importa destacar que nunca tinha tido a oportunidade de estagiar numa sala onde o MEM se assumisse como o único modelo pedagógico pelo que destaco a aprendizagem relativa ao modelo pedagógico referido como um aspeto positivo. Como desafio da presente semana destaco o facto de não me ter apropriado totalmente da rotina do grupo que, na minha perspetiva e até à data, considero bastante distinta da rotina de creche que experienciei na PPSI. Por sua vez, considero que esta questão é natural por se tratar de um grupo de jardim de infância e de uma organização socioeducativa distinta e, por esse motivo, com alguns valores diferentes. Considero assim que, com o decorrer da prática, a dificuldade referida será ultrapassada.

ANEXO J
Notas de campo
relevantes à problemática

| ' ' | | ' ' |

Notas de campo – observação do grupo		
Objetivo da observação: Caracterizar o comportamento das crianças nos momentos de escolha dos pares, brincadeiras e brinquedos.		
N.º/Data de registo	Nota de campo	Tema
15/02.10.2024	11:05h – Área da dramatização Bianca: “Que estás a aquecer no micro-ondas F.R./M. (Masculino)? Falta muito?” F.R./M.: “Não. 2 minutos. Podes sentar-te à beira e comer.” Bianca: “Ok, boa. Obrigada.” F.R./M.: “Eu estou a cuidar da casa. Eles (aponta para duas crianças que estavam com mochilas às costas) vão de férias. Eu fico a cuidar da casa Área da dramatização”.	Preferência de brincadeiras
33/07.10.2024	Após a brincadeira nas áreas, o A.C./M. quis mostrar ao grupo a sua construção – “uma nave prisão”.	Preferência de brincadeiras
43/08.10.2024	Brincadeira nas áreas – A M.R./F. (Feminino) e o A.C./M. brincam na área do faz de conta às limpezas. A M.R./F. tem o avental vestido e limpa a cozinha e o A.C./M. limpa a comida de brincar que está em cima da mesa com uma esfregona. Estão 10 crianças a brincar nas áreas: 3 meninos nas construções, 1 menina na área dos jogos de mesa, 1 menina nas ciências, 3 meninas e 1 menino na área da dramatização e 1 menino na biblioteca	Preferência de brincadeiras
46/09.10.2024	Em conversa com o grupo, a educadora verificou que algumas crianças ainda não tinham brincado em certas áreas da sala. Em especial os meninos tinham uma tendência para brincarem nas áreas da construção sendo que o F.P. não sabia onde era a área da escrita. Acordaram assim que no dia seguinte teriam de experimentar novas áreas.	Preferência de brincadeiras
47/09.10.2024	A C.P./F. partilha que vai fazer uma festa do pijama com algumas das crianças do grupo. Algumas crianças comentam que não foram convidadas e a O.S./F. responde-lhes que todas as meninas podem ir (excluindo os meninos).	Preferência de pares
50/09.10.2024	Brincadeira nas áreas – O F.R. (menino) chamou-me para o ajudar a ler um livro na área da biblioteca. Estávamos a ler um livro de fadas quando o F.P. (menino) se aproximou e pediu que lhe lesse a história da Bela Adormecida. A M.R. (menina) juntou-se para ouvir a história das fadas e o F.P.	-Estereótipos

	<p>também ficou à espera que estivesse disponível para ler a história que tinha escolhido.</p> <p>A certo momento surge a conversa seguinte:</p> <p>F.P. – Não gosto de fadas. Sou um menino.</p> <p>F.R.- Eu gosto de fadas.</p> <p>B (estagiária) – Mas os meninos não podem gostar de fadas?</p> <p>F.P. – Não. Nós somos polícias.</p> <p>M.R. – Mas tens um livro de princesas e castelos.</p> <p>F.P.- Porque eu gosto.</p> <p>B – Mas tu podes não gostar de fadas e não ter a ver com seres um menino ou menina. As meninas não podem ser polícias também?</p> <p>F.P. – Podem ser. Eu sou polícia mas não gosto de fadas.</p> <p>A conversa terminou e as crianças decidiram que queriam parar a leitura da história das fadas e começar a da Bela adormecida.</p>	
52/09.10.2024	<p>Nas partilhas que fizeram após o momento de brincadeira nas áreas, o F.P. partilhou uma construção que fez da polícia.</p> <p>Educadora – “Estás sempre a brincar aos polícias.”</p> <p>O.S. (menina) – Os meninos estão sempre a brincar aos polícias.</p> <p>F.M. (menina)- Não nos deixam brincar na área da construção.</p> <p>[outra criança menina] – O L.P (menino) brinca connosco no faz de conta.</p> <p>A educadora conversou com o grupo e reforçou que é importante explorar as diversas áreas da sala e que era necessário respeitar o número de crianças por área (o número foi definido pelo próprio grupo) e que, por esse motivo, não podiam, por vezes, brincar na área que desejavam.</p>	-Preferências de brincadeiras
69/16.10.2024	<p>Num dado momento a educadora solicitou às crianças que fizessem uma roda para poderem observar a paisagem. A maioria das crianças, entre si, dividiu-se em dois grupos – o grupo das “princesas” (só com meninas) o grupo dos “ninjas” (só com meninos).</p>	- Preferência de pares
83/22.10.2024	<p>Num momento de brincadeira livre a S.F. aproximou-se mim e aproveitei para lhe falar da construção de uma venda de gelados para integrar na zona da dramatização.</p> <p>Depois de lhe explicar perguntei-lhe: “Que te parece?”</p>	- Preferência de pares

	S.F. – “Parece-me muito bem.” Bianca – “Temos de falar então com as meninas que estavam a brincar contigo ontem e depois falamos com os amigos todos.” S.F. – “Só meninas.”	
104/30.10.2024	No momento do almoço, o F.R. estava a comer salmão e disse-me “Este peixe é da cor das meninas, é cor-de-rosa.”	- Estereótipos
114/05.11.2024	O A.C. voltou a questionar me se podia brincar com ele às casinhas no exterior	- Preferência de brincadeiras
115/05.11.2024	Num momento de brincadeira livre o M.K. veio ter comigo a correr para me mostrar uma construção que tinha feito.	- Preferência de brincadeiras
146/19.11.2024	A certa altura, durante o momento de brincadeira no exterior, o A.D. veio ter comigo para me dizer que a C.P. lhe tinha dito que a casinha só era para as meninas brincarem e que, por esse motivo, ele não podia brincar.	- Estereótipos
148/20.11.2024	A dado momento a fazer o plano diário, a educadora registou que a sessão de ballet “Alguns meninos vão ter ballet” ao que o M.K. reagiu “Meninos não. Meninas.” / “Os meninos também podem fazer ballet” (S.C.) / “Há meninas no judo” (Y.T.)	- Estereótipos
169/29.11.2024	No momento de brincadeira exterior o H.S. veio ter comigo porque a L.C. não o deixava brincar. Aproximei-me e surgiu, entre os dois a seguinte conversa: H.S. “Não posso brincar porquê?” / L.C. “Não é bem isso.” / H.S. “É porque é só de meninas?” / L.C. “Sim.”	- Estereótipos
174/03.12.2024	A F.M. ia sentar-se na roda perto do M.K. e ele disse-lhe para não se sentar. Aproximei-me e questionei “Então, M.K. porquê?”. O M.K. olhou-me com ar comprometido e a F.M. disse “Eu sei”. Ao que o M.K. lhe respondeu “Eu não gosto de meninas.”. A B.L. que estava por perto disse “Eu também não gosto de meninos.” A F.M., respondendo ao M.K. disse lhe “Mas a Bianca é uma menina, não gostas dela?”. O M.K. ficou muito pensativo e disse “Eu gosto de meninos só”.	- Preferência de pares
177/03.12.2024	Enquanto esperavam pela educadora cooperante, as crianças estavam sentadas em roda e foi possível ouvir e participar na seguinte conversa: S.F. -. “Bianca o H.S. está a dizer coisas.”	- Estereótipos

	H.S. – “Os meninos fazem melhor.” Bianca – “Porque é que dizes isso”. H.S. – “Porque eles fazem melhor.” F.M. – “As meninas também fazem bem.” H.S. – “Mas os meninos são melhores.”	
182/06.12.2024	No momento em que a educadora mostrava ao grande grupo a decoração da carta ao pai Natal de cada criança o S.C. ao ver que o M.K. utilizou cor-de-rosa disse-lhe “Usas-te rosa”. O M.K. reagiu respondendo-lhe “Eu gosto”. A educadora acabou por intervir questionando ao S.C. o porquê de estar a fazer o comentário ao que o S.C. respondeu que não havia nenhum problema. Importa, contudo, reforçar que anteriormente a educadora mostrou, por exemplo, a produção da B.L. que só utilizou cor-de-rosa e não surgiu nenhum comentário.	- Estereótipos
184/09.12.2024	Na brincadeira no exterior no período por mim observado (9:00h às 9:20h) a S.T., a O.S., a L.C, a B.L., o R.C., o L.P. e o M.K. brincaram todos juntos às “corridas”. Uma brincadeira semelhante à apanhada. O A.C. brincou sozinho interagindo, por vezes com o grupo acima. O F.P., F.R. e S.C. brincaram juntos aos navios.	- Preferências de brincadeiras
185/09.12.2024	Enquanto viam o filme <i>A Bela e o Monstro</i> a F.M. fez o seguinte comentário “Ele tem cabelo como as meninas” referindo-se ao príncipe que tinha o cabelo pelos ombros.	- Estereótipos
186/09.12.2024	Na higiene para o almoço o F.P. aproximou-se de uma menina de outra sala e disse-lhe que tinha cabelo como menino. (a menina tinha cabelo curto).	- Estereótipos
189/10.12.2024	Ao observar a brincadeira no exterior (9:00h-9:20h) as crianças brincaram sempre em pequenos grupos à exceção do A.C. O A.C. brincou sozinho e, pontualmente, interagiu com todos os grupos. A S.T., B.L., L.C, O.S. e M.C. brincaram sempre juntas ao telefone estragado e às escondidas. O F.P. e o R.C. brincavam juntos com o triciclo e o M.K. e S.C. brincaram no campo. Estes quatro meninos foram interagindo entre si e trocando entre corridas e jogos com a bola no campo.	-Preferências de brincadeiras
202/17.12.2024	No momento de brincadeira livre foi possível ouvir o seguinte diálogo: A.D. “A Beatriz não sabe de carros”	-Estereótipos

	B.L. “Eu não gosto de carros” L.P. “A B. gosta é de princesas” B.L. “Pois é”	
205/18.12.2024	No momento de realização do portefólio com o F.R. surgiu a conversa das atividades extracurriculares e questionei-o, tal como fiz com as outras opções, se andava no ballet ao que me fez uma careta e me disse que as meninas é que andavam no ballet porque “elas é que sabem bailar”.	-Estereótipos
207/20.12.2024	De manhã, enquanto o grupo brincava livremente no espaço exterior, a B.L. reparou que a minha camisola tinha um Mickey e perguntou-me se gostava do Mickey e da Minnie ao que lhe respondi que sim. De seguida, questionou-me acerca de qual personagem eu gostava mais e disse-me que ela gostava mais da Minnie porque o Mickey é menino.	- Preferência de pares
211/07.01.2025	Quando cheguei as crianças estavam no acolhimento da manhã e brincavam essencialmente em dois grupos. A B.L., a S.T., a L.C., a M.R. brincava na casinha às “mães e aos pais e aos manos” e depois à venda de gelados. O S.C., o L.P., o R.C. e o H.S. brincavam às corridas pelo espaço exterior. O A.C. e o F.R. brincavam sozinhos.	-Preferência de brincadeiras
212/07.01.2025	Ao sentarem-se em roda para o momento de inglês o S.C. disse “Sentem-se aqui. Aqui são os meninos”.	-Preferência de pares
213/07.01.2025	Quando se sentaram em roda para o momento de comunicações no final da manhã a O.S. disse “Falta aqui um menino” (entre duas meninas). Questionei-a acerca do porquê ao que me respondeu “Para se portarem bem, têm de ficar assim”.	-Estereótipos
217/08.01.2025	A F.M. trouxe um carrinho de brincar com 5 coelhos e, ao falarmos acerca do brinquedo disse-me “Este é o pai que está a conduzir. Os pais é que conduzem.” Questionei-a “E as mães? Não conduzem?”. “Não, elas vão ao lado.”, respondeu-me.	- Estereótipos
218/08.01.2025	No momento anterior à <i>hora do conto</i> o grupo arruma as cadeiras e, nesse momento, o S.C. parou a B.L. para parar e não pôr ali a sua cadeira porque elas eram as dos meninos.	
227/13.01.2025	No momento de formação de roda para a <i>Hora do conto</i> , a M.M. queria sentar-se entre o L.P. e o S.C. e estes não estavam a deixar espaço para que a M.M. se sentasse. Aproximei-me e questionei o porquê de não estarem a deixar a M.M. sentar-se ali ao que o	- Preferência de pares

	L.P. me respondeu “Não percebo porque é que as meninas não podem ficar todas daquele lado.”	
232/16.01.2025	Enquanto esperavam pela professora de inglês, o grupo dividia-se entre meninos e meninas, estando 6 meninos seguidos de 3 meninas ao que o L.P. me disse “é melhor separá-las para a aula correr bem”	- Estereótipos
234/16.01.2025	O S.C. mostrou uma construção com unicórnios e o F.R. disse-lhe “Estou orgulhoso de ti S. porque tu nunca brincas com unicórnios”.	
238/20.01.2025	No momento de brincadeira após o almoço as crianças dividiam-se entre as construções, os jogos de mesa e os brinquedos de casa. À exceção da L., todas as meninas brincavam com os brinquedos de casa. A dado momento, a B.L. brincava com duas bonecas que tinha trazido de casa e começa a chorar porque o S.C. despiu a camisola à boneca. A B.L. volta a vestir a boneca e continua a brincar. O F.R. pega numa das bonecas da B.L. e começa a brincar e pergunta ao A.C. “Gostas da boneca?” ao que o A.C. lhe responde “Não. Não gosto de meninas.”. O F.R. ficou pensativo, olhou para mim e disse “Mas eu gosto de meninas”	-Preferência de pares
242/22.01.2025	No momento de roda antes do lanche, as crianças falavam sobre as atividades extracurriculares sendo que surgiu o <i>ballet</i> . Da pequena discussão as crianças concordaram que os meninos também podiam fazer ballet e as meninas futebol mesmo que no nosso grupo isso não acontecesse porque “tenho um livro que tem um menino do ballet” (M.R.) ou “na turma do meu mano há um menino no ballet” (R.C.)	-Estereótipos
244/23.01.2025	O S.C. e o A.C. brincavam juntos. A B.L. apontou para eles e disse-me “Eles estão a brincar a matar as meninas. Eles não gostam de meninas.”. Enquanto a B.L. dizia isto, os meninos passaram a correr e apontaram para mim a dizer “Para o buraco negro!”.	- Preferência de pares

ANEXO K

Caracterização do grupo- alvo da investigação

| | ' ' | | ' ' |

Nome da criança (identificada pela primeira letra do nome e apelido)	Sexo	Idade
F.M.	Feminino	4
F.P.	Masculino	4
B.L.	Feminino	4
L.P.	Masculino	4
M.K.	Masculino	4
C.P.	Feminino	4
H.S.	Masculino	4
M.R.	Feminino	4
S.T.	Feminino	4
R.C.	Masculino	4

ANEXO L

Propostas de atividades de recolha de dados

| | ' ' | | ' ' |

Proposta 1

Proposta: Desenhar uma criança do sexo masculino e outra do sexo feminino

Questões colocadas à criança:

- A- Como é para ti uma menina?
- B- Porque desenhaste assim a menina?
- C- Como é para ti um menino?
- D- Porque é que desenhaste assim o menino?
- E- Há diferença entre ser menino e menina? Porquê?

Proposta 2

Proposta: Em conversa informal questionar a criança diretamente.

Com quem gostas de brincar? Porquê?

Proposta 3

Proposta: Perante o conjunto de fotografias, recolher a opinião de cada criança.

O que achas destas fotografias?



Proposta 4

Proposta: Conversar acerca do conjunto de fotografias de brinquedos com a finalidade de compreender se o género afeta na escola de brinquedos da criança.

- A- O que achas destes brinquedos?
- B- Achas que estes brinquedos podem ser usados por meninas e meninos?

C- Se pudesses dividias os brinquedos em brinquedos de meninas, de meninos e de todos?

Nota: Na tabela referente aos dados recolhidos com a proposta de atividade 4 encontram-se as fotografias dos brinquedos apresentadas às crianças e dos conjuntos pelas mesmas organizados.

Proposta 5

Proposta: Em conversa informal questionar acerca da brincadeira e brinquedo favoritos.

A- Qual a tua brincadeira preferida?

B- Porquê?

C- Qual o teu brinquedo preferido?

D- Porquê?

ANEXO M

Guião de entrevista à
educadora cooperante

| " | | " |

Guião de Entrevista

Destinatária: Educadora de infância cooperante da PPSII

Objetivos:

- Conhecer, segundo a perspetiva da educadora, o conceito de estereótipos de género;
- Caracterizar a influência do género no planeamento e prática da educadora;
- Caracterizar as perceções da educadora relativamente à influência do género em momentos de (i) escolha de pares, (ii) brincadeiras e (iii) brinquedos por parte do grupo de crianças da PPSII.

Blocos de Informação	Objetivos específicos	Formulação de questões	Observações
A. Legitimação da entrevista e motivação do/a entrevistado/a	<ul style="list-style-type: none"> • Legitimar a entrevista; • Motivar o entrevistado. 	<ul style="list-style-type: none"> - Esta entrevista tem como objetivo a obtenção de informação para a investigação subjacente ao relatório da PPSII. - O seu carácter é confidencial e o anonimato dos dados é garantido. - No caso da entrevista ser aplicada oralmente, pedir autorização para gravar áudio; - Informar a devolução das transcrições (caso seja gravado áudio). 	
B. As conceções sobre os estereótipos de género.	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer a perspetiva da entrevistada relativa à definição de estereótipos de género. • Conhecer a perspetiva da entrevistada no que concerne à existência de desigualdades de género. 	<p>B1. Em que medida considera que as desigualdades de género são observáveis na sociedade atual?</p> <p>B2. Na sua perspetiva o que são estereótipos de género?</p>	
C. O papel da educadora e da família na construção de estereótipos de género.	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender, na perspetiva da entrevistada, o papel da família e da própria na construção de estereótipos de género. 	<p>C1. De que modo considera que as suas crenças e práticas influenciam na construção de estereótipos por parte das crianças?</p>	

		<p>C2. De que modo o género influencia o seu planeamento e prática?</p> <p>C3. No que concerne à família da criança, considera que esta influência na construção e influência estereótipos de género na criança?</p>	
<p>D. O género e a preferência nos brinquedos e brincadeiras.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer a perspetiva da entrevistada acerca da relação entre género, brincadeiras, brinquedos e escolha de pares no seu atual grupo. 	<p>D1. Partindo da observação e conhecimento do seu grupo, que papel atribui ao género da criança nos momentos de brincadeira?</p> <p>D2. Em momentos de escolha de brinquedos, considerando os disponíveis na sala, de que modo a escolha das crianças é influenciada pelo seu género? E relativamente aos brinquedos de casa?</p> <p>D3. Nos momentos de brincadeira, identifica que existe preferência de género nas escolhas das crianças (espaços, lugar onde se sentam ou crianças com quem brincam)?</p>	
<p>E. Relação entre questões de género e sexo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer as conceções da entrevistada relativa à relação entre a influência dos estereótipos de género e o sexo da criança. 	<p>E1. No seu grupo atual, quem evidencia uma maior presença de estereótipos de género, os rapazes ou as raparigas?</p>	
<p>Conclusão da entrevista</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Finalizar a entrevista 	<p>-De momento, recorda-se de algo mais que considere ser pertinente em relação aos aspetos abordados?</p> <p>- Obrigada pela sua disponibilidade</p>	<p>- Confirmar se existe algo mais a acrescentar</p> <p>- Agradecer a disponibilidade</p>

ANEXO N

Esboço do questionário aplicado às famílias

| | ' ' | | ' ' |

Investigação da Prática Profissional Supervisionada II

Questionário a aplicar às famílias

A. Apresentação e objetivos

O presente inquérito por questionário surge no âmbito do meu relatório da Prática Profissional Supervisionada II, solicitado pela Escola Superior de Educação de Lisboa, e visa integrar a componente investigativa.

Como tal, apresenta como principal objetivo conhecer a perspetiva das famílias no que respeita a questões de género na infância considerando que o objetivo geral da investigação é estudar se as conceções de género afetam na escolha de pares, brinquedos e brincadeiras num grupo de 4 anos. Neste sentido, solicito a sua colaboração no preenchimento do presente inquérito. Comprometo-me a manter, ao longo de todo o processo, o anonimato sendo que cada inquérito será identificado através de um número.

B. Consentimento informado

___ Declaro que compreendi o objetivo do inquérito e que é da minha livre vontade responder ao mesmo.

C. Caracterização do inquirido

C.1. Idade: ___

C.2. Sexo: ___ Feminino, ___ Masculino ___ Outra ___ prefiro não responder.

C.3. Grau de parentesco em relação à criança: _____

D. Caracterização da criança

D.1. Sexo da criança: ___ Feminino, ___ Masculino

E. Conceções das famílias relativamente aos estereótipos de género.

E.1. O que entende por estereótipos de género?

E.2. Considerando a fase da infância, considera que os estereótipos de género têm influência no quotidiano da criança?

___ Sim, ___ Não, ___ Não penso acerca do assunto.

E.3. Considerando a fase da infância, considera que os estereótipos de género têm influência nas escolhas do seu/sua filho/a no que concerne a...

	Sim	Não	Não penso acerca do assunto
... brinquedos			
... brincadeiras			
... pares (companhia para, por exemplo, brincar)			
... cores			
... roupas			
... acessórios			
... desportos			
... filmes			
... livros			
... profissões			
... jogos			

E4. Qual a sua perspetiva no que concerne à abordagem dos estereótipos de género, numa perspetiva promotora da igualdade, no Jardim de Infância?

___ O tema deve ser abordado.

___ O tema somente deve ser abordado no caso de as características individuais das crianças que compõem o grupo suscitarem essa necessidade

___ Não considero necessário abordar o tema no Jardim de Infância somente em anos posteriores.

___ Não considero que o tema deva ser abordado na escola.

___ outra _____

E5. Considera que as conceções de género de familiares próximos à criança influencia nas decisões e/ou comportamentos da criança?

___ Sim

___ Não

___ Afeta somente decisões

___ Afeta somente comportamentos

ANEXO 0
Roteiro ético
" " | | " "

Princípios éticos e deontológicos (Tomás, 2011)	PPSI	Princípios para uma Ética Profissional (APEI, 2011)
<p><u>1. Objetivos do trabalho</u></p>	<p>Explicar os objetivos do trabalho a todos os intervenientes no mesmo “(...) constitui um passo fundamental na construção de uma ética democrática.” (Tomás, 2011, p.160).</p> <p>Neste sentido, a minha integração como estagiária no contexto e objetivos da prática foram informados, pela educadora cooperante, à equipa e famílias via e-mail no momento inicial do período de PPSII.</p> <p>Os objetivos da investigação foram por mim redigidos e, através da educadora cooperante, comunicados por escrito às famílias das crianças e, oralmente, à equipa educativa. Importa referir que a comunicação escrita com as famílias foi sempre realizada com a intermediação da educadora cooperante atendendo à caracterização do contexto socioeducativo. Neste sentido, juntamente com a exposição da problemática da investigação e objetivo geral, foi enviado aos pais o <i>link</i> de acesso ao questionário a responder pelos mesmos.</p>	<p><u>Compromisso com as crianças:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - “Responder com qualidade às necessidades educativas das crianças, promovendo para isso todas as condições que estiverem ao seu alcance.” (p.1) - “Promover a aprendizagem e a socialização numa vida de grupo cooperada, estimulante, lúdica, aberta à comunidade.” (p.1) <p><u>Compromisso com as famílias:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - “Respeitar a família das crianças e a sua estrutura, valorizando a competência educativa das mesmas e colaborando de modo a que as crianças sintam que a família e a instituição estão ligadas no processo educativo.” (p.2) - “Promover a participação e acolher os contributos das famílias, aceitando-as como parceiras.” (p.2) <p><u>Compromisso com a equipa:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - “Respeitar os colegas de profissão e colaborar com todos os intervenientes na equipa educativa não discriminando qualquer colega.” (p.2)

	<p>Oralmente, quando possível, procurei comunicar com as famílias e receber o seu <i>feedback</i> relativo à minha prática ou investigação.</p> <p>No que concerne às crianças, estas foram informadas oralmente acerca dos objetivos da investigação. Nas primeiras semanas de prática as crianças perguntavam-me com frequência o que estava a fazer na organização socioeducativa pelo que lhes explicava que estava com eles para aprender a ser educadora. Tratando-se de um grupo muito curioso e participativo, era frequente explicar-lhes os objetivos de cada etapa associada à investigação sendo que, por vezes, as crianças questionavam-me acerca da existência de mais atividades associadas à recolha de dados o que revela o seu interesse nas mesmas.</p>	
<p><u>2. Custos e benefícios</u></p>	<p>Segundo Tomás (2011), é necessário serem identificados os danos ou custos que poderão ser implicados ao longo da investigação. Por sua vez, tais custos e benefícios incluem, entre outros, “(...) o tempo, a inconveniência, o embaraço (...)” (Tomás, 2011, p.160).</p> <p>De modo a garantir ocupar o mínimo de tempo possível à educadora cooperante optei por realizar-lhe uma única entrevista que possibilitasse obter as informações necessárias à</p>	<p><u>Compromisso com as crianças:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - “Responder com qualidade às necessidades educativas das crianças, promovendo para isso todas as condições que estiverem ao seu alcance.” (p.1) - “Promover a aprendizagem e a socialização numa vida de grupo cooperada, estimulante, lúdica, aberta à comunidade.” (p.1) <p><u>Compromisso com as famílias:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - “Respeitar a família das crianças e a sua estrutura,

	<p>investigação. Assim, foram privilegiadas as conversas informais com a educadora e equipa a partir das quais recolhia, com o consentimento das mesmas, informações necessárias.</p> <p>Às famílias foi aplicado um inquérito por questionário de modo a recolher informação para a investigação. Na construção do questionário atentei no número de questões e tipo de resposta procurando que o tempo necessário de resposta correspondesse ao mínimo possível. A decisão de aplicação do questionário <i>online</i> prendeu-se com o facto de se tornar, para as famílias, mais prático, rápido e, em simultâneo, permitir a poupança de recursos.</p> <p>A investigação, além do tempo, não apresentou outros custos aos intervenientes.</p> <p>No que concerne aos benefícios, ao atender aos objetivos da investigação, a equipa de sala, em especial a educadora cooperante, beneficiou por lhe permitir a reflexão acerca de um tópico que, segundo o que a mesma referiu num momento de conversa informal, não havia, até à data, atentado. Tal reflexão acerca da influência das conceções de género da escolha de pares, brinquedos e brincadeiras possibilitará ainda à equipa realizar alterações, por exemplo, nos</p>	<p>valorizando a competência educativa das mesmas e colaborando de modo a que as crianças sintam que a família e a instituição estão ligadas no processo educativo.” (p.2)</p> <p>- “Promover a participação e acolher os contributos das famílias, aceitando-as como parceiras.” (p.2)</p> <p><u>Compromisso com a equipa:</u></p> <p>- “Respeitar os colegas de profissão e colaborar com todos os intervenientes na equipa educativa não discriminando qualquer colega.” (p.2)</p> <p>- “Partilhar informações relevantes no seio da equipa dentro dos limites da confidencialidade.” (p.2)</p>
--	---	--

	<p>espaços.</p> <p>Por conseguinte, às famílias ser-lhes-á possibilitado, à semelhança do referido com a equipa educativa, refletir acerca da problemática e da sua influência, enquanto pai ou mãe.</p>	
<p><u>3. Respeito pela privacidade e confidencialidade</u></p>	<p>Todos os intervenientes na investigação, crianças e adultos, viram cumpridos os limites por si estabelecidos sendo que foi privilegiado o respeito pela sua privacidade e confidencialidade. De modo a garantir o referido, não são mencionados, em qualquer momento, nomes reais, rostos ou informações, escritas ou fotografadas, que possam comprometer a confidencialidade assumida na investigação.</p> <p>Assim sendo, os nomes das crianças e adultos foram substituídos, por indicação da educadora cooperante, pelas iniciais do seu nome próprio e apelido. Assim, atendi ao defendido por Tomás (2011), que considera que questões de privacidade e confidencialidade devem ser negociadas. Nos registos fotográficos, os rostos ou símbolos que possibilitassem identificar a identidade da criança ou a organização socioeducativa foram desfocados de modo a não serem perceptíveis.</p>	<p><u>Compromisso com as crianças:</u></p> <p>- “Respeitar a privacidade de cada criança e garantir o sigilo profissional.” (p.1)</p> <p><u>Compromisso com as famílias:</u></p> <p>- “Manter sigilo relativamente às informações sobre a família (salvo [excepções] que ponham em risco a integridade da criança).” (p.2)</p> <p><u>Compromisso com a equipa de trabalho:</u></p> <p>- “Partilhar informações relevantes, dentro dos limites da confidencialidade” (p.2)</p>

<p><u>4. Decisões acerca de quais as crianças a envolver e a excluir</u></p>	<p>Neste campo, Tomás (2011) considera “(...) necessário discutir e justificar os processos de [selecção], inclusão e exclusão de crianças na investigação (...)” (p.162).</p> <p>Atendendo ao tema de investigação e técnicas de recolha de dados definidas, considerei um grupo de 10 crianças sendo 5 do sexo masculino e 5 do sexo feminino. A decisão de crianças a incluir na investigação teve origem na observação de todo o grupo e, naturalmente, na vontade demonstrada pelas crianças em participar na mesma.</p> <p>Importa referir que a decisão de não incluir todas as crianças foi tomada em concordância com a educadora cooperante e professora orientadora.</p> <p>No que concerne às famílias, o questionário foi enviado às 20 famílias, não sendo excluídas famílias na investigação por considerar que, limitar o preenchimento dos questionários às famílias do grupo-alvo de crianças da investigação poderia ser entendido como uma violação à garantia do anonimato por mim garantido na investigação.</p>	<p><u>Compromisso com as crianças:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - “Respeitar toda a criança, independentemente da sua religião, género, etnia, cultura, estrato social ou com necessidades educativas especiais, incluindo-a e promovendo e divulgando os seus direitos consignados na Convenção Internacional.” (p.1) <p><u>Compromisso com as famílias:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - “Respeitar a família das crianças e a sua estrutura, valorizando a competência educativa das mesmas e colaborando de modo a que as crianças sintam que a família e a instituição estão ligadas no processo educativo.” (p.2) - “Promover a participação e acolher os contributos das famílias, aceitando-as como parceiras.” (p.2)
<p><u>5. Planificação e definição dos objetivos e métodos da</u></p>	<p>De modo a ser possível compreender a influência desempenhada pelas concepções de género na escolha de brinquedos, brincadeiras e pares num grupo de crianças com 4 anos de idade foi</p>	<p><u>Compromisso com as crianças:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - “Respeitar toda a criança, independentemente da sua religião, género, etnia, cultura, estrato social ou com necessidades educativas especiais, incluindo-a e

<p><u>investigação</u></p>	<p>realizada uma investigação de natureza qualitativa com recurso ao método de Estudo de Caso. A natureza e método de investigação foram refletidos tendo em consideração os objetivos em estudo. No que concerne a técnicas e instrumentos de recolha de dados apliquei uma entrevista à educadora cooperante, questionários às famílias e obtive dados relativos à temática através da observação direta no contexto. A par do referido, defini ainda um conjunto de atividades a desenvolver com as crianças do grupo-alvo com a finalidade de recolher dados diretamente. A cada atividade corresponderam questões específicas de modo a garantir a equidade entre todas as crianças considerando que os momentos de recolha de dados diretos foram realizados individualmente.</p> <p>Atendendo aos objetivos definidos para a investigação, estas foram as técnicas de recolha de dados mais adequadas por permitirem ficar a conhecer a perspetiva da educadora cooperante, famílias e crianças, sendo ainda possibilitada a mobilização dos registos da observação direta em momentos de rotina ou brincadeira.</p> <p>Tomás (2011) refere que se deve informar as crianças e adultos envolvidos na investigação</p>	<p>promovendo e divulgando os seus direitos consignados na Convenção Internacional.” (p.1)</p> <p><u>Compromisso com as famílias:</u></p> <p>- “Promover a participação e acolher os contributos das famílias, aceitando-as como parceiras.” (p.2)</p> <p><u>Compromisso com a equipa:</u></p> <p>- “Partilhar informações relevantes no seio da equipa dentro dos limites da confidencialidade.” (p.2)</p>
----------------------------	--	---

	<p>acerca de todas as etapas realizadas no decorrer do estudo como, por exemplo, os objetivos, os métodos, a previsão de tempo necessário e os resultados. Atendendo ao defendido pela autora, a equipa foi sendo, ao longo do processo de investigação, informada acerca dos processos realizados e por realizar. A equipa educativa recebeu a informação através de conversas informais e as famílias receberam-na via e-mail por intermediário da educadora cooperante. Por sua vez, as crianças foram recebendo oralmente as informações consoante se proporcionava a sua explicação.</p>	
<p>6. <u>Consentimento informado</u></p>	<p>De acordo com o definido com a educadora cooperante, foi redigido e enviado aos pais, pela própria, um e-mail informativo referente à minha presença na organização socioeducativa requerendo o seu consentimento informado para a participação do/a seu/sua filho/a nas diferentes propostas por mim realizadas ao longo do período de prática e investigação. A par do referido, foi ainda solicitado aos pais a autorização de registo fotográfico. Assim, no texto redigido, a educadora cooperante solicitou aos pais que, caso não concordassem com a participação e registo fotográfico da</p>	<p><u>Compromisso com as crianças:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - “Respeitar toda a criança, independentemente da sua religião, género, etnia, cultura, estrato social ou com necessidades educativas especiais, incluindo-a e promovendo e divulgando os seus direitos consignados na Convenção Internacional.” (p.1) - “Respeitar a privacidade de cada criança e garantir o sigilo profissional.” (p.1) - “Cuidar na relação educativa a gestão da “aproximação” e da “distância”, do respeito pela individualidade, sentimentos e potencialidades de cada criança utilizando o seu poder no sentido da autonomia de cada uma.” (p.1)

	<p>criança, lhe fizessem chegar essa informação. Importa referir que o consentimento informado foi obtido do modo acima descrito atendendo às características da organização socioeducativa e equipa.</p> <p>Ao longo de todo o período de prática com as crianças respeitei a sua vontade sendo que, quando estas demonstravam desagrado ou constrangimento ao serem fotografadas parava o registo. Quando solicitado por alguma criança, mostrava-lhe as fotografias por mim tiradas em que a mesma aparecesse. No que respeita a qualquer atividade que requeresse a participação das crianças, procurei ouvir as suas vontades, estando as mesmas informadas acerca da possibilidade de abandonar atividades ou projetos caso fosse essa a sua vontade.</p>	<p><u>Compromisso com as famílias:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - “Manter sigilo relativamente às informações sobre a família (salvo [excepções] que ponham em risco a integridade da criança).” (p.2) - “Respeitar a família das crianças e a sua estrutura, valorizando a competência educativa das mesmas e colaborando de modo a que as crianças sintam que a família e a instituição estão ligadas no processo educativo.” (p.2)
<p>7. <u>Uso e relato das conclusões</u></p>	<p>As conclusões obtidas através da investigação visam incluir-se no relatório da PPSII que, uma vez concluído, será partilhado com a educadora cooperante sendo solicitada à mesma o reenvio às famílias.</p>	<p><u>Compromisso com as famílias:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - “Fornecer às famílias informações sobre a instituição, sobre o seu [projecto] educativo e ainda sobre o desenvolvimento concreto do mesmo. Informá-las acerca do dia-a-dia da criança e sobre eventuais situações [excepcionais].” (p.2) <p><u>Compromisso com a equipa:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - “Partilhar informações relevantes no seio da equipa

		dentro dos limites da confidencialidade.” (p.2)
8. <u>Possível impacto nas crianças, famílias ou equipa</u>	<p>O possível impacto da investigação, segundo Tomás (2011) deve considerar grupos alargados de crianças além das diretamente envolvidas no estudo. A par do referido e considerando o tema de investigação, é pertinente considerar além das crianças, a equipa educativa e famílias.</p> <p>Como tal, com os resultados da investigação, a equipa educativa poderá ser capaz de melhor caracterizar, no que concerne à problemática, o grupo de crianças podendo adaptar a sua prática consoante os dados obtidos.</p> <p>A família poderá ser levada a refletir acerca da temática e, conseqüentemente, caso considerem aplicável, ajustar ou alterar possíveis conceções, aspetos da sua rotina ou oferta de, por exemplo, brinquedos aos seus filhos.</p> <p>Por sua vez, a investigação poderá ter impacto nas crianças por provocar modificações nos possíveis estereótipos de género por si concebidos ou apropriados por permitir a reflexão acerca dos mesmos.</p>	<p><u>Compromisso com as crianças:</u></p> <p>- “Responder com qualidade às necessidades educativas das crianças, promovendo para isso todas as condições que estiverem ao seu alcance.” (p.1)</p> <p><u>Compromisso com as famílias:</u></p> <p>- “Promover a participação e acolher os contributos das famílias, aceitando-as como parceiras.” (p.2)</p> <p><u>Compromisso com a equipa:</u></p> <p>- “Respeitar os colegas de profissão e colaborar com todos os intervenientes na equipa educativa não discriminando qualquer colega.” (p.2)</p> <p>- “Partilhar informações relevantes no seio da equipa dentro dos limites da confidencialidade.” (p.2)</p>
9. <u>Informação às crianças e adultos/as</u>	Garantir que as crianças e adultos envolvidos se encontram informados acerca da investigação promove “(...) as metodologias ativas e as	<p><u>Compromisso com as crianças:</u></p> <p>- “Respeitar toda a criança, independentemente da sua religião, género, etnia, cultura, estrato social ou com</p>

<p><u>envolvidos/as</u></p>	<p>relações horizontais em todo o processo.” (Tomás, 2011, p.167).</p> <p>A constante preocupação em transmitir as informações relativas ao processo de investigação e a partilha do relatório da PPSII, onde se incluem, além de outros, os resultados e conclusões da investigação, garante que os intervenientes se encontram informados.</p> <p>Ao longo do período de prática foram sendo partilhadas com as famílias, através da educadora cooperante, as atividades implementadas por mim com o grupo na publicação referente ao balanço semanal.</p> <p>Com a equipa educativa, em especial com a educadora cooperante, foram sendo partilhadas as diversas etapas da investigação e reflexões semanais às quais a mesma fornecia <i>feedback</i>.</p>	<p>necessidades educativas especiais, incluindo-a e promovendo e divulgando os seus direitos consignados na Convenção Internacional.” (p.1)</p> <p><u>Compromisso com as famílias:</u></p> <p>- “Promover a participação e acolher os contributos das famílias, aceitando-as como parceiras.” (p.2)</p> <p><u>Compromisso com a equipa:</u></p> <p>- “Partilhar informações relevantes no seio da equipa dentro dos limites da confidencialidade.” (p.2)</p>
<p>10. <u>Tratamento dos dados</u></p>	<p>Os dados recolhidos no âmbito da investigação tais como informações que permitem identificar as crianças, famílias ou organização socioeducativa foram eliminados após não serem necessários. As fotografias originais recolhidas foram eliminadas e, ao longo do processo de investigação, foram mantidas as fotografias necessárias, contudo com rostos e informações confidenciais desfocadas ou tapadas. Todas as</p>	<p><u>Compromisso com as crianças:</u></p> <p>- “Respeitar a privacidade de cada criança e garantir o sigilo profissional.” (p. 1)</p> <p><u>Compromisso com a família:</u></p> <p>- “Manter sigilo relativamente às informações sobre a família (salvo [excepções] que ponham em risco a integridade da criança).” (p. 2)</p> <p><u>Compromisso com a equipa:</u></p>

	<p>informações na minha posse foram guardadas no meu computador pessoal acessível somente com recurso a um código de acesso.</p> <p>Ao longo do tratamento dos dados considere, em primeira instância, os consentimentos obtidos por parte das famílias das crianças e a vontade expressa, verbalmente ou não verbalmente, pela criança.</p>	<p>- “Partilhar informações relevantes no seio da equipa dentro dos limites da confidencialidade” (p. 2)</p>
--	--	--

¹ “a entidade deverá garantir a recolha do consentimento do titular dos dados - ato positivo claro que indique uma manifestação de vontade livre, específica, informada e inequívoca de que o titular de dados consente no tratamento dos dados que lhe digam respeito – i.e.: declaração escrita que indique claramente que aceita o tratamento proposto dos seus dados pessoais, nesse contexto. O consentimento deverá abranger todas as atividades de tratamento realizadas com a mesma finalidade, indicando quem é o responsável, qual a categoria de dados pessoais tratados, informar o titular sobre o exercício do direito de acesso, retificação, atualização e apagamento dos dados pessoais, existência ou não de comunicações ou interconexões de dados, qual o prazo de conservação dos dados salvaguardando as condições de segurança dos dados recolhidos para objeto de tratamento. Nos casos em que o tratamento sirva fins múltiplos, deverá ser dado um consentimento explicitando esses fins. Importa que prevaleçam os interesses, direitos e liberdades do titular dos dados consagrados no RGPD.” In <https://www.dge.mec.pt/inqueritos-em-meio-escolar-0>

ANEXO P

Análise de conteúdo das
notas de campo
mobilizadas para a
investigação

|| '' | | ''

Análise de conteúdo – registros de observação do grupo				
TEMA	CATEGORIA	SUB CATEGORIA	UNIDADE DE ANÁLISE	QUANTIFICAÇÃO
Preferência de brincadeiras	Preferências demonstradas pelas meninas	Dramatização/ <i>Faz de conta</i>	<p>“A M.R./F. (Feminino) (...) brinca na área do faz de conta às limpezas. A M.R./F. tem o avental vestido”</p> <p>“A B.L./F., a S.T./F., a L.C./F., a M.R./F. brincava na casinha às “mães e aos pais e aos manos” e depois à venda de gelados”</p>	2
		Jogos	“A S.T./F., B.L./F., L.C/F., O.S./F. e M.C./F. brincaram sempre juntas ao telefone estragado e às escondidas.”	1
	Preferência demonstradas pelos meninos	Dramatização/ <i>Faz de conta</i>	<p>“Eu estou a cuidar da casa. Eles (aponta para duas crianças que estavam com mochilas às costas) vão de férias. Eu fico a cuidar da casa” (F.R./M.)</p> <p>“(…) o A.C./M. brincam na área do faz de conta às limpezas (...) limpa a comida de brincar que está em cima da mesa com uma esfregona.”</p> <p>“O A.C./M. voltou a questionar me se</p>	4

			<p>podia brincar com ele às casinhas”</p> <p>“O F.P./M., F.R./M. e S.C./M. brincaram juntos aos navios.”</p>	
		Construções	<p>“(…) os meninos tinham uma tendência para brincarem nas áreas da construção”</p> <p>“(…) após o momento de brincadeira nas áreas, o F.P. partilhou uma construção que fez da polícia.”</p> <p>“(…) o M.K./M. (...) mostrar uma construção que tinha feito.”</p> <p>“(…) o A.C./M. quis mostrar ao grupo a sua construção- “uma nave prisão”.”</p>	4
		Andar de triciclo	<p>“O F.P./M. e o R.C./M. brincavam juntos com o triciclo”</p>	1
		Corridas	<p>“O S.C./M., o L.P./M., o R.C./M. e o H.S./M. brincavam às corridas pelo espaço exterior.”</p>	1
Preferência de pares	Preferência por pares do mesmo sexo	Meninas por meninas	<p>“(…) a O.S./F. responde-lhes que todas as meninas podem ir.</p>	5

			<p>[excluindo os meninos]”</p> <p>“A maioria das crianças, entre si, dividiu-se em dois grupos – o grupo das “princesas” (só com meninas)”</p> <p>“(…) depois falamos com os amigos todos.” S.F. – “Só meninas.””</p> <p>““Eu também não gosto de meninos.” (B.L./F.)</p> <p>“gostava mais da <i>Minnie</i> porque o <i>Mickey</i> é menino“(S.T./F.)”</p>	
		Meninos por meninos	<p>“A maioria das crianças, entre si, dividiu-se em dois grupos (...) o grupo dos “ninjas” (só com meninos)”</p> <p>“A F.M./F. ia sentar-se na roda perto do M.K./M. e ele disse-lhe para não se sentar.”</p> <p>“Sentem-se aqui. Aqui são os meninos”.</p> <p>“(…) não estavam a deixar espaço para que a M.M./F. se sentasse. Aproximei-me e</p>	8

			<p>questionei o porquê de não estarem a deixar (...) ao que o L.P./M. me respondeu “Não percebo porque é que as meninas não podem ficar todas daquele lado.”</p> <p>“Eles estão a brincar a matar as meninas. Eles não gostam de meninas.” (B.L./F.)</p> <p>“Eu não gosto de meninas.” (M.K./M.)</p> <p>“Gostas da boneca?” ao que o A.C./M. lhe responde “Não. Não gosto de meninas.”</p> <p>“Eu gosto de meninos só” /M.K./M.)</p>	
	Preferência de pares do sexo oposto	Meninos por meninas	“Mas eu gosto de meninas” (F.R./M.)	1
Estereótipos	Estereótipos relativos aos gostos de menino	Fadas	“Não gosto de fadas. Sou um menino.” (F.P./M.)	1
	Estereótipos relativos aos gostos de menina	Princesas	“A B.L./F. gosta é de princesas.”(L.P./M.)	1
	Estereótipos relativos às profissões de menino	Polícias	“Nós somos polícias.” (F.P./M.)	1

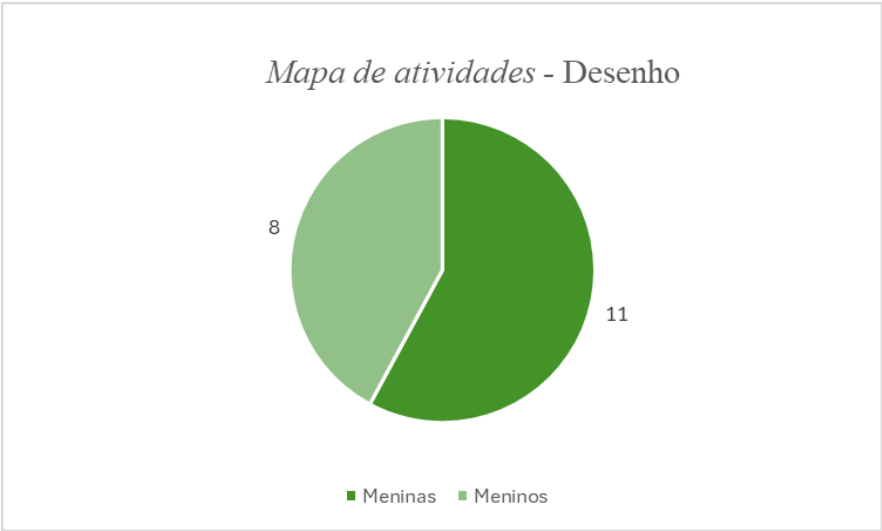
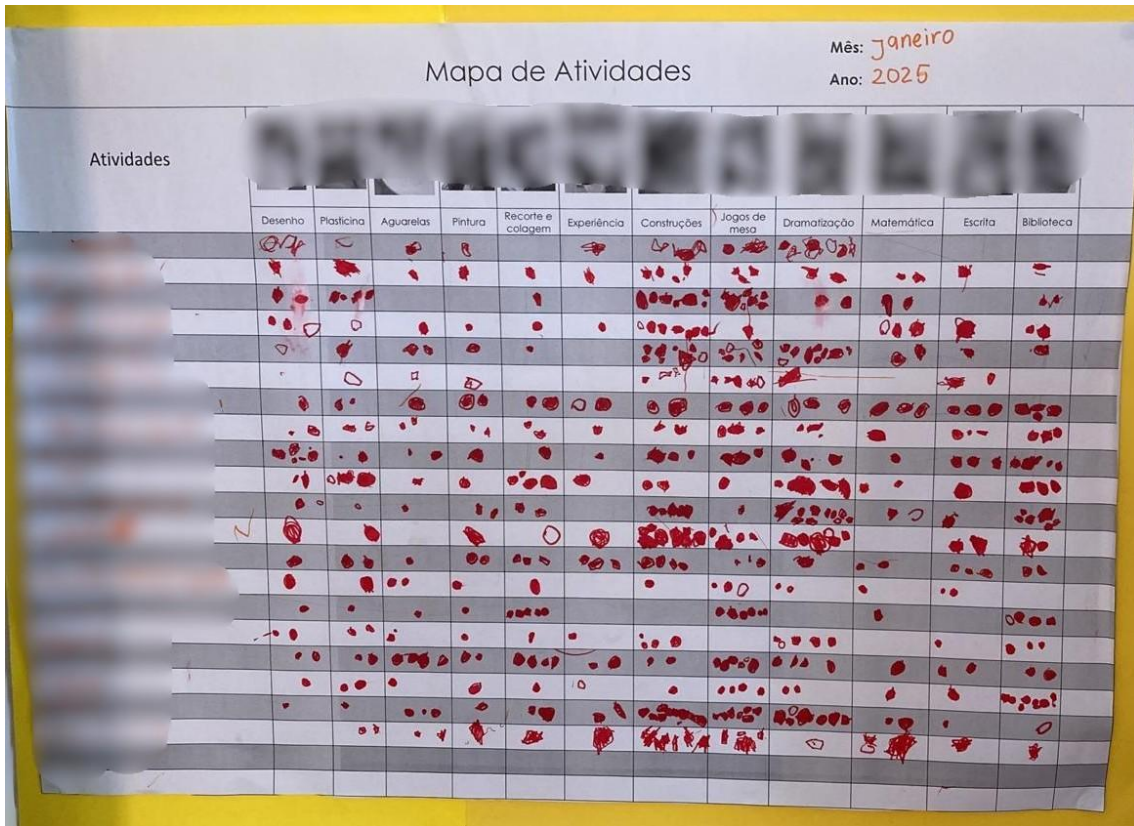
	Estereótipos relativos a cores de menina	Rosa	<p>“Este peixe é da cor das meninas, é cor-de-rosa.” (F.P./M.)</p> <p>“(…) o S.C. ao ver que o M.K. utilizou cor-de-rosa disse-lhe “Usas-te rosa”. O M.K. reagiu respondendo-lhe “Eu gosto”.”</p>	2
	Estereótipos relativos aos brinquedos	“Casinha”	“(…) a C.P. lhe tinha dito que a casinha só era para as meninas brincarem e que, por esse motivo, ele não podia brincar.”	1
	Estereótipos relativos a desportos	<i>Ballet</i>	<p>“(…) alguns meninos vão ter ballet” ao que o M.K. reagiu “Meninos não. Meninas.”</p> <p>“as meninas é que andavam no ballet porque “elas é que sabem bailar” (F.R./M.)</p>	2
	Estereótipos relativos a brincadeiras	Demonstrados pelas meninas perante os meninos	“(…) seguinte conversa: H.S./M. “Não posso brincar porquê?” / L.C./F. “Não é bem isso.” / H.S./M. “É porque é só de meninas?” / L.C./F. “Sim.””	1
	Estereótipos relativos às competências	Capacidades	<p>“Os meninos fazem melhor.” (H.S.)</p> <p>“A B.L./F. não sabe de carros” (A.D.)</p>	2
		Condução	“E as mães? Não conduzem?” –	2

			<p>“Não, elas vão ao lado.”, respondeu-me.”</p> <p>“Os pais é que conduzem”</p>	
		Comportamento	<p>“o L.P./M. me disse “é melhor separá-las para a aula correr bem”</p> <p>“Falta aqui um menino” (entre duas meninas). Questionei-a acerca do porquê ao que me respondeu “Para se portarem bem, têm de ficar assim”.</p>	2
	Estereótipos relativos à aparência	Cabelo	<p>“Ele tem cabelo como as meninas” referindo-se ao príncipe que tinha o cabelo pelos ombros”</p> <p>“o F.P. aproximou-se de uma menina de outra sala e disse-lhe que tinha cabelo como menino. (a menina tinha cabelo curto).”</p>	2

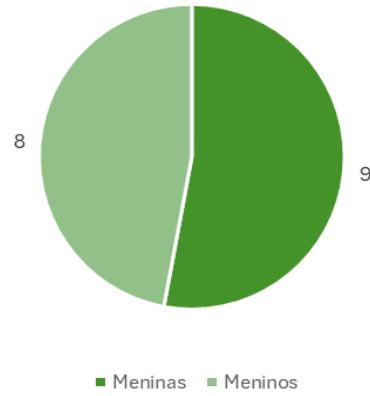
ANEXO Q

Instrumentos de análise
do "Mapa de atividades"

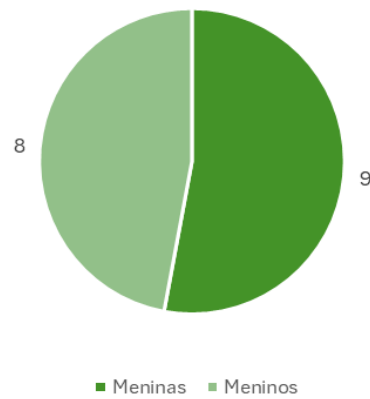
| | ' ' | | ' ' |



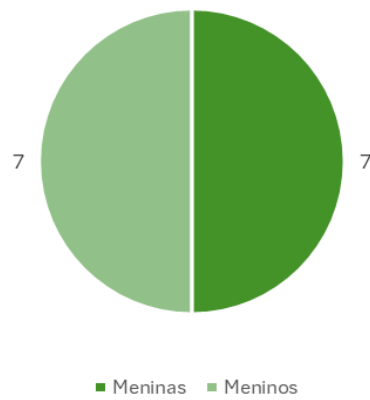
Mapa de atividades - Plasticina



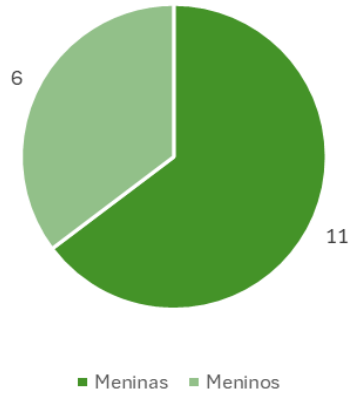
Mapa de atividades - Aguarelas



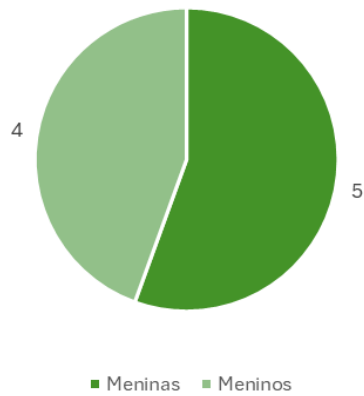
Mapa de atividades - Pinturas



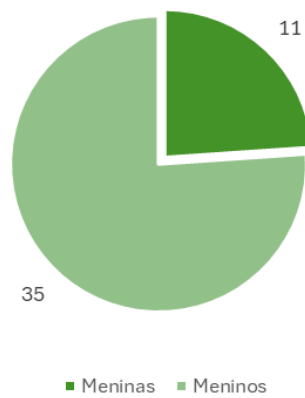
Mapa de atividades - Recorte e Colagem



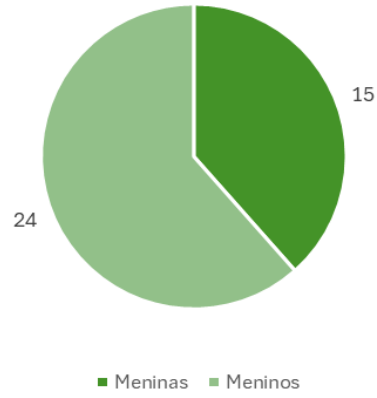
Mapa de atividades - Experiências



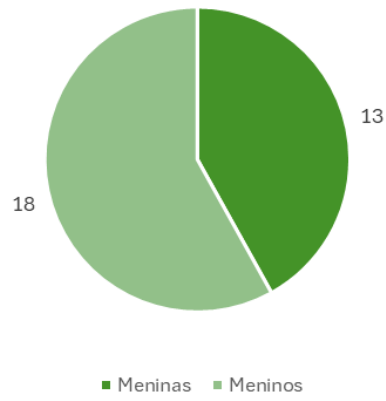
Mapa de atividades - Construções



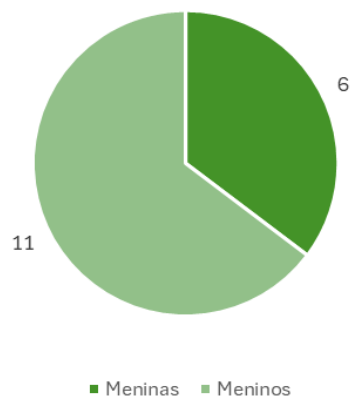
Mapa de atividades - Jogos de mesa



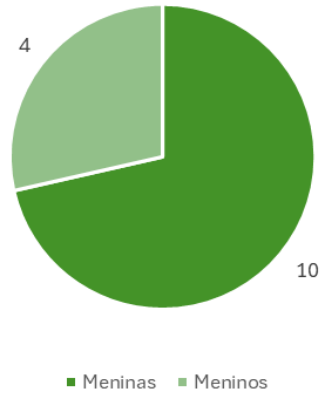
Mapa de atividades - Dramatização



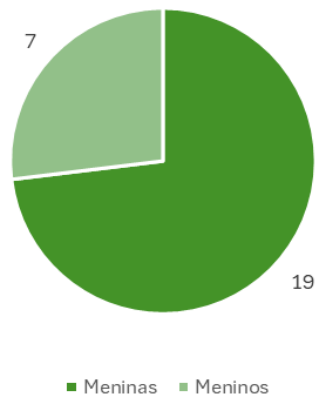
Mapa de atividades - Matemática



Mapa de atividades - Escrita



Mapa de atividades - Biblioteca



ANEXO R

Dados recolhidos das
atividades com o grupo-
alvo

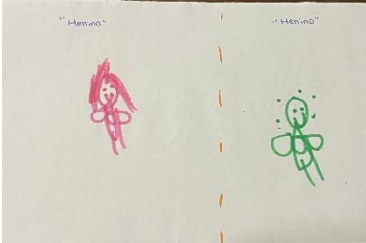
| " | | | "


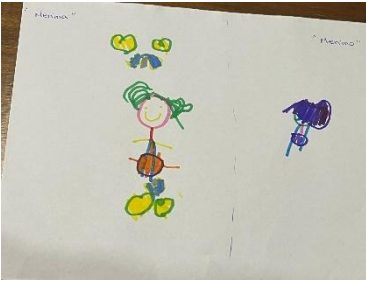
Recolha direta da informação


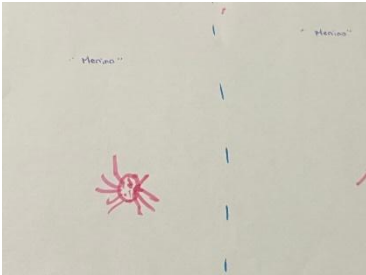
Proposta: Desenhar uma criança do sexo masculino e outra do sexo feminino

Questões colocadas à criança:

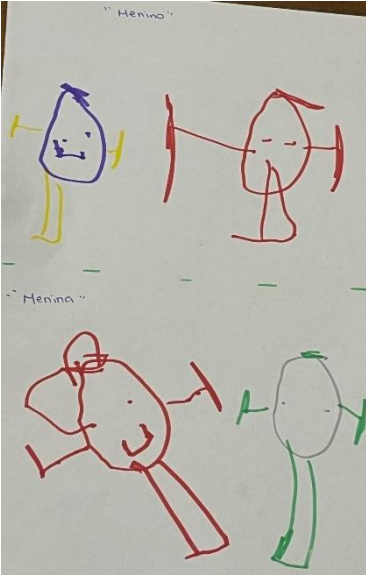
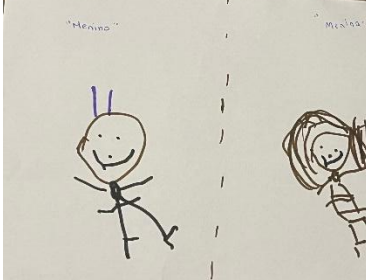
- A- Como é para ti uma menina?
- B- Porque desenhaste assim a menina?
- C- Como é para ti um menino?
- D- Porque é que desenhaste assim o menino?
- E- Há diferença entre ser menino e menina? Porquê?

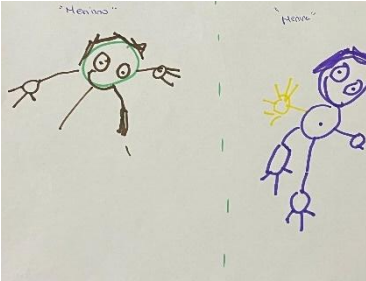
Criança (sexo)	Representação gráfica	Registo dos dados recolhidos
F.M. (feminino)		<ul style="list-style-type: none"> A- “Rosa” B- “Porque eu gosto de rosa e as meninas gostam de rosa” C- “É verde, todos os meninos gostam de verde” (Ao questionar a F.M. acerca do porquê de ter utilizado a cor verde para representar um menino concluí que a criança é do Sporting e considera que todos os meninos são do Sporting também). D- “Os meninos têm cabelo assim às pintinhas, as meninas não” E- “Sim porque as meninas gostam de ter cabelo como no desenho e os meninos gostam dos brinquedos das meninas e os meninas gostam dos meninos”
F.P. (masculino)		<ul style="list-style-type: none"> A- “É rosa. As meninas são bonitas e divertidas.” B- “Porque as meninas são assim. Têm cabelo comprido e outras curto. Vestem roupas rosa.” C- “Os meninos são assim, têm cabelo curto como as meninas de cabelo curto.”

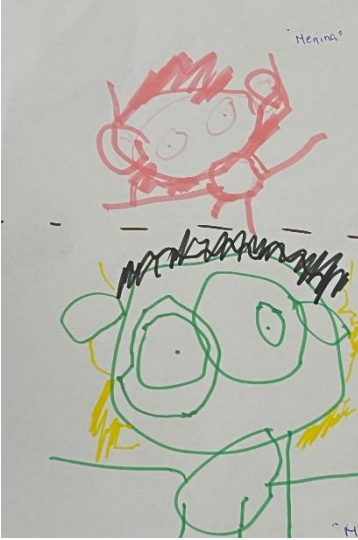
		<p>D- “Porque os meninos têm desenho assim parecido com as meninas.”</p> <p>E- “Sim. Os meninos têm cabeça de menino, cabelo de menino e podem chamar-se Francisco ou António. As meninas têm coisas, têm chapéus e podem chamar-se Bianca. As meninas são mais espertas do que os meninos.”</p>
<p>B.L. (feminino)</p>		<p>“Vou começar por desenhar uma menina porque adoro meninas. São as melhores.”</p> <p>A- “Bonita e fofinha. As meninas parecem um coração de cristal”</p> <p>B- “Eu gosto das meninas que sejam bonitas e esta menina é bonita. É a O.S. Desenhei corações nas meninas porque gosto de meninas. De meninos mais ou menos. Gosto do L.P., Y.T., do M.K porque brincou com o meu brinquedo no outro dia e nunca tinha brincado.”</p> <p>C- “Um bocadinho bonitos. Eles não brincam connosco, só alguns.”</p> <p>D- “Está a dormir com uma máscara de dormir. As meninas gostam de ficar acordadas todo o dia e os meninos gostam de dormir.”</p> <p>E- “Não. As meninas e meninos são confusos. Às vezes não se entendem bem. Um dia o L.P. estava a chorar e perguntei-lhe “o que foi?” e não entendi o que</p>

		ele queria. As meninas nunca fazem isso.”
L.P. (masculino)		<p>A- “Não querem brincar comigo. Elas ficam tristes e todos os meninos dizem para não brincar com elas porque ficam tristes e no mesmo lugar.”</p> <p>B- “Não sei desenhar bem. Usei rosa porque eu gosto e as meninas também”</p> <p>C- “Igual ao R., a mim, ao ... (disse o nome de todos os meninos do grupo). Nós dizemos às meninas que não podem brincar.”</p> <p>D- “Não sei desenhar bem. Desenhei o cabelo pequeno, as meninas têm gigante.”</p> <p>E- “Não. Os meninos têm pernas mais compridas. Quando estamos em pé as meninas ficam mais baixas. Quando vamos ao futebol elas gostam de nos agarrar porque gostam muito de nós. Quando vamos para o judo é igual porque gostam de nós”</p>
M.K. (masculino)		<p>A- “Gira e linda. As meninas brincam com as meninas. As meninas são boas porque brincam ao faz de conta comigo”</p> <p>B- “Fiz mãos, cabelo grande e braços.”</p> <p>C- “Os meninos brincam na área das construções e legos. Também na área da biblioteca. Brincam aos policiais.”</p> <p>D- “Porque são assim. Têm cabelo pequeno.”</p>

		E- “Não. As meninas e meninos têm nomes diferentes para escrever.”
C.P. (feminino)		<p>A- “Com cabelo liso ou encaracolado. Têm saias e são muito bonitas porque usam sapatos, pulseiras, bandoletes e ganchos. Brincam às mães e aos pais”</p> <p>B- “Queria fazer assim. As meninas são assim, com laços da Elsa (personagem do filme Frozen da Disney).”</p> <p>C- “Os meninos usam sapatos, chapéus e casacos. Brincam com os meninos mas o M.K. também brinca com as meninas e comigo”</p> <p>D- “Desenhei assim porque os meninos são assim, são bonitos. Alguns meninos não têm cabelo outros têm. As meninas têm todas cabelo.”</p> <p>E- “Não. Os meninos não usam pulseiras mas usam calções, as meninas também podem usar o que os meninos usam. Há muitas coisas iguais. Os meninos às vezes magoam as meninas, depois resolvem mas continuam então brincamos só com as meninas.”</p>
H.S. (masculino)		<p>A- “Têm pulseiras e ganchos. Todos os dias põem-se bonitas. Elas têm coisas para se porem bonitas, pulseiras, anéis, vestidos”</p> <p>B- “Porque pus pulseiras e ganchos como elas usam.”</p>

		<p>Tem muitas coisas brilhantes”</p> <p>C- “Não têm ganchos nem pulseiras. Os meninos brincam com os pais, os avós, os manos. Não usam brilhantes nem têm coisas brilhantes de menino”</p> <p>D- “Não têm pulseiras. Eu gosto de vermelho porque é do Benfica e desenhei vermelho porque os meninos e meninas gostam”</p> <p>E- Não. Os meninos não têm coisas que as meninas têm. Às vezes brincam a brincadeiras e jogos e construções. Só os meninos é que fazem construções. Os meninos têm trabalho de meninos e as meninas têm trabalho de meninas”</p>
<p>M.R. (feminino)</p>		<p>“As meninas têm de ter sempre saia ou vestido. Há meninos que têm sapatos de salto alto.”</p> <p>A- “Com cabelo comprido e curto. Têm vestidos, saias, calças e calções. Brincam às maquilhagens e às maluquices”</p> <p>B- Ela está a fazer uma maluquice, está a fazer cambalhotas”</p> <p>C- “Fazem mais disparates que as meninas, na cara deles vejo isso”</p> <p>D- “Acho que os meninos têm cabelo curto ou comprido. Eu já vi o meu pai com sapatos de salto alto como no desenho”</p>

		<p>E- Não. É diferente os disparates. Acho que os meninos fazem mais disparates, magoam as meninas. Os meninos podem magoar a meninas. As meninas não podem magoar os meninos”</p>
<p>S.T. (Feminino)</p>		<p>A- “A menina é bem bonita, chama-se Beatriz, Camila ou Sofia. São muito fofinhas. Elas são muito bonitas, usam acessórios. Muitos acessórios e pulseiras, colares, brincos, bandoletes”</p> <p>B- “Porque as meninas são roxas e têm vestidos. Quis desenhar assim uma mão amarela”</p> <p>C- “São com cabelo ou carecas. Eles falam muito depressa e gritam e as meninas fazem queixas. Eles mordem e arranham.”</p> <p>D- “Porque eu quis. Acho que os meninos são assim. Desenhei verde porque não tinha nenhuma cor assim (apontou para a sua cara)”</p> <p>E- “Sim. Os meninos são iguais às meninas e as meninas iguais aos meninos.”</p>
<p>R.C. (masculino)</p>		<p>A- “Queridas, não lutam e são bonitas”</p> <p>B- “Porque acho que elas são assim, o cabelo assim como está no desenho (curto). Usei rosa porque as meninas gostam de rosa”</p>


		<p>C- "Gostam de brincar ao chão é lava e ao jogo da apanhada. Têm cabelo curto como as meninas e gostam de fazer jogos a lutar"</p> <p>D- "São assim"</p> <p>E- "Não porque as meninas não gostam de lutar e ao chão é lava e nós gostamos. As meninas não gostam da apanhada e nós gostamos. As meninas não gostam de preto, verde, amarelo e castanho e cinzento e os meninos gostam"</p>
<p>Proposta: Em conversa informal questionar a criança diretamente. A- Com quem gostas de brincar? Porquê?</p>		
<p>B.L. (Feminino)</p>	<p>"Com a L. (feminino) e a O. (feminino) porque são muito lindas. Com a C. (feminino) também porque eu gosto muito dela. Com os meninos não gosto porque eles fazem brincadeiras mas não fazem brincadeiras boas e calmas."</p>	
<p>M.K. (Masculino)</p>	<p>"Com o S. (masculino) porque ele é meu amigo. Gosto também de brincar com as meninas porque elas brincam aos polícias com os meninos. As meninas são os mauzões e os meninos os ladrões."</p>	
<p>H.S. (masculino)</p>	<p>"Com o S. (masculino) porque ele deixa-me sempre brincar com ele. Gosto de brincar com todos os meninos e meninas porque gosto muito da escola."</p>	
<p>C.P. (feminino)</p>	<p>"Com a B. (feminino), a L. (feminino), a O. (feminino) ... [referiu o nome de todas as meninas do grupo]. Eu gosto muito delas porque são minhas amigas. [- E os meninos, não são teus amigos?] "Gosto do M. (masculino) e do S. (masculino) porque eles são meus amigos também. Não gosto só das meninas, dos meninos também."</p>	
<p>S.T. (feminino)</p>	<p>"Com a C. (feminino). Ela gosta muito de mim e eu vou à casa dela e ela vem à minha. [Só gostas de brincar com a C.? Não gostas de brincar com mais ninguém?] "Não, ninguém."</p>	
<p>M.R. (feminino)</p>	<p>"Com a O. (feminino) e a F. (feminino). Também gosto com o L. (masculino) e o Y. (masculino). São queridos e gostam de brincar a algumas coisas."</p>	
<p>L.P. (masculino)</p>	<p>"Aos super-heróis gosto com o A. (masculino). Não gosto de brincar com as meninas porque elas não brincam bem. Um dia</p>	

	os meninos decidiram uma brincadeira e as meninas destruíram a brincadeira. Todas querem ser as mães mas só há uma e os meninos é que decidem. Elas ficam zangadas e nós dizemos “o que se passa?” e elas vão embora. Nós ficamos a chorar e quando elas voltam nós fazemos a mesma coisa.”
R.C. (masculino)	“De quem? Meninos ou meninas?” [De todos, meninos e meninas.] “O L., o M., o Y. (masculinos), a L., a B., a C. (femininas)... [disse o nome de todas as crianças do grupo.]”
F.P. (masculino)	“O L. (masculino) e a F. (feminino) e o S. (masculino). Eles são soldados e polícias e é por isso que gosto de brincar com eles.”
F.M. (feminino)	“Com a C. (feminino). Gosto dos meninos e das meninas porque eles fazem coisas divertidas e eu gosto. Gosto de brincar às <i>babysitters</i> com as meninas porque elas são as minhas <i>babysitters</i> . Aos colégios gosto com as meninas porque elas adoram brincar e eu também. Com os meninos gosto de brincar aos dinossauros porque eles gostam de dinossauros e eu também.”

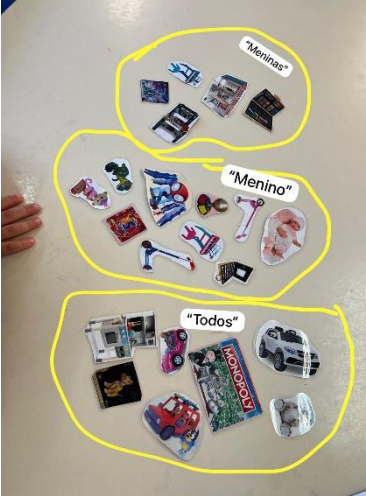

Proposta: Perante o conjunto de fotografias, recolher a opinião de cada criança.


A- O que achas destas fotografias?

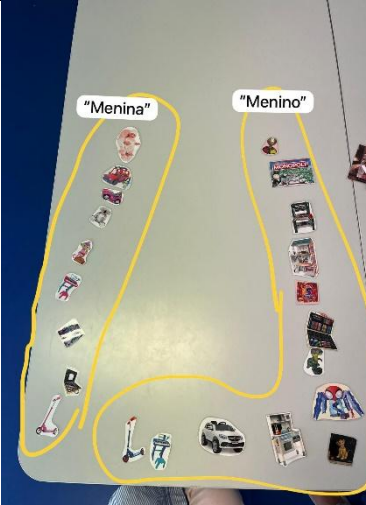



		
<p>R.C. (masculino)</p>	<p>“Esta parece a F. porque brinca às mães e aos pais. Esta é a L. ela gosta de maquilhagem. Acho que a menina está a construir um castelo. A menina está a brincar com os carros, ela também pode. Um menino a brincar com coisas rosas e ele pode mas os meninos à face da terra não gostam de rosa. Os meninos também cozinham como este.”</p>	
<p>F.P. (masculino)</p>	<p>“Acho giro esta menina estar a brincar com os carros. Está um chapéu de polícia ao lado, ela deve gostar. O menino está a brincar com um carrinho de bebé e eu gosto. O carrinho é rosa mas não gosto de rosa, só as meninas. Eu gosto de brincar com carrinhos de bebé mas não rosa, só verde, azul e branco. Gosto destes comboios e das cores e das rodas. Estas meninas devem estar a fazer um prédio e um hotel e o pai está a ajudar porque elas não têm mãos para fazer tudo. Acho giro, eu tenho um batom em casa também para as feridas dos lábios.”</p>	
<p>B.L. (feminino)</p>	<p>“É bonito, é rosa. Uau, maquilhagem. O que eu mais amo na vida. Olha, carros, eu gosto de brincar mais ou menos com carros mas olha estes de Natal eu adoro. Eu acho que este menino gosta de rosa. Alguns não gostam de rosa mas este deve gostar.”</p>	
<p>M.K. (masculino)</p>	<p>“A menina aqui está a brincar com os carros, acho que é aquele carro rosa de bonecas. Este menino está a brincar às bonecas mas eu não gosto porque Eu não tenho nada disso e não gostava de ter porque não quero ter uma área de bonecas. Este menino está a brincar aos comboios, é bom para mim. Eu gosto de construir coisas como esta menina, eu tenho lá em casa essa coisa de construção.</p>	
<p>M.R. (feminino)</p>	<p>“Acho que esta menina no tocador é a mais bonita porque a minha tem um vestido, joias e põe batom. Esta também gosto muito (o menino a empurrar o carrinho de bebé) porque tem rosa. É bom os meninos brincarem com coisas rosa e as meninas também, por exemplo o F. gosta de rosa. Também gosto muito desta fotografia, a menina está a brincar com carrinhos eu não gosto de brincar com carrinhos mas gosto da fotografia.”</p>	
<p>S.T. (feminino)</p>	<p>“Acho que esta menina no tocador é para se ver ao espelho e pôr maquilhagem. As meninas fazem isto mas os meninos não. Com comboios só brincam as meninas e está aqui um menino devia ser uma menina. Nesta foto está um menino a</p>	


	brincar com um carrinho de bebés os meninos não fazem isso. Aqui a construir com os pais e cozinhar fazem os meninos e as meninas.”
C. P. (feminino)	”Esta fotografia a pôr batom eu gosto muito. Gosto de pôr batom e maquilhar. Aqui a menina está a brincar com os carros e eu também gosto. Também gosto de brincar com este carro de bebés. Os meninos também podem. Esta também gosto porque é um piquenique.
F.M. (feminino)	”São todas tão giras. A menina está-se a pintar. Os meninos não gostam. Acho bonito o menino estar a empurrar o cãozinho porque os meninos também podem gostar. Eles não costumam gostar mas podem. A menina está a brincar com carros. Eu também gosto. O menino está a cozinhar, ele deve cozinhar bem. Acho que os meninos cozinham bem.”
L.P. (masculino)	”Adoro esta do comboio. Eu adoro fazer bolos com a mãe e pai. Gosto mais ou menos de brincar à comida a fingir. O menino está a brincar com um carrinho e eu acho bem.”
H.S. (masculino)	”Eu também ajudo o pai e a mãe a cozinhar. A mãe deixa-me pegar no batom mas não me deixa pôr na boca. Eu não gostava de pôr na boca porque assim parecia uma menina. Só as meninas é que usam batom. Eu meto os carros como assim na fotografia. Gosto muito de carros. Também construo, gosto de fazer esquadras da polícia. Este menino está a brincar com o carrinho de bebé, eu não gosto disso porque não sou um bebé. Eu não brinco a isto porque não tenho.
<p>Proposta: Conversar acerca do conjunto de fotografias de brinquedos com a finalidade de compreender se o género afeta na escola de brinquedos da criança.</p> <p>A- O que achas destes brinquedos? B- Achas que estes brinquedos podem ser usados por meninas e meninos? C- Se pudesses dividias os brinquedos em brinquedos de meninas, de meninos e de todos?</p>	
R.C. (masculino)	<p>A- “São giras.” B- “Podem. [Começou a dividir as fotografias e depois juntou-as todas.] As meninas podem todos.” C- “Dividia. Estes são para as meninas porque elas gostam de coisas rosas, fofas e de <i>babies</i>. Estes são para os meninos porque eles gostam de coisas de futebol e irritantes e feias. Eles gostam de coisas feias</p>

		<p>porque as meninas acham as coisas dos meninos feias. Estas são para todos porque todos gostam porque estão aqui coisas de meninos e de meninas.”</p>
<p>F.P. (masculino)</p>		<p>A- “Giros, eu gosto de todos. Quero comprar este do <i>spider-man</i>, o lego do rei leão, a caixa dos lápis e os dois pianos. Quero dois pianos porque é um para o mano e outro para mim. O mano fica com o rosa e eu com o azul.”</p> <p>B- “Sim, podem brincar com todos. Eu brinco.”</p> <p>C- “Dividia.” [O F.P. na divisão não se mostrou em concordância com o que havia referido porque colocou no menino brinquedos rosa. Questionei-o acerca de qual o grupo de brinquedos que preferia e respondeu-me que queria os de menina.]</p>
<p>B.L. (feminino)</p>		<p>A- “São bonitos. Não gosto de todos, só de alguns que são rosa. Alguns que não são rosa também gosto. Gosto da cozinha e do coala e das trotinetes.”</p> <p>B- “Não. Alguns podem pedir uns e outros diferentes. Acho que os meninos têm uns brinquedos e as meninas outros.”</p> <p>C- “Acho que às vezes as meninas também podem gostar porque eu já emprestei um brinquedo</p>

		<p>de menina ao M. (masculino) e ele gostou. Estes são de menina, são rosa e são os que eu gosto. Gosto muito de maquilhagem porque é adorável, os meninos não podem, só alguns. Acho que estes brinquedos são de meninos porque eu só gosto destes (aponta para os que considerou de menina) e destes (aponta para os brinquedos que considerou de menino e menina).”</p>
<p>M.K. (masculino)</p>		<p>A- “Eu gosto do <i>siper-man</i>, do piano, da cozinha, da mesa de construção e da casa de madeira. Também dos carros e da bola.” [O M.K. apontou para o estojo de maquilhagem e disse que gostava mas não sabia o que era. Disse-lhe que era maquilhagem ao que ele me respondeu prontamente – “Já não gosto afinal.”]</p> <p>B- “Sim, eu gostava de partilhar mas não gostava de brincar com todos. Não quero brincar com os bebés e com o carro de bonecas e os macacos.”</p> <p>C- “Acho que estes são de meninas porque têm bonecos e rosa. Meti a trotinete azul aqui porque não gosto de trotinetas azuis. Estes são de meninos porque eu tenho estes</p>

		brinquedos lá em casa pronto final estes são para todos porque jogamos futebol, alegres e jogamos todos os meninos e meninas.”
M.R. (feminino)	<p>A- “Gosto destes brinquedos todos. Não gostava de brincar com este carro e num com esta bola porque Eu Não sei como se joga.”</p> <p>B- “Sim. Todos podem brincar com todos os brinquedos rosa e pretos e de outras cores também. Eu queria ter um dinossauro lá em casa. Eu gosto mas não é tanto só um pouco. Também gostava muito de ter este piano cor-de-rosa e azul porque tem duas cores. Preferia a trotinete rosa porque eu acho que rosa dá luz nas rodas, o azul não dá luz. Afinal eu quero as duas.” [A M.R. não dividiu as brinquedos.]</p>	
S.T. (feminino)		<p>A- “Destes brinquedos eu quero brincar com maquilhagem porque eu tenho e, casa e adoro maquilhagem. Gostava de brincar com todos menos com o <i>Spider-man</i>, a mesa de construção, o carro, o troféu da bola, a mala de canetas, o <i>monopoly</i>, a trotinete azul, o jogo dos 5 segundos e o lego do rei leão.”</p> <p>B- “Não porque alguns brinquedos são para meninas e outros para meninos. Eu só tenho um brinquedo em casa de menino porque comprei errado. Foi um <i>bayblade</i>. É de menino porque é usado por meninos, os meninos trazem da casa deles.”</p> <p>[A S.T. começou autonomamente a fazer uma “linha de meninos” e “linha de meninas”]</p>

		<p>“Os meninos não podem brincar com brinquedos de meninas.”</p>
<p>C.P. (feminino)</p>		<p>A- “Gosto muito deste piano com microfone porque gosto de cantar. Também gosto deste carro daqueles que nós entramos e conduzimos.”</p> <p>B- “Os meninos brincam com estes azuis, o homem aranha, o dinossauro. <i>Frozen</i> é para meninas. [Começou a organizar os brinquedos em dois grupos, de menina e de menino. Questionei-a acerca da existência de brinquedos de menina e menino ao que a C.P. me respondeu “Não há”.]</p> <p>“Os meninos não gostam do que as meninas usam. Eu não gosto do que os meninos usam só do que as meninas usam.”</p>
<p>F.M. (feminino)</p>		<p>A- “Só tenho alguns destes. São muito bonitos. Gosto deste da Elsa porque ela é bonita.”</p> <p>B- “Sim. As meninas podem brincar com o dinossauro, os meninos podem usar o piano rosa, a trotinete rosa e o macaco.”</p> <p>C- “Sim, mas todos são para todos.”</p> <p>[Então se dividisses metias todos os brinquedos para meninos e meninas, metias todos nessa coluna?]</p> <p>“Acho que não. Quero tentar.”</p>

		<p>[A F. começou a dividir os brinquedos em 3 grupos – meninas, meninos e para todos]</p> <p>“Estes são de menina porque são fixes para meninas. Estes parecem mais de menino porque é o que os meninos usam. Na minha casa só tenho brinquedos de menina mas também gostava de ter brinquedos de menino porque se eles usam nós também podemos. Estes aqui são bons porque os meninos e as meninas brincam com eles juntos.”</p>
<p>L.P. (masculino)</p>	<p>A- “Acho bem. A taça de jogo é a minha favorita e isto do <i>spider-man</i>. Também gosto deste carro, do <i>Monopoly</i> e do lego do rei leão e do conjunto de pintar. Gosto destes brinquedos todos menos de bonecas. Não gosto do lego da Elsa porque [fica pensativo] porque não.”</p> <p>B- “Não. Acho que as meninas não gostam da taça, do <i>spider-man</i> e dos legos do rei leão. Eu odeio o bebé, o carro da barbie, o macaco, a maquilhagem, o piano, a trotinete. Eu não gosto porque é rosa.”</p> <p>C- “Sim. Eu tirava os que as meninas gostam. Acho que não vai dar certo haver brinquedos para os dois.”</p>	
<p>H.S. (masculino)</p>		<p>A- Tenho duas cozinhas como estas mas a minha faz barulho. Tenho dinossauros. Gosto destes brinquedos todos menos os de meninas. O piano rosa, o macaco, o carro da <i>barbie</i>, a trotinete rosa, o boneco, a maquilhagem e o lego da <i>frozen</i> são de meninas.”</p> <p>[O H. começou a fazer um conjunto com os brinquedos que considerou de meninas e pô-los de parte.]</p>

		B- “Não.” [continuou a dividir os brinquedos em dois conjuntos] “Este é o baralho de coisas de meninas e este é o baralho de coisas de menino. As meninas usam as coisas delas e os meninos não. Os brinquedos de menina são rosa e dos meninos não são, são verdes, vermelhos, amarelos, pretos. As meninas só brincam com bolas na escola, em casa não brincam porque não é uma coisa de meninas.”
Proposta: Em conversa informal questionar acerca da brincadeira e brinquedo favoritos. A- Qual a tua brincadeira preferida? B- Porquê? C- Qual o teu brinquedo preferido? D- Porquê?		
R.C. (masculino)	A- “Futebol, dinossauros, corridas e lutas. Robôs, ninjas e ladrões.” B- “Gosto de correr e de apanhar e prender os amigos.” C- “O <i>spider-man</i> , tigres, leões, máquinas, carros e casas.” D- “Gosto porque fazem barulho e são coisas de luta.”	
M.R. (feminino)	A- “Jogo da macaca.” B- “É divertido de jogar e podemos fazer o pé coxinho.” C- “A casa de bonecas.” D- “Eu gosto. Eu tenho uma casa de bonecas mas não brinco muito mas é o meu brinquedo favorito. Eu brinco mais é com vestidos e gosto muito.”	
S.T. (feminino)	A- “Maquilhar e brincar com macacos de peluche.” B- “Adoro e acho muito bonito brincar com macacos e maquilhagem. A maquilhagem é só para meninas para a cara e para nos pormos bonitas para o baile.” C- “O carrinho da <i>Bluey</i> .” D- “Eu gosto do carrinho da <i>Bluey</i> porque tem a <i>Bluey</i> e a <i>Bingo</i> e o pai e a mãe.” [E se o teu carrinho não fosse da <i>Bluey</i> ? Se fosse, por exemplo, do <i>Faisca Mcqueen</i> ?] -“Eu já não gostava.”	
C.P. (feminino)	A- “Brincar às mães e aos pais, aos professores e ao super-herói menina.”	

	<p>B- “Gosto muito e são para as meninas. Acho uma brincadeira bonita. Os meninos uma vez disseram que não gostavam de brincar às mesmas coisas das meninas então eles não brincam a isto.”</p> <p>C- “Trotinete”</p> <p>D- “Gosto muito de trotinetes da <i>Frozen</i> e rosa. Eu gosto muito porque os trotinetes nós andamos em cima deles e não se desmontam.” [E se não fosse da <i>Frozen</i> ou rosa?] “Não, só se fosse da <i>Frozen</i> com o capacete rosa é que eu queria.” [E se fosse a trotinete amarela e o capacete verde?] “Não queria”</p>
B.L. (feminino)	<p>A- “Brincar às escondidas com a mãe e com o pai”</p> <p>B- “Eles são muito queridos. Nós jogamos às escondidas antes de passear e antes de irmos passear maquilhagem.”</p> <p>C- “Maquilhagem”</p> <p>D- “Eu gosto de maquilhagem porque fico muito linda com maquilhagem e sombras.”</p>
M.K. (masculino)	<p>A- “Jogar futebol e basquete”</p> <p>B- “O Y. traz sempre a bola de basquete e eu gosto. Todos os meninos dizem para jogar e se eu estou a jogar outra coisa eles dizem “vamos lá, vamos lá” para ir jogar futebol ou basquete.”</p> <p>C- “Avião que o meu pai trouxe.”</p> <p>D- “O meu pai trouxe e eu não tinha tido nenhuma vez um avião.”</p>
F.P. (masculino)	<p>A- “Jogar futebol”</p> <p>B- “Porque eu gosto de ganhar e marcar muitos golos. A minha mãe diz que o futebol é parvo mas não é. Ela não gosta de futebol porque é menina.</p> <p>C- “O meu <i>spider-man</i>.”</p> <p>D- “Ele é o maior super herói do mundo. Ele atira teias e eu gosto das teias dele. Ele tem ajudantes, o <i>Hulk</i>.”</p>
F.M. (feminino)	<p>A- Brincar aos unicórnios voadores e à <i>Ladybug</i>.</p> <p>B- “A <i>Ladybug</i> é gira e eu sou a <i>Ladybug</i>, tem um disfarce muito giro. Eu gosto de voar como os unicórnios. Eu gosto de brincar a isto com todas as meninas e meninos mas às vezes os meninos não brincam porque eles estão a brincar às suas coisas.”</p> <p>C- “Bonecas do Hotel da Transilvânia.</p> <p>D- “Elas têm um carro fixe e têm muitos filhos, as raposas e os coelhos. Brinco sozinha ou com a (nome da prima), a mãe e o pai.”</p>
L.P. (masculino)	<p>A- “É muito fácil, é brincar ao chaca-pumba.”</p> <p>B- “É difícil dizer mas eu gosto.”</p>

	<p>C- "Legos."</p> <p>D- "Eu gosto porque a minha prima tem. O pai diz que montar legos é bom."</p>
H.S. (masculino)	<p>A- "Polícias"</p> <p>B- "Eu gosto muito de policias. Gosto de ser o polícia e prender os ladrões na prisão. Gosto de brincar aos polícias com os meninos e as meninas porque gosto de todos."</p> <p>C- "Uma esquadra da polícia de lego que montei com o pai e a mãe. A mãe não é construtora e o pai é, por isso, construí poucas vezes com a mãe e muitas com o pai. A mãe é médica e o pai é construtor no escritório."</p> <p>D- "Porque é coisa de polícias que me anima mais. Tem algemas e eu gosto muito de prender os ladrões."</p>

ANEXO S

Análise de conteúdo dos
dados recolhidos através
das atividades

| ' ' | | ' ' |

TEMA	CATEGORIA	SUB CATEGORIA	UNIDADE DE ANÁLISE	QUANTIFICAÇÃO
Cores	Cores associadas às meninas	Rosa	<p>“as meninas gostam de rosa” (F.M./F.) (Feminino)</p> <p>“gosto muito (...) porque tem rosa” (M.R./F.)</p> <p>“Não gosto de todos, só de alguns que são rosa” (B.L./F.)</p> <p>“São de menina, são rosa” (B.L./F.)</p> <p>“Usei rosa porque gosto e as meninas também” (L.P./M./Masculino)</p> <p>“vestem roupas rosa” (F.P/M.)</p> <p>“elas gostam de coisas rosas” (R.C./M.)</p> <p>“são de meninas porque têm (...) rosa” (M.K/M.)</p> <p>“brinquedos de menina são rosa” (H.S./M.)</p>	13
	Cores associadas aos meninos	Vermelho	<p>“vermelho porque os meninos (...) gostam” (H.S./M.)</p> <p>“brinquedos (...) dos meninos (...) são vermelhos” (H.S./M.)</p>	2

		Verde	<p>“verde, todos os meninos gostam de verde” (F.M./F.)</p> <p>“verde (...) os meninos gostam” (R.C./M.)</p> <p>“brinquedos (...) dos meninos (...) são verdes” (H.S./M.)</p>	3
		Preto	<p>“preto (...) os meninos gostam” (R.C./M.)</p> <p>“brinquedos (...) dos meninos (...) são pretos” (H.S./M.)</p>	2
		Amarelo	<p>“amarelo (...) os meninos gostam” (R.C./M.)</p> <p>“brinquedos (...) dos meninos (...) são amarelos” (H.S./M.)</p>	2
		Castanho	<p>“castanho (...) os meninos gostam” (R.C./M.)</p>	1
		Azul	<p>“os meninos brincam com estes azuis” (C.P./F.)</p>	1
Preferências no vestuário, acessórios e maquiagem	Roupa associada às meninas	Saias	<p>“têm saias” (C.P./F.)</p> <p>“As meninas têm de ter sempre saia” (M.R./F.)</p>	2
	Roupa associada aos meninos	Calças	<p>“calças” (M.R./F.)</p>	1
	Acessórios associados às meninas	Sapatos	<p>“usam sapatos” (C.P./F.)</p>	1
		Calções	<p>“usam calções, as meninas também podem usar.” (C.P./F.)</p>	2

			“calções” (M.R./F.)	
		Vestidos	“As meninas têm de ter sempre (...) vestido” (M.R./F.) “menina no tocador é a mais bonita porque a minha tem um vestido” (M.R./F.)	4
		Sapatos	“Os meninos usam sapatos” (C.P) “Há meninos que têm sapatos de salto alto” (M.R./F.)	2
		Casacos	“Os meninos usam (...) casacos” (C.P/F.)	1
		Calções	“usam calções” (C.P/F.)	1
		Pulseiras	“Têm coisas para se porem bonitas, pulseiras” (H.S./M.) “muitos acessórios e pulseiras” (S.T./F.) “pus pulseiras (...) como elas usam” (H.S./M.)	5
		Bandoletes	“usam (...) bandoletes” (C.P./F.) “muitos acessórios e (...) bandoletes” (S.T./F.)	2
		Ganchos	“usam (...) ganchos” (C.P./F.) “ganchos como elas usam” (H.S./M.)	3
		Laços	“com laços da Elsa” (C.P./F.)	1

		Colares	“muitos acessórios e (...) colares” (S.T./F.)	1
		Anéis	“Têm coisas para se porem bonitas (...) anéis” (H.S./M.)	1
		Brincos	“muitos acessórios e (...) brincos” (S.T./F.)	1
		Brilhantes	“Tem muitas coisas brilhantes” (H.S./M.)	1
		Chapéus	“têm chapéus” (F.P./M.)	1
	Acessórios associados aos meninos	Chapéus	“usam (...) chapéus” (C.P./F.)	1
	Maquiagem para meninas	Maquiagem	<p>“Maquiagem. O que eu mais amo na vida” (B.L./F.)</p> <p>“menina no tocador é para se ver ao espelho e pôr maquiagem” (S.T./F.)</p> <p>“Gosto de (...) maquilhar” (C.P./F.)</p> <p>“Gosto muito de maquiagem porque é adorável” (B.L./F.)</p> <p>“maquiagem porque eu tenho em casa e adoro” (S.T./F.)</p> <p>“maquiagem (...) são de meninas” (H.S./M.)</p> <p>“A maquiagem é só para meninas para</p>	13

			<p>a cara e para nos pormos bonitas para o baile” (S.T./F.)</p> <p>“Eu gosto de maquilhagem porque fico muito linda com maquilhagem e sombras” (B.L./F.)</p> <p>“antes de irmos passear maquilhame” (B.L./F.)</p> <p>“Gosto de pôr batom” (C.P./F.)</p>	
Preferência na escolha de pares	Escolha de pares do mesmo sexo	Meninas	<p>“as meninas brincam com as meninas” (M.K./M.)</p> <p>“brincamos só com meninas” (C.P./F.)</p>	2
		Meninos	“brincam com os meninos” (C.P./F.)	1
	Escolha de pares do sexo oposto	Meninas com meninos	<p>“Não gosto só das meninas, dos meninos também” (C.P./F.)</p> <p>“gosto dos meninos e das meninas porque eles fazem coisas divertidas” (F.M./F.)</p>	2
		Meninos com meninas	<p>“gosto também de brincar com as meninas” (M.K./M.)</p> <p>“gosto de brincar com todos os meninos e meninas” (H.S./M.)</p>	3

			“O M. também brinca com as meninas” (C.P./F.)	
Preferência de desportos	Desportos para meninos	Correr	“corridas” (R.C./M.) “Gosto de correr” (R.C./M.)	2
		Basquete	“jogar (...) basquete” (M.K./M.)	1
Preferência de brinquedos e brincadeiras	Brincadeiras para meninas	Faz de conta	“elas brincam aos polícias com os meninos. As meninas são os mauzões” (M.K./M.) “brincam às mães e aos pais” (C.P./F.) “Todas querem ser as mães” (L.P./M.) “brincar às babysitters com as meninas” (F.M./F.) “Aos colégios gosto com as meninas porque elas adoram brincar” (F.M./F.) “brincar às mães e aos pais, aos professores e ao super-herói menina” (C.P./F.) “brincar aos unicórnios voadores e à <i>ladybug</i> ” (F.M./F.)	9
		Escondidas	“brincar às escondidas com o pai e a mãe” (B.L./F.)	1

		Maquilhagens	“Brincam às maquilhagens” (M.R./F.)	1
		Maluquices	“Brincam (...) às maluquices” (M.R./F.)	1
		Construções	“a menina está a construir um castelo” (R.C./M.) “fazer um prédio e um hotel” (F.P./M.) “construir com os pais (...) fazem (...) as meninas” (S.T./F.)	3
		Comboio	“Com comboios só brincam as meninas” (S.T./F.)	1
	Brincadeiras para meninos	Lutar	“lutar (...) nós gostamos” (R.C./M.) “gostam de fazer jogos a lutar” (R.C./M.) “Gosto porque (...) são coisas de luta” (R.C./M.)	4
		Construções	“Os meninos brincam na área das construções” (M.K./M.) “Eu gosto de construir coisas” (M.K./M.) “construir com os pais (...) fazem os meninos” (S.T./F.) brincam (...) legos” (M.K./M.)	4

			“uma esquadra da polícia de legos que montei” (H.S./M.)	
		Comboios	“brincar aos comboios, é bom para mim” (M.K./M.) “adoro esta do comboio” (L.P.)	2
	Jogos para meninos	“Chão é lava”	“chão é lava e nós gostamos” (R.C./M.)	2
		Apanhada	“Gostam de (...) jogo da apanhada” (R.C./M.)	2
	Faz de conta	soldados	“Eles são soldados” (F.P./M.)	1
		robôs	“Robôs” (R.C./M.)	1
		ninjas	“ninjas” (R.C./M.)	1
		“policias e ladrões”	“eu gosto muito de polícias” (H.S./M.) “gosto de ser o polícia e prender os ladrões na prisão” (H.S./M.) “é a coisa de polícias que me anima mais” (H.S./M.) “Gosto de (...) apanhar e prender os amigos (R.C./M.)	11
	Brinquedos para meninos	Animais	“tigres, leões” (R.C./M.) “os meninos brincam com (...) o dinossauro” (C.P./F.)	3

		Carrinho de bebê	“brincar com um carrinho de bebê e eu gosto” (F.P.)	1
		<i>Spider-man</i>	“Eu gosto do spider-man” (M.K.) “os meninos brincam com (...) o homem aranha” (C.P.)	4
		Carros	“gosto (...) dos carros” (M.K.)	2
		Bola	“gosto (...) da bola” (M.K.)	1
		Avião	“avião” (M.K.)	1
	Brinquedos para meninas	Carros	“brincar com os carros, ela também pode” (R.C.) “gosto de brincar mais ou menos com os carros” (B.L.) “brincar com os carros e eu também gosto” (C.P.) “carro da <i>barbie</i> (...) são de meninas” (H.S.) “gosto do carrinho da <i>bluey</i> porque tem a <i>bluey</i> e a <i>bingo</i> e o pai e a mãe” (S.T.)	6
		Trotinetes	“Gosto (...) das trotinetes” (B.L.) “trotinete rosa (...) são de meninas” (H.S.) “gosto muito de trotinetes da <i>frozen</i> e rosas” (C.P.)	3

		Bonecas	<p>“são de meninas porque têm bonecos” (M.K.)</p> <p>“<i>Frozen</i> é para meninas” (C.P.)</p> <p>“bonecas do <i>hotel Transilvânia</i>” (F.M.)</p>	4
		Dinossauro	<p>“Queria ter um dinossauro” (M.R.)</p> <p>“meninas podem brincar com o dinossauro” (F.M.)</p>	3
Preferências de brinquedos e brincadeiras na percepção do sexo oposto	Considerações dos meninos para com as meninas	Comportamento ao brincar	<p>“os meninos dizem para não brincar com elas porque ficam tristes e no mesmo lugar” (L.P.)</p> <p>“não gosto de brincar com as meninas porque elas não brincam bem” (L.P.)</p>	2
		Bolas	“bolas (...) não é um coisa de meninas” (H.S./M.)	1
		Lutar	“as meninas não gostam de lutar” (R.C./M.)	1
		“Chão é lava”	“as meninas não gostam (...) chão é lava” (R.C/M..)	1
		Apanhada	“As meninas não gostam da apanhada” (R.C./M.)	1
	Considerações das meninas para com os meninos	Comportamento a brincar	“com os meninos não gosto porque eles fazem brincadeiras mas não (...) boas e calmas” (B.L.)	1

		Carrinhos de bebé	“um menino a brincar com um carrinho de bebés os meninos não fazem isso” (S.T.)	1
Estereótipos relativos a desportos	Estereótipos associados às meninas	Futebol	“ela não gosta de futebol porque é menina” (F.P./M.)	1
Características pessoais	Características associadas às meninas	Beleza	“As meninas são bonitas” (F.P./M.) “Gira e linda” (M.K./M.) “Eu gosto das meninas que sejam bonitas” (B.L./F.) “São muito lindas” (B.L./F.)	9
		Cabelo	“Têm o cabelo comprido e outras curto” (F.P./M.) “cabelo grande” (M.K./M.) “cabelo liso ou encaracolado” (C.P./F.) “cabelo comprido e curto” (M.R./F.) “as meninas têm gigante” (H.S./M.)	8
		Altura	“as meninas ficam mais baixas” (L.P./M.)	1
		Personalidade	“As meninas são (...) divertidas” (F.P./M.) “As meninas (...) são confusas” (B.L./F.)	11

		<p>“As meninas são boas” (M.K./M.)</p> <p>“As meninas não podem magoar os meninos” (M.R./F.)</p> <p>“São muito fofinhas” (S.T./F.)</p> <p>“as meninas fazem queixas” (S.T./F.)</p> <p>“Queridas” (R.C./M.)</p> <p>“Elas ficam zangadas” (L.P./M.)</p>		
		Inteligência	<p>“As meninas são mais espertas do que os meninos” (F.P./M.)</p>	1
		Dormir	<p>“As meninas gostam de ficar acordadas todo o dia (B.L./F.)</p>	1
		Nomes	<p>“podem chamar-se Bianca” (F.P./M.)</p> <p>“as meninas (...) têm nomes diferentes para escrever” M.K./M.)</p>	2

Características associadas aos meninos	Cabelo	<p>“Os meninos são assim, têm cabelo curto” (F.P./M.)</p> <p>“Têm cabelo pequeno” (M.K./M.)</p> <p>“Alguns meninos não têm cabelo” (C.P./F.)</p> <p>“cabelo curto ou comprido” (M.R./F.)</p> <p>“são com cabelo ou carecas” (S.T./F.)</p>	8
	Pernas	<p>“Os meninos têm pernas mais compridas” (L.P./M.)</p>	1
	Beleza	<p>“Um bocadinho bonitos” (B.L./F.)</p> <p>“são bonitos” (C.P./F.)</p>	2
	Dormir	<p>“os meninos gostam de dormir” (B.L./F.)</p>	1
	Personalidade	<p>“meninos são confusos” (B.L./F.)</p> <p>“os meninos fazem mais disparates, magoam as meninas” (M.R./F.)</p> <p>“são queridos” (M.R./F.)</p> <p>“os meninos é que decidem” (L.P./M.)</p> <p>“fazem coisas divertidas” (L.P./M.)</p> <p>“eles gostam de coisas de futebol e</p>	6

			irritantes e feias” (R.C./M.)	
		Comunicação	“Eles falam muito depressa e gritam” (S.T./F.)	1
		Comportamento	“Eles mordem e arranham” (S.T./F.) “não fazem brincadeiras boas e calmas” (B.L./F.)	2
		Nomes	“Podem chamar-se Francisco ou António” (F.P./M.) “Os meninos têm nomes diferentes para escrever” (M.K./M.)	2

ANEXO T

Resposta da entrevista à
educadora cooperante

| " | | " |

Guião de Entrevista

Destinatária: Educadora de infância cooperante da PPSII

Objetivos:

- Conhecer, segundo a perspetiva da educadora, o conceito de estereótipos de género;
- Caracterizar a influência do género no planeamento e prática da educadora;
- Caracterizar as perceções da educadora relativamente à influência do género em momentos de (i) escolha de pares, (ii) brincadeiras e (iii) brinquedos por parte do grupo de crianças da PPSII.

Blocos de Informação	Objetivos específicos	Formulação de questões	Observações
D. Legitimação da entrevista e motivação do/a entrevistado/a	<ul style="list-style-type: none"> • Legitimar a entrevista; • Motivar o entrevistado. 	<ul style="list-style-type: none"> - Esta entrevista tem como objetivo a obtenção de informação para a investigação subjacente ao relatório da PPSII. - O seu carácter é confidencial e o anonimato dos dados é garantido. - No caso da entrevista ser aplicada oralmente, pedir autorização para gravar áudio; - Informar a devolução das transcrições (caso seja gravado áudio). 	
E. As conceções sobre os estereótipos de género.	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer a perspetiva da entrevistada relativa à definição de estereótipos de género. • Conhecer a perspetiva da entrevistada no que concerne à existência de desigualdades de género. 	<p>B1. Em que medida considera que as desigualdades de género são observáveis na sociedade atual?</p> <p>Desigualdades salariais entre homens e mulheres, sendo que as mulheres são prejudicadas, tendo muitas vezes, as mesmas funções, mas não o mesmo ordenado.</p> <p>Estereótipos associados ao género feminino como conduzirem mal, deverem saber cozinhar, terem de realizar as tarefas domésticas com distinção, cuidar e responsabilizarem-se pela educação dos filhos...</p>	

		<p>Outro exemplo é as mulheres sofrerem, por vezes, de assédio e abusos.</p> <p>B2. Na sua perspetiva o que são estereótipos de género? São opiniões associados tanto a homens como a mulheres, sobre ideais/preconceitos, de acordo com formas de estar preconcebidas para cada género.</p>	
<p>F. O papel da educadora e da família na construção de estereótipos de género.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender, na perspetiva da entrevistada, o papel da família e da própria na construção de estereótipos de género. 	<p>C1. De que modo considera que as suas crenças e práticas influenciam na construção de estereótipos por parte das crianças? Como educadores, somos modelos diários para as crianças, não só com o que verbalizamos, mas da forma como agimos.</p> <p>C2. De que modo o género influencia o seu planeamento e prática? Não, não penso sobre o género quando planeio o dia a dia com o grupo.</p> <p>C3. No que concerne à família da criança, considera que esta influência na construção e influência estereótipos de género na criança? Sim, a família é a primeira base na vida de uma criança, sendo que o contexto familiar de cada uma influencia a forma como pensa e vê o mundo. Não esquecendo, que cada criança é um ser, capaz de pensar por si e de expressar as suas opiniões de forma livre e espontânea. Cabe à escola inculcar este pensamento crítico sobre o mundo que o rodeia.</p>	

<p>D. O género e a preferência nos brinquedos e brincadeiras.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer a perspetiva da entrevistada acerca da relação entre género, brincadeiras, brinquedos e escolha de pares no seu atual grupo. 	<p>D1. Partindo da observação e conhecimento do seu grupo, que papel atribui ao género da criança nos momentos de brincadeira?</p> <p>As crianças tendem a agrupar-se em pequenos grupos, onde maioritariamente, se juntam meninas e meninos. Contudo, o grupo interage em vários momentos da rotina, surgindo brincadeiras onde tanto rapazes como raparigas brincam juntos e envolvem-se em brincadeiras cúmplices.</p> <p>D2. Em momentos de escolha de brinquedos, considerando os disponíveis na sala, de que modo a escolha das crianças é influenciada pelo seu género? E relativamente aos brinquedos de casa?</p> <p>As crianças exploram autonomamente a sala, mostrando as suas preferências, mas não negam a exploração de outras áreas. Muitos meninos recorrem à área do faz de conta e várias meninas gostam de explorar a área das construções. Os brinquedos de casa são associados aos seus interesses e preferências, sendo que a maioria das meninas gosta de trazer barbies, bonecas e peluches e os rapazes carros, jogos de construções, bolas de futebol...</p> <p>D3. Nos momentos de brincadeira, identifica que existe preferência de género nas escolhas das crianças (espaços, lugar onde se sentam ou crianças com quem brincam)?</p> <p>Sim, em momentos de brincadeira livre, no jardim, as crianças tendem-se a agrupar, maioritariamente, por género. Na sala observo um maior equilíbrio, sendo que as crianças tendem a juntar-se aos seus pares de referência, que estão muitas vezes, associados ao seu género.</p>	
--	---	--	--

<p>H. Relação entre questões de género e sexo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer as conceções da entrevistada relativa à relação entre a influência dos estereótipos de género e o sexo da criança. 	<p>H1. No seu grupo atual, quem evidencia uma maior presença de estereótipos de género, os rapazes ou as raparigas?</p> <p>Em conversas posso observar que tanto rapazes como raparigas apresentam estes estereótipos, como por exemplo, a S. dizer “esse projeto vai ser só de meninas” e o A. dizer “eu gosto mais de brincar com meninos porque o S. é o meu amigo e ele não brinca com meninas!”.</p>	
<p>Conclusão da entrevista</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Finalizar a entrevista 	<p>-De momento, recorda-se de algo mais que considere ser pertinente em relação aos aspetos abordados?</p> <p>Como educadores, teremos sempre um papel importante, na luta contra estes estereótipos, levando as crianças a refletir sobre o sentido das suas afirmações e das consequências das suas ações, estimulando sempre o seu pensamento crítico sobre o mundo que nos rodeia.</p> <p>- Obrigada pela sua disponibilidade</p>	<p>- Confirmar se existe algo mais a acrescentar</p> <p>- Agradecer a disponibilidade</p>

ANEXO U

Análise de conteúdo da
entrevista à educadora
cooperante

| " | | " |

Análise de conteúdo – entrevista à educadora cooperante				
TEMA	CATEGORIA	SUBCATEGORIA	UNIDADE DE ANÁLISE	QUANTIFICAÇÃO
<u>Concepções sobre estereótipos de gênero</u>	Definição de estereótipos	Preconcepções	“opiniões associados tanto a homens como a mulheres” “ideais/preconceitos, de acordo com formas de estar preconcebidas para cada gênero”	2
	Estereótipos de gênero associados a ser mulher	Condução	“associados ao gênero feminino como conduzirem mal”	1
		Cozinhar	“deverem saber cozinhar”	1
		Tarefas domésticas	“realizar as tarefas domésticas com distinção”	1
		Maternidade	“cuidar e responsabilizarem-se pela educação dos filhos”	1
<u>Desigualdades associadas aos estereótipos de gênero</u>	Desigualdades salariais	Mulheres	“Desigualdades salariais entre homens e mulheres, sendo que as mulheres são prejudicadas”	1
<u>Papel dos educadores</u>	Referente à desconstrução de estereótipos	Pensamento crítico	“levando as crianças a refletir sobre o sentido das suas afirmações e das consequências das suas ações, estimulando sempre o seu pensamento crítico” “Como educadores, teremos sempre um	2

			papel importante, na luta contra estes estereótipos”	
<u>Escolha de pares em momentos de rotina diária</u>	Preferência de pares do sexo oposto	Momentos de brincadeira no interior	<p>“tendem a agrupar-se em pequenos grupos, onde maioritariamente, se juntam meninas e meninos”</p> <p>“brincadeiras onde tanto rapazes como raparigas brincam juntos e envolvem-se em brincadeiras cúmplices”</p> <p>“Na sala observo um maior equilíbrio”</p>	3
	Preferência por pares do mesmo sexo	Momentos de brincadeira no exterior	“em momentos de brincadeira livre, no jardim, as crianças tendem-se a agrupar, maioritariamente, por género”	1
		Influência dos amigos	“A. dizer “eu gosto mais de brincar com meninos porque o S. é o meu amigo e ele não brinca com meninas!”.”	1
		Projetos	“Em conversas posso observar que tanto rapazes como raparigas apresentam estes estereótipos, como por exemplo, a S. dizer “esse projeto vai ser só de meninas””.	1
<u>Preferência de espaços</u>		Construções	“várias meninas gostam de explorar	1

<u>da sala e brinquedos</u>	Preferência demonstrada por meninas		a área das construções”	
		<i>Barbies/Bonecas</i>	“a maioria das meninas gosta de trazer barbies, bonecas”	1
	Peluches	“a maioria das meninas gosta de trazer (...) peluches”	1	
	Preferência demonstrada pelos meninos	<i>Faz de conta</i>	“Muitos meninos recorrem à área do faz de conta”	1
		Carros	“os rapazes carros”	1
		Jogos	“os rapazes (...) jogos de construções”	1
		Bolas	“os rapazes (...) bolas de futebol”	1

ANEXO V

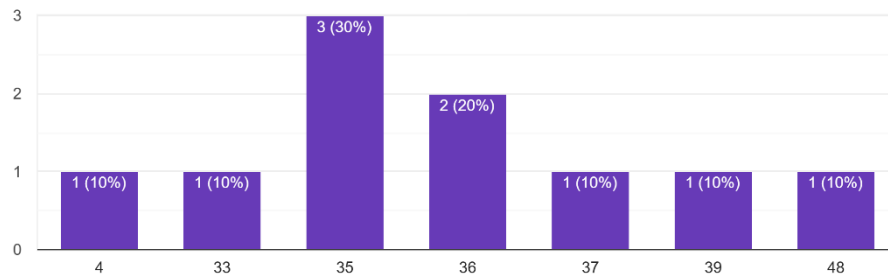
Análise dos dados obtidos
no questionário às
famílias

| ' ' | | ' ' |

Caracterização do inquirido

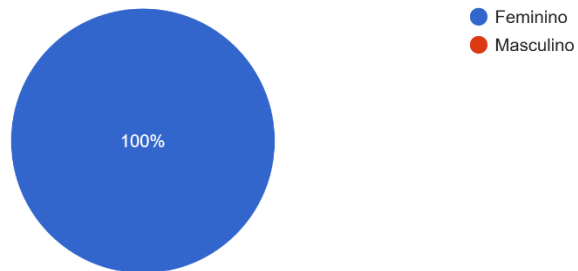
Idade

10 respostas



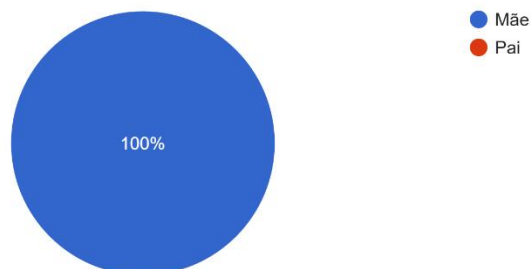
Sexo

10 respostas



Grau de parentesco com a criança

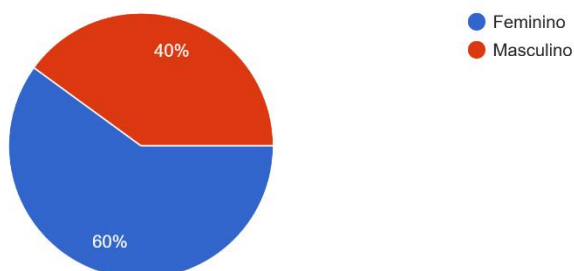
10 respostas



Caracterização da criança

Sexo da criança

10 respostas



Conceções das famílias relativamente aos estereótipos de género

Análise de conteúdo à questão <i>O que entende por estereótipos de género?</i>				
TEMA	CATEGORIA	SUBCATEGORIA	UNIDADE DE ANÁLISE	QUANTIFICAÇÃO
<u>Conceções referentes à definição de estereótipos de género</u>	Estereótipos de género	Definição	“Assumir que os géneros têm características que vão para além das fisiológicas” (Q7)	1
		Influência da sociedade	“socialmente atribuídos a cada género.” (Q6) “Papéis sociais definidos para meninas e meninos” (Q2)	2
		Preconceções	“ideias preconcebidas” (Q10) “Crenças generalizadas” (Q1) “conceitos típicos de género a determinadas funções e características deste” (Q9)	3

	Influência dos estereótipos	Comportamentos	<p>“Comportamentos” (Q6)</p> <p>“generalizações sobre o comportamento” (Q10)</p> <p>“Assumir que os géneros têm características que vão para além das fisiológicas (..) forma de falar, agir” (Q7)</p>	3
		Brincadeiras	“Assumir que os rapazes e as meninas gostam de determinadas brincadeiras” (Q4)	1
		Habilidades	“habilidades (...) que uma pessoa deve ter com base no seu género de nascença” (Q10)	1
		Preferências/Interesses	<p>“Atribuir certas (...) preferências consoante o género” (Q5)</p> <p>“Assumir que os géneros têm características que vão para além das fisiológicas (...) preferências, ...” (Q7)</p> <p>“os interesses que uma pessoa deve ter com base no seu género de nascença” (Q3)</p>	3
		Atividades	“Atribuir certas atividades consoante o género” (Q5)	1
		Vestuário	“Assumir que os géneros têm características que vão para além das	1

			fisiológicas: roupa” (Q7)	
<u>Exemplos de estereótipos</u>	Estereótipos associados aos meninos	<i>Ballet e Rosa</i>	“meninos não podem fazer ballet ou usam rosa” (Q1)	1
	Estereótipos associados às meninas	Futebol	“e as meninas não andam no futebol” (Q1)	1