



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

A BRINCADEIRA E O GÉNERO EM JARDIM-DE-INFÂNCIA

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

**JOANA DOS ANJOS CATALÃO
JULHO, 2015**



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

A BRINCADEIRA E O GÉNERO EM JARDIM-DE-INFÂNCIA

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

Sob orientação da Professora Cristina Seixas

**JOANA DOS ANJOS CATALÃO
JULHO, 2015**

AGRADECIMENTOS

Ao longo deste ano, no qual estive a realizar o meu mestrado em Educação Pré-escolar, houve pessoas que se destacaram pelo apoio e força que me deram. Esta parte é dedicada a todas elas que me ajudaram a concluir esta fase importante da minha formação pessoal e profissional.

Em primeiro lugar, gostaria de agradecer aos estabelecimentos educativos que me receberam durante os períodos de estágio. Às educadoras de infância cooperantes, Inês e Rita, que me acompanharam nesta fase de formação. Às orientadoras professora Clarisse Nunes (orientadora de creche) e professora Cristina Seixas (orientadora de jardim-de-infância) que me foram dando um feedback constante para que eu pudesse ir melhorando a minha prática. Um muito obrigada especial às crianças que estiveram comigo!

Em segundo lugar, gostaria de agradecer a duas colegas minhas cujo apoio foi indispensável nesta etapa. À minha colega e amiga Patrícia Amadeu que esteve comigo em ambos os contextos e que foi uma amiga imparável, estando sempre disponível para me ouvir, partilhar e dar uma palavra amiga quando havia momentos menos bons. À Simone Rodrigues, a pessoa mais zen à face da terra, que nos momentos mais stressantes e/ou desanimadores me apoiou e confortou com o lado positivo dos acontecimentos e me ensinou a ser mais calma. Muito obrigada amigas!

Quero também agradecer à minha avó Rosete e ao meu avô Carlos que acompanharam de perto todos os momentos que vivenciei nesta fase, estando sempre disponíveis para me ouvir. Também gostava de agradecer à minha mãe por me ligar todas as tardes a perguntar como tinham corrido os estágios e por ser a minha conselheira número um. Um obrigado também à minha irmã Beatriz e ao meu padrasto Miguel! Um especial agradecimento à minha irmã Leonor de 4 anos que serviu muitas vezes de “cobaia” e que, ao mesmo tempo, me fez gostar ainda mais da minha futura profissão.

Finalizando, gostaria de agradecer ao Diogo que teve paciência quando eu estava mais stressada, que me confortou quando estava mais inquieta e que acompanhou, de forma assídua, todo este processo intenso e cheio de emoções.

RESUMO

Ao estudar “A brincadeira e o género em jardim-de-infância”, pretende-se averiguar de que forma as conceções de género (feminino e masculino) das crianças influenciam a sua interação com os pares, a escolha das suas brincadeiras e a preferência por determinados brinquedos.

O estudo foi realizado num grupo com dezanove crianças, dos três aos cinco anos de idade. Este grupo é bastante equilibrado relativamente ao sexo das crianças, sendo que existem dez do sexo feminino e nove do sexo masculino. Neste grupo existem duas crianças do sexo masculino que brincam, com regularidade, com os vestidos na área da casa - Maléfica e Mãe dos Botões (nomes fictícios). Também existe uma menina que prefere brincar com os meninos mais velhos do grupo, brincando nas mesmas áreas que eles - Afonso (nome fictício).

Foram realizadas várias atividades com as crianças. Perguntou-se às crianças que nomes fictícios gostariam de ter, fizeram-se inquéritos por entrevista sobre o que estas pensam de algumas imagens não estereotipadas de brincadeiras (e.g. menina a jogar à bola), sobre os seus brinquedos preferidos, fez-se o registo fotográfico sobre com que crianças gostavam mais de brincar, realizou-se uma atividade de recorte e colagem sobre que brinquedos pensam ser para meninas, meninos e para ambos e uma discussão e reflexão sobre que atividades meninos/homens e meninas/mulheres podem fazer. Também se realizou um inquérito por questionário aos familiares das crianças, sobre os brinquedos e brincadeiras preferidas do/a seu/sua filho/a e quais os brinquedos e brincadeiras que estes consideram apropriados a cada sexo.

Através da análise dos resultados qualitativos obtidos, pode-se afirmar que os meninos Maléfica e Mãe dos Botões preferem o que é socialmente “de menina” e que a menina Afonso prefere o que é “de menino”. Há uma criança do grupo, ToyStory (sexo masculino), que faz uma grande distinção entre ambos os sexos.

Palavras-chave: Jardim-de-infância, Género, Sexo, Brincadeira, Brinquedos.

ABSTRACT

By studying “Play and gender at kindergarten” is intended to investigate how children’s gender conceptions (female and male) influence their interaction with peers, the choice of their plays and how they prefer certain toys.

The study was conducted in a group of nineteen children, aged three to five. This group is well balanced with regard to the sex, having ten female and nine male. In this group there are two male children playing on a regular basis with the dresses in the house area - Maléfica and Mãe dos Botões (fictitious names). There is also a girl who prefers to play with the older boys in the group, playing in the same area as them - Afonso (fictitious name).

Various activities were held with the children. They were asked about their preferable fictitious names; interviews about what they think of some non-stereotyped images of games (i.g. girls playing football), and about their favorite toys, were made. We made up a photographic registration about what were their favorite’s plays; there was a crop and collage activity on toys that they thought were made for girls, boys and both. We also created a discussion and reflection on activities that boys/men and girls/women can do. We conducted a questionnaire survey to the families on the preferred toys and games of his/her child and which toys and games they consider appropriate to each sex.

Through the analysis of qualitative results, it can be said that boys Maléfica and Mãe dos Botões prefer what is socially "girly" and that the girl Afonso prefers what is consider for boys. There is a child in the group, a boy, ToyStory (fictitious name), that makes a big distinction between male and female.

Keywords: Kindergarten, Gender, Sex, Play, Toys.

ÍNDICE GERAL

| | |
|---|----|
| 1. Caracterização reflexiva do contexto socioeducativo | 3 |
| 1.1. Meio onde estão inseridos os contextos..... | 3 |
| 1.2. Contextos socioeducativos..... | 3 |
| 1.3. Equipas educativas..... | 5 |
| 1.4. Famílias das crianças | 5 |
| 1.5. Grupos de crianças | 6 |
| 1.6. Análise reflexiva | 7 |
| 2. Metodologia | 9 |
| 3. Identificação e fundamentação das intenções para a ação pedagógica | 12 |
| 3.1. Intenções para a creche “Os Astronautas” | 12 |
| 3.2. Intenções para o jardim-de-infância “O Papagaio” | 17 |
| 4. Identificação da problemática | 23 |
| 4.1. Referencial teórico | 24 |
| 4.2. A brincadeira e o género nas crianças do JI..... | 26 |
| 4.3. Investigação sobre a problemática | 27 |
| 4.4. Refletindo sobre a brincadeira e o género no JI..... | 40 |
| 5. Considerações finais..... | 44 |
| 5.1. Impacto da minha intervenção | 44 |
| 5.2. Identidade profissional..... | 47 |
| Referências bibliográficas | 50 |
| Anexos..... | 52 |

ÍNDICE DE FIGURAS

| | |
|--|----|
| Figura 1. O mapa de rotinas do dia e o mapa de tarefas do chefe do dia..... | 14 |
| Figura 2. Jogo do tiro ao alvo e folha de registo dos pontos de cada criança..... | 18 |
| Figura 3. Jogo para desenvolver o <i>subitizing</i> | 18 |
| Figura 4. Crianças a assistirem a um dos vídeos da sua autoria..... | 19 |
| Figura 5. Imagens para as crianças comentarem..... | 28 |
| Figura 6. Uma produção da atividade sobre os brinquedos consoante o sexo..... | 30 |
| Figura 7. Organização livre das crianças num exercício de Expressão Motora..... | 34 |
| Figura 8. A menina Afonso (sexo feminino, 4 anos e 11 meses) a brincar na área das construções e a jogar à bola..... | 34 |
| Figura 9. O menino Mãe dos Botões mascarada de bruxa..... | 35 |

ÍNDICE DE TABELAS

| | |
|---|----|
| Tabela 1. Nomes fictícios que não estão diretamente relacionados com o sexo da criança..... | 27 |
| Tabela 2. Alguns comentários resultantes da observação de algumas imagens.... | 29 |

ÍNDICE DE ANEXOS

| | |
|---|----|
| Anexo A. Organogramas..... | 54 |
| Anexo B. Dados relativos aos pais e mães dos grupos de crianças..... | 55 |
| Anexo C. Dados relativos às crianças..... | 57 |
| Anexo D. Organização do espaço..... | 58 |
| Anexo E. Organização do tempo..... | 59 |
| Anexo F. Nomes fictícios das crianças do JI..... | 61 |
| Anexo G. Intenções para a ação pedagógica em creche..... | 62 |
| Anexo H. Atividades sobre a problemática..... | 63 |

LISTA DE ABREVIATURAS

| | |
|-------|--|
| AO | Assistente Operacional |
| IPSS | Instituição Particular de Solidariedade Social |
| JI | Jardim-de-infância |
| MEM | Movimento de Escola Moderna |
| OCEPE | Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar |
| PCS | Projeto Curricular de Sala |
| PE | Projeto Educativo |
| PPS | Prática Profissional Supervisionada |

INTRODUÇÃO

O presente relatório foi desenvolvido no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar da Escola Superior de Educação de Lisboa. Neste irei apresentar a Prática Profissional Supervisionada (PPS) desenvolvida nos contextos socioeducativos de creche e jardim-de-infância (JI), no ano letivo 2014-2015. Em ambas as valências realizou-se um período de observação e, posteriormente, interveio-se com os grupos de crianças.

Os principais objetivos deste trabalho são dar a conhecer o trabalho realizado com as crianças de creche e de JI e partilhar a investigação realizada num dos contextos. A problemática que foi alvo de investigação diz respeito à “Brincadeira e o género em JI”.

Na PPS em creche, estive com um grupo de crianças com idades entre os dois e três anos. Neste contexto pude observar que as crianças de dois anos brincam independentemente do sexo dos seus pares, ao contrário do que acontece com os de três anos. Nessas crianças mais velhas, na maioria dos momentos de brincadeira livre, verifica-se que os meninos brincam com meninos e que as meninas brincam com meninas. As observações realizadas em creche despertaram-me curiosidade relativamente à conceção que as crianças têm sobre o género na educação.

Em JI, verifiquei que há crianças do sexo masculino que preferem ter brincadeiras e utilizar brinquedos, normalmente, “de meninas” e que há uma criança do sexo feminino que prefere o que está relacionado com o sexo oposto ao dela. Ter encontrado estas crianças que (penso) que têm uma conceção de género distinta da dos seus pares fez-me refletir sobre que em medida o género das crianças influencia as suas brincadeiras, a escolha dos brinquedos e a escolha dos seus pares. Assim sendo, a problemática que pretendi investigar no período da PPS em JI foi “A brincadeira e o género nas crianças em jardim-de-infância”. Apesar de a problemática ter surgido na PPS de creche, esta apenas foi explorada em JI, pois o período nesse contexto ia ser mais longo.

No que diz respeito à organização do presente relatório, este encontra-se dividido em cinco capítulos: 1. Caracterização reflexiva sobre os dois contextos,

2. Metodologia, 3. Intenções para a ação educativa, 4. Problemática e 5. Considerações finais.

Em primeiro lugar, será apresentada uma **caracterização reflexiva sobre os dois contextos socioeducativos**, o de creche e o de JI. Nesta parte abordar-se-á o meio onde os contextos se inserem, os contextos socioeducativos, as equipas educativas, as famílias das crianças, os grupos de crianças e, por fim, será feita uma análise reflexiva.

De seguida, apresentar-se-á a **metodologia** utilizada em ambos os períodos de observação e intervenção, sendo que se dará um especial relevo à investigação da problemática realizada em JI.

Posteriormente, no terceiro capítulo identificar-se-á as **intenções para a ação educativa**. Nesta parte apresentar-se-ão os aspetos que se pretendeu promover nos grupos de crianças de cada contexto, devidamente fundamentados.

Apresentar-se-á a **problemática** em estudo e a forma como a investigação da mesma se desenvolveu no contexto, fazendo-se referências às atividades realizadas com as crianças e aos respetivos resultados qualitativos obtidos.

No último capítulo, fazem-se as **considerações finais** do relatório. Nesta parte, irei refletir sobre a influência que exerci em ambos os grupos e de que forma a PPS em ambos os contextos influenciou a construção da minha identidade profissional.

Os anexos estarão disponíveis no CD que se encontra na contracapa, tal como outros documentos que podem ser relevantes analisar (portefólios creche e JI e portefólio da criança).

Concluindo, este relatório foi realizado com base na consulta de bibliografia e dos documentos reguladores de cada estabelecimento educativo, nas observações e notas de campo recolhidas das crianças de ambos os grupos e nas conversas informais com as educadoras cooperantes e familiares das crianças. De forma a investigar a problemática em JI, fizeram-se, igualmente, inquéritos por entrevista às crianças do grupo, registo fotográfico e inquéritos por questionário aos familiares das mesmas.

1. CARACTERIZAÇÃO REFLEXIVA DO CONTEXTO SOCIOEDUCATIVO

O período de observação serve, por exemplo, para compreender melhor alguns aspetos que irão facilitar a intervenção num determinado contexto. Assim, o meio envolvente, o contexto socioeducativo, a equipa educativa, as famílias das crianças e os grupos de crianças, influenciam a forma como se atua no dia-a-dia com as crianças. De seguida, apresentar-se-á a caracterização de cada uma das valências com base nos tópicos anteriormente referidos.

De forma a respeitar o anonimato dos estabelecimentos educativos onde se realizaram os estágios, atribuir-se-á um nome fictício a cada um deles. Assim sendo, a creche será denominada de “Os Astronautas” e o JI de “O Papagaio”.

1.1. Meio onde estão inseridos os contextos

O estabelecimento educativo “Os Astronautas” situa-se no concelho de Lisboa. O bairro é recente e tem uma grande atividade económica, constituída por estabelecimentos comerciais e de serviços, nomeadamente, serviços bancários, restauração, lojas, entre outros, que garantem a satisfação das necessidades básicas da população local. O local onde se encontra a creche tem cerca de 15,000 habitantes- informação retirada do Projeto Educativo (PE) de 2014. A população é ativa e a maioria trabalha no setor terciário (PE, 2014). Com o crescimento da urbanização e da permanência de uma população ativa, houve necessidade de a freguesia desenvolver equipamentos e serviços, sendo que entre eles se encontram os estabelecimentos educativos.

“O Papagaio” está inserido num bairro social em Lisboa. O meio envolvente do JI é constituído por várias zonas residenciais e algum comércio retalhista. O meio onde está inserido o JI é propício, por exemplo, a atividades de reconhecimento do meio e visitas de estudo.

1.2. Contextos socioeducativos

O estabelecimento educativo “Os Astronautas” surgiu no ano de 2005, de modo a oferecer à comunidade do meio local uma estrutura de qualidade e exigência para crianças dos três meses aos três anos (valência de creche). A

creche é de cariz particular com fins lucrativos, sendo tutelada pelo Ministério do Trabalho e Segurança Social e tem capacidade total para 71 crianças. Este estabelecimento situa-se no piso térreo de um edifício habitacional.

Em relação às intenções educativas, no PE da creche (2014) estão presentes algumas intenções educativas para a ação pedagógica dos educadores de infância. “A educação é uma preocupação básica na creche, se o educador educa e não é apenas um guardador de crianças, importa que haja currículo, isto é, um plano de desenvolvimento e aprendizagem” (Portugal, 1998, p. 204), onde devem estar patentes as intenções pedagógicas do educador. É valorizado o contacto com a cultura e com os instrumentos que vão estar em constante permanência ao longo de toda a aprendizagem da criança, não os considerando uma preparação para o ensino obrigatório. O princípio orientador da instituição é “Crescer a brincar” e cada criança deve ser considerada como um ser com a sua própria individualidade, devendo ser garantida a sua segurança afetiva.

“O Papagaio” surgiu em 2003, através de uma associação de moradores fundada em 1998. Esta associação, de forma a contribuir para o desenvolvimento do bairro e para apoiar os residentes do mesmo, fez com que fosse construído um estabelecimento educativo com as valências de creche e JI. Trata-se de uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS) que aplica o modelo curricular Movimento de Escola Moderna (MEM). Tal como afirma Niza (1998), este modelo curricular tem como grandes finalidades “a iniciação às práticas democráticas; a reinstituição dos valores e das significações sociais; a reconstrução cooperada da cultura” (p. 141). Neste sentido, o trabalho desenvolvido vai ao encontro da formação de um ser social e político, como é referido no PE (2005).

Por fim, atualmente, o estabelecimento educativo desenvolve e promove várias atividades culturais, desportivas e recreativas com toda a população residente no meio envolvente. Através de conversas informais, pôde-se obter a informação de que é comum as crianças do JI realizarem atividades em conjunto com os idosos do Centro de Dia da Santa Casa da Misericórdia de Lisboa, que se encontra imediatamente ao lado das instalações do estabelecimento educativo.

1.3. Equipas educativas

A equipa educativa do estabelecimento “Os Astronautas” é composta por uma diretora coordenadora, uma diretora pedagógica, uma psicóloga, quatro educadoras de infância, seis assistentes operacionais (AO) e uma AO de limpeza (Anexo A- Figura A1). A creche tem cinco salas, sendo que cada uma tem uma educadora de infância e uma AO, à exceção do berçário que não tem uma educadora mas sim uma AO responsável pelo berçário. Na sala onde estive, a educadora de infância tem oito anos de experiência.

A principal intenção do trabalho realizado pela educadora da creche é que as crianças cresçam a brincar. Também foi observado que há uma grande promoção da autonomia das crianças, por exemplo estas fazem a higiene, comem e despem-se/vestem-se quase de forma autónoma. Penso que outra intenção presente é a preparação das crianças para a entrada no JI (e.g. preenchimento diário do mapa de presenças pelas crianças e exigência no que diz respeito à concentração das crianças).

O JI tem três salas de atividades, sendo que existem três educadores de infância e quatro AO- uma delas de apoio geral (Anexo A- Figura A2). Existem, também, outros profissionais que contribuem para o bom funcionamento do estabelecimento educativo, como por exemplo as cozinheiras, a assistente social e uma administrativa. A equipa educativa da sala onde estive é composta por uma educadora de infância, com 12 anos de experiência, e uma AO.

Em ambos os contextos (creche e JI), ao longo dos anos um dos elementos da equipa educativa acompanha o grupo de crianças. Verifiquei que esta continuidade no acompanhamento das crianças contribui para que a relação da equipa educativa com os familiares das crianças seja positiva.

1.4. Famílias das crianças

Na creche, no que concerne às habilitações académicas dos pais e mães das crianças, estas são sobretudo de nível superior. Apesar de não se ter tido acesso às habilitações, através da análise das profissões (Anexo B- Figura B1) pôde-se concluir que para exercer essas funções é necessário ter-se uma licenciatura e, por vezes, um mestrado. A profissão que os familiares exercem

influencia a educação das crianças, tal como as perspetivas que têm em relação ao futuro das mesmas (Portugal, 1998). Quanto à idade dos pais e mães, esta varia entre os 26 anos e os 38 anos. A maioria dos pais e mães têm entre os 32 e 33 anos (Anexo B- Figura B2). No geral, as mães são mais velhas ou têm a mesma idade que os pais.

Apesar de o contacto da equipa educativa com as famílias das crianças da creche ser bastante breve no momento de chegada e saída das crianças, pude observar que a relação estabelecida era de confiança e que havia uma comunicação aberta, ou seja, que existia “um conversar de uma forma honesta e direta” (Post & Hohmann, 2011, p. 309).

Através da consulta do PE do JI e do projeto curricular de sala (PCS), pode-se afirmar que a maioria dos pais e mães frequentou o ensino secundário (Anexo B- Figura B3). Relativamente às profissões, a maioria dos pais e mães trabalha na área dos serviços (Anexo B- Figura B4). No que diz respeito às outras organizações familiares, a maior parte das crianças (12 crianças em 19 no total) pertence a um agregado familiar alargado, quatro crianças fazem parte de um agregado familiar nuclear e três crianças de um agregado monoparental alargado.

1.5. Grupos de crianças

O grupo de creche é constituído por 15 crianças entre os dois e os três anos (Anexo C- Tabela C1). Existem sete elementos do sexo masculino e oito elementos do sexo feminino. Existe uma criança que nunca tinha estado em contexto escolar (Anexo C- Tabela C1). O grupo de crianças tem uma relação muito positiva com a equipa educativa, pois a educadora ou a AO acompanham a maioria das crianças desde a sua entrada no estabelecimento educativo. As crianças respeitam as regras da sala de atividades e são muito atentas à equipa educativa. Relativamente à interação entre pares, verificou-se que nos momentos de brincadeira livre existem muitos conflitos devido, principalmente, à posse dos brinquedos. Notou-se, também, que as crianças mais novas (dois anos) brincam independentemente do sexo dos pares, portanto é comum observar meninas e meninos a brincarem juntos. No caso das crianças mais velhas (três anos), verifica-se o oposto, ou seja, as crianças brincam por sexo (meninas brincam com

meninas e meninos brincam com meninos). Nestas últimas interações, as brincadeiras eram associativas: “Associative play is more a social activity in which children exchange toys and comment on each other’s activities while engaged in different pursuits” (Hauser-Cam, Nugent, Thies & Travers, 2014, p. 367).

O grupo do JI engloba crianças dos três aos cinco anos (Anexo C- Tabela C1). Relativamente às idades e sexos das crianças do grupo, a maioria das crianças tem quatro anos e existe um equilíbrio relativamente à quantidade de crianças de cada sexo (dez crianças do sexo masculino e nove do sexo feminino). A maioria das crianças do grupo já frequentava a instituição, ou no JI ou na valência de creche (Anexo C- Tabela C1). O facto de a maioria das crianças ter esse percurso institucional faz com que estas já estejam adaptadas ao modelo curricular MEM, a determinadas práticas educativas e que já conheçam os adultos que trabalham na instituição, desde as cozinheiras às educadoras de infância. Com base na consulta dos documentos que regem o estabelecimento educativo, verificou-se que a maioria das crianças vive no bairro (PCS). Verificou-se também que no JI existe uma grande percentagem de crianças que é familiar de pessoas que trabalham no estabelecimento educativo.

As crianças do grupo de “O Papagaio” são muito interessadas por jogos e desafios, sendo este aspeto considerado como uma potencialidade. Relativamente às fragilidades que identifiquei no grupo, estas são a reduzida concentração nos momentos de exploração das áreas e conteúdos presentes nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (OCEPE) e a dificuldade em utilizar e respeitar algumas regras de conversação. Neste caso, ao identificar as fragilidades e potencialidades do grupo está-se a refletir sobre como adequar a prática aos interesses das crianças e como desenvolver as suas fragilidades mantendo as crianças motivadas.

1.6. Análise reflexiva

Relativamente à creche, considero que a organização do espaço da sala de atividades (Anexo D- Figura D1) condiciona determinadas tarefas do dia-a-dia como a marcação das presenças, porque o quadro não está visível para as crianças.

O facto de haver uma grande área comum, no centro das várias áreas da sala, proporciona momentos de interação em grande grupo. Relativamente à organização do tempo, considero que as rotinas proporcionam ao grupo momentos de brincadeira livre e momentos direcionados pela equipa educativa (Anexo E- Tabela E1).

No que diz respeito à organização do espaço da sala de atividades do JI (Anexo D- Figura D2), penso que este condiciona as brincadeiras das crianças pela sua reduzida dimensão. Existem áreas que não são utilizadas pelas crianças devido à sua localização, como por exemplo a biblioteca que, após uma mudança na disposição da sala, se encontra perto da porta da mesma. Quanto à rotina diária (Anexo E- Tabela E2), penso que das 15h30 às 16h00 existe pouco tempo para se realizarem atividades com o grupo. Este facto acontece porque há crianças que dormem a sesta na sala de atividades onde estive e a sala só está livre e pronta para ser utilizada, mais ou menos, por volta das 15h30.

Concluindo, o contexto no qual se realizam os períodos de observação e intervenção influenciam a prática educativa do estagiário. Por isso, em ambas as valências senti a necessidade de me integrar no contexto, de forma a compreendê-lo melhor, respeitando as práticas dos responsáveis educativos. Senti, igualmente, a necessidade de observar e refletir sobre o que me rodeava, para que no período de intervenção pudesse adequar a minha prática educativa ao contexto.

2. METODOLOGIA

O período de intervenção em contexto de creche e JI passa por dois momentos específicos: a observação e a intervenção. Neste capítulo, abordar-se-á a natureza da investigação, os métodos utilizados em cada um desses períodos, as técnicas e instrumentos de recolha de dados, a forma como serão analisados os dados recolhidos e, por fim, apresentar-se-á o roteiro ético seguido.

O período de observação em creche foi de 8 a 12 de dezembro de 2014 e em JI de 19 a 27 de fevereiro de 2015. Neste período, em ambas as valências, utilizou-se uma metodologia qualitativa, uma vez que se pretendia conhecer e interpretar os significados tanto da ação educativa como do grupo de crianças. Segundo Máximo-Esteves (2008), a utilização de métodos qualitativos está relacionada com a procura de sentido para as finalidades e práticas, para uma compreensão mais profunda de um contexto, das condutas e das observações e restringe-se a um caso específico.

De forma a caracterizar o contexto, para que posteriormente a ação se adequasse melhor ao observado, procurou-se conhecer o estabelecimento educativo e os grupos de crianças. Para a recolha de dados foram utilizadas três técnicas: a observação participante da qual resultaram notas de campo, conversas informais com as educadoras cooperantes e assistentes operacionais e a consulta de documentos orientadores dos estabelecimentos educativos em questão. Relativamente à observação participante, esta “permite o conhecimento direto dos fenómenos tal como eles acontecem num determinado contexto... [ou seja,] ajuda a compreender os contextos, as pessoas que nele se movimentam e as suas intenções” (Máximo-Esteves, 2008, p. 87).

A metodologia utilizada para aprofundar a problemática em questão foi a de investigação-ação, esta que “pode ser descrita como uma família de metodologias de investigação que incluem ação (ou mudança) e investigação (ou compreensão) ao mesmo tempo” (Coutinho et al., 2009, p. 360). Esta metodologia é participativa, o que permite “a recolha da voz das crianças” (Sarmiento, 2000, citado por Tomás, 2011, p. 140), e privilegia “o estabelecimento das relações de poder, permitindo maior profundidade, riqueza e realismo da informação”

(Soares, 2005, citado por Tomás, 2011, p. 141). Segundo Coutinho et al (2009), esta metodologia é qualitativa: “As semelhanças de algumas estratégias da [investigação-ação] com estratégias da investigação qualitativa são razões que levam a que alguns autores considerem a [investigação-ação] como uma modalidade de investigação qualitativa” (Coutinho et al., 2009, p. 361).

O estudo que realizei consistiu no levantamento de dados e em ampliar, tanto quanto possível, a visão das crianças sobre o género nas brincadeiras do seu dia-a-dia. “É sempre necessário pensar nas formas de recolher a informação que a própria investigação vai proporcionando” (Coutinho et al, 2009, p. 373). Assim, utilizei as técnicas baseadas na observação e na conversação. A primeira consiste na observação dos acontecimentos que estão relacionados com o estudo (perspetiva do investigador) que dão origem a notas de campo. A segunda técnica diz respeito aos momentos de diálogo e de interação investigador-participantes (perspetiva dos participantes). Os instrumentos de recolha de dados aos quais recorri foram: inquéritos por questionário feitos aos familiares das crianças, inquéritos por entrevista às crianças, observação e notas de campo, e, por fim, o registo fotográfico.

Tanto no momento de observação como no de intervenção é necessário cumprir um determinado roteiro ético. Assim, este foi construído com base na Carta de Princípios para uma Ética Profissional (Associação de Profissionais de Educação de Infância, s.d.), no instrumento de regulação ético-deontológica da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (2014), nos dez princípios apresentados por Tomás (2011) e noutras informações presentes no livro da autora.

A investigação-ação em causa terá presente alguns dos dez princípios enunciados por Tomás, 2011: “2. Parte-se da realidade concreta dos próprios participantes”, “5. Constrói-se a teoria a partir da prática reflectida criticamente” e “7. Privilegia-se o processo de investigação-educação-ação” (p. 143).

Primeiramente, todas as crianças foram informadas sobre o que se pretendia investigar- “A sua explicitação aos actores envolvidos constitui um passo fundamental na construção de uma ética democrática” (Tomás, 2011, p. 160). Esta informação chegou às crianças no momento anterior ao início da

primeira atividade sobre a problemática. Segundo afirma a Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (2014), deve haver “consentimento informado” (p. 7), ou seja, os investigadores devem informar os participantes sobre o estudo que se vai realizar.

“Os participantes da investigação têm direito à privacidade, discrição e anonimato” (Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, 2014, p.8). Num questionário realizado às famílias das crianças foi garantido “o sigilo relativamente às informações sobre a família” (Associação de Profissionais de Educação de Infância, s.d., p.2). No início do estágio fiz circular uma carta aos familiares das crianças onde peço autorização para utilizar fotografias das crianças com a cara desfocada. Por fim, de forma a proteger a identidade das crianças, perguntei-lhes que nomes fictícios gostariam de ter (Anexo F- Tabela F1).

Finalizando, pretendo informar as crianças, respetivas famílias e equipa educativa sobre os resultados obtidos, pois este é um direito dos participantes. A divulgação dos resultados será feita “de forma a evitar qualquer situação que possa constituir ameaça para a integridade das pessoas e comunidades envolvidas” (Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, 2014, pp. 9-10).

3. IDENTIFICAÇÃO E FUNDAMENTAÇÃO DAS INTENÇÕES PARA A AÇÃO PEDAGÓGICA

É importante que através da caracterização feita se formulem intenções gerais para desenvolver com as crianças, com a equipa educativa e para com as famílias. Este aspeto facilitou o meu desempenho na PPS enquanto estagiária. De seguida, serão apresentadas as intenções formuladas para cada valência e como essas foram cumpridas ao longo do período de intervenção.

Como intenções transversais às duas valências, pretendi promover nas crianças aspetos relacionados com a área da Formação Pessoal e Social presente nas OCEPE, nomeadamente a autonomia e o trabalho cooperativo. Também foi minha intenção, desde o início, utilizar a Expressão Musical em vários momentos. Outra intenção transversal à creche e JI foi a de dar o mesmo peso e importância às diferentes áreas e domínios das OCEPE nas explorações realizadas pelas crianças. Relativamente à equipa educativa, defini como intenção o trabalho cooperativo entre os elementos da mesma e eu enquanto estagiária. Pretendi que esta inter-relação fosse construída com base na confiança mútua e no à vontade. Por fim, ao longo da PPS tentei promover a participação dos familiares das crianças, apesar de, por vezes, ter sido difícil, tal como irei referir posteriormente.

Concluindo, uma das minhas intenções em JI foi a de investigar como é que as crianças veem o género masculino e feminino e de que forma esta conceção se reflete nas suas brincadeiras.

3.1. Intenções para a creche “Os Astronautas”

O grupo com o qual intervimos é um grupo bastante dinâmico e interessado em aprender mais sobre o mundo que os rodeia. É um grupo relativamente calmo, no entanto existem algumas crianças que têm um temperamento mais difícil que outras. Como já referido o grupo é composto por crianças com dois e três anos de idade (Anexo C- Tabela C1). O projeto da creche tem o princípio orientador “Crescer a brincar” e a educadora considera cada criança como um ser com a sua própria individualidade e garante a sua segurança afetiva.

Inicialmente defini intenções para o grupo de crianças, para com as suas famílias e, por fim, para com a equipa educativa. De seguida, serão referidas essas intenções e como as cumpri ao longo da minha intervenção.

As intenções para com o grupo de crianças foram as de explorar as rotinas já utilizadas, introduzindo outras rotinas (e.g. através de alguns instrumentos), promover a gestão de conflitos, promover o trabalho em grande grupo e abordar os temas pré-definidos pela educadora cooperante no início do ano letivo: Inverno e Higiene.

No que diz respeito às rotinas do grupo (Anexo G- Tabela G1), no início comecei por auxiliar a equipa educativa e mais tarde fiquei responsável pela rotina do grupo. Nos momentos de transição, dizia às crianças o que íamos fazer de seguida e também utilizava a Expressão Musical. Por exemplo, uma estratégia que utilizei com as crianças foi a de introduzir uma canção para o momento de deslocação da sala de atividades para a casa de banho e desta para o refeitório. Este momento de transição funcionou muito bem, pois as crianças começaram a dispersar muito menos e a desfrutar deste momento. Enquanto futura educadora de infância valorizo muito a utilização da Expressão Musical com crianças, pois julgo ser uma ótima estratégia para cativá-las em todos os momentos da rotina e de transição. O período da PPS reforçou esse meu interesse pela utilização da música e de canções nestes contextos.

[As crianças] ao cantar interagem em grande grupo, descobrem o ritmo, a melodia e a expressividade da voz, associando essas práticas a momentos de festa e alegria- os rostos tendem a ficar mais sorridentes, os corpos ganham um movimento particular e os olhares fixam o Mundo pelo prisma da imaginação (Rodrigues, 2011, p. 45).

As rotinas que introduzi apoiaram-se em dois instrumentos que construí com as crianças: o mapa de rotinas do dia e o mapa de tarefas do chefe do dia (Figura 1).

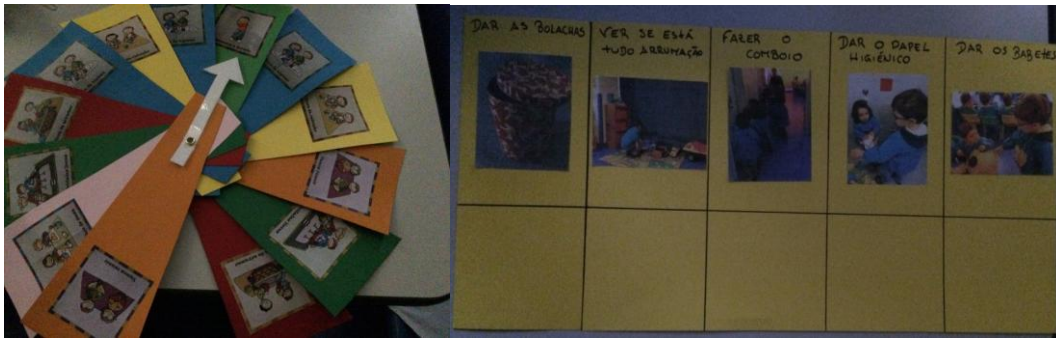


Figura 1. O mapa de rotinas do dia (esquerda) e o mapa de tarefas do chefe do dia (direita)

O mapa de rotinas do dia tinha o intuito de ajudar as crianças a desenvolverem a sua noção temporal, pois é “através da vivência do tempo, em que diferentes momentos se sucedem ao longo do dia, que a criança constrói a noção do tempo” (Ministério da Educação, 1997, p.75). Este instrumento também contribuiu para que as crianças fossem tomando consciência dos momentos do seu dia-a-dia de forma a trazer-lhes segurança e, conseqüentemente, bem-estar, pois "quando os horários e as rotinas diárias são previsíveis e estão bem coordenados em vez de em permanente mudança, é mais provável que os bebés e as crianças se sintam seguros e confiantes" (Post & Hohmann, 2011, p. 195).

Quanto ao mapa de tarefas do chefe do dia, neste pretendia-se que o chefe do dia, com o auxílio do grande grupo, preenchesse quais as tarefas que já tinha realizado. Este instrumento contribuiu, igualmente, para o desenvolvimento da noção temporal, porém também desenvolve o sentido de responsabilização das crianças. Ambos os instrumentos referidos anteriormente promovem a autonomia das crianças.

Verifiquei que uma fragilidade do grupo era a existência de conflitos entre pares. Segundo um estudo realizado pela *Early Child Care Research Network* (2004) verificou-se que 70% das crianças entre os dois e três anos agredem os seus pares (citado por Hauser-Cam, Nugent, Thies & Travers, 2014). Neste sentido, com a minha intervenção pretendi promover no grande grupo a gestão de conflitos através do reforço de alguns valores morais. "À medida que começam a ter um forte sentido do «eu» e do «meu/minha», as crianças tendem a envolver-se em conflitos sociais" (Post & Hohmann, 2011, p. 251).

De forma a ajudar o grupo a gerir os conflitos existentes, o meu apoio baseou-se em conversar com as crianças envolvidas de forma a perceber(mos) o

que aconteceu, que ações são mais ou menos aceitáveis e como se pode resolver o assunto. Outra ação realizada da minha parte foi a de incentivar, mostrando o meu contentamento quando as crianças resolviam os conflitos conversando. Por exemplo, pude observar momentos em que as crianças souberam resolver os conflitos conversando e até, por vezes, cedendo e emprestando o brinquedo a quem o queria. De seguida, estas crianças vinham partilhar comigo o que tinham feito. Com a minha insistência e reforço positivo ao longo do tempo comecei a verificar melhorias na dinâmica do grupo, tal como se pode verificar na nota de campo 1.

Verifiquei que algumas das crianças do grupo, num dos momentos de brincadeira livre, resolveram os seus conflitos relativos à partilha de brinquedos de outra forma: em vez das agressões habituais e normais da idade, decidiram partilhar o brinquedo com o par e vieram-me transmitir a situação. Como a minha reação foi de satisfação e aprovação perante a atitude positiva da criança, nesse mesmo momento, vieram mais algumas crianças informar-me de que tinham feito o mesmo (Nota de campo 1- Reflexão diária de 20 de janeiro de 2015).

Outra intenção foi a de desenvolver o trabalho em grande grupo. Na perspetiva socio-construtivista, a construção de aprendizagens em grupos heterogéneos significa um enquadramento na Zona de Desenvolvimento Próximo (ZDP). Ou seja, segundo Vygotsky na “distância entre o nível de desenvolvimento real, determinado pela resolução independente de problemas e o nível de desenvolvimento potencial determinado pela resolução de problemas com orientação do adulto ou em colaboração com pares mais capazes” (citado por Folque, 2014, p. 72).

O meu objetivo para desenvolver o trabalho com esta forma de organização do grupo foi o de reforçar alguns valores que são necessários para viver em sociedade, estando entre eles o respeitar a opinião do outro, esperar pela sua vez de falar, dar a sua opinião, entre outros. Esta estratégia também vai ao encontro da gestão de conflitos, pois estes momentos "constituem oportunidades de ajudar as crianças a encontrarem alternativas sociáveis a comportamentos tão negativos" (Post & Hohmann, 2011, p. 260).

No que diz respeito às intenções com as famílias, estas foram duas: dar a conhecer o trabalho que se estava a desenvolver com as crianças e envolvê-las nas explorações realizadas com as crianças.

A primeira intencionalidade foi facilitada pelo quadro que se encontra à porta da sala, porque era ali que eu escrevia o que tinha acontecido naquele dia. A exposição dos trabalhos realizados (principalmente no âmbito de Expressão plástica) também contribuiu para que os pais e mães estivessem em contacto com as produções e explorações das crianças. Uma outra forma utilizada para dar a conhecer os momentos do dia-a-dia das crianças, ao longo da semana, foi através da afixação da planificação semanal no exterior na sala.

Outra intenção foi a de prever momentos de participação dos familiares das crianças nas temáticas que iam ser desenvolvidas. Por exemplo, no desenvolver do tema sobre o Inverno construíram-se paus de chuva que as crianças puderam levar para casa e no tema da Higiene foi pedido aos familiares que trouxessem uma escova de dentes para explorar a higiene oral com o grupo.

As intenções com a equipa educativa foram as de proporcionar um ambiente calmo e de cooperação. A comunicação (e.g. feedback das tarefas desenvolvidas) no início era muito reduzida. À medida que o tempo foi passando, fui continuando a questionar a equipa educativa sobre os aspetos relativos ao grupo e à prática profissional. Assim, ao longo do tempo houve um crescente à vontade entre os elementos desta parceria (estagiária, educadora e AO) e a comunicação foi melhorando.

Por fim, passo a referir o meu contributo em dois casos específicos. O primeiro diz respeito ao facto de ter proporcionado ao grupo a exploração dos pratos e copos que eram utilizados na hora de almoço, pois as crianças tinham muito interesse nestes objetos. O segundo caso refere-se à influência que tive na desabituação do uso de fralda numa criança e, conseqüente, no seu controlo dos esfíncteres.

No momento do almoço, as crianças tinham o hábito de categorizar os pratos e copos conforme a sua cor. Como verifiquei que estes materiais eram do interesse do grande grupo e que havia muitas restrições por parte da equipa educativa relativamente a este jogo no momento da refeição, decidi fazer a

exploração desses objetos com o grupo na sala de atividades. Primeiro a exploração foi feita de forma dirigida mas depois cada criança pôde explorar o material livremente e inclui-los no seu jogo simbólico. As crianças estavam muito entusiasmadas com a exploração e à medida que os dias foram passando a hora de almoço foi-se tornando mais calma, pois as crianças tiveram oportunidade de explorar o material livremente, o que até à data não tinha acontecido. Neste sentido, penso ter contribuído para que as crianças pudessem satisfazer a curiosidade que tinham em realizar o jogo descrito anteriormente.

Passo agora a referir o meu contributo para o controlo dos esfíncteres da única criança do grupo que usava fralda. Depois de estabelecer uma boa relação com ela, comecei a incentivá-la a fazer xixi na sanita, através de brincadeiras. Nos momentos de higiene em grande grupo, a equipa educativa pedia que esta criança se sentasse na sanita, no entanto a criança continuava a fazer xixi na fralda e não na sanita. Considero que esta criança necessitava de uma atenção mais individualizada, ou seja, de um maior estímulo e conseqüente reforço positivo relativamente à utilização da sanita. Porém, este aspeto não era possível porque havia uma grande preocupação em que as crianças se despachassem e, no meu caso, no início como ia sozinha com o grupo à casa de banho estava preocupada com todos mas ainda de forma pouco individualizada. Depois de muita insistência houve um dia em que ouvi “Joana, fiz xixi na sanita!”, ao qual eu reajo com grande alegria e batemos as duas palmas por causa daquele grande feito da criança. A partir daí, e continuando sempre a congratulação após a utilização da sanita, a criança passou sempre a fazer apenas na sanita (na creche). Foi um dos acontecimentos que me deixou mais contente no período de intervenção em creche.

3.2. Intenções para o jardim-de-infância “O Papagaio”

No período de observação pude constatar que o grupo de crianças (entre os três e os cinco anos) é muito interessado por jogos e desafios e que a maioria das crianças gosta muito de ver filmes e de estar no computador. As fragilidades que identifiquei no grupo, durante o período de observação, foram a pouca concentração nos momentos de exploração das áreas e domínios presentes nas

OCEPE e a dificuldade em utilizar e respeitar algumas regras nos momentos de diálogo ou discussão em grupo. Apesar de a pouca concentração e dificuldade em escutar ser algo natural em idade pré-escolar, pretendi trabalhar estas fragilidades ao longo da minha intervenção. Também verifiquei que estas crianças têm muita dificuldade em trabalhar sentadas e que utilizam pouco determinadas regras de etiqueta no momento das refeições.

A possibilidade de identificar os interesses do grande grupo e de algumas crianças em particular faz com que a prática se torne mais significativa. É necessário ter-se em conta os interesses pessoais de cada criança, pois se esta estiver interessada há uma maior probabilidade de as suas aprendizagens serem significativas (Dewey, 2002).

Ao ter identificado que os jogos e desafios são um interesse muito grande das crianças, pude adaptar algumas explorações das áreas de conteúdo. Por exemplo, de forma a explorar conteúdos matemáticos com as crianças, construí um jogo de tiro ao alvo e outro com cartas para estimular o *subitizing* perceptivo, tal como se pode observar nas Figura 2 e 3. Notei, por várias vezes, que as explorações nas quais as crianças estiveram mais envolvidas foram as que consistiam em jogos.

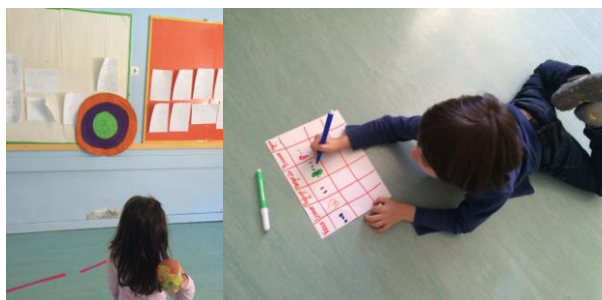


Figura 2. Jogo do tiro ao alvo e folha de registo dos pontos de cada criança



Figura 3. Jogo para desenvolver o *subitizing*

Outro grande interesse do grupo são os filmes e os computadores. Como estas crianças fazem parte de uma geração muito ligada às tecnologias (e.g. computador e tablet), pensei que seria interessante realizar um filme com as crianças. Propus às crianças do grupo essa atividade e a ideia foi muito bem recebida. Posto isto, mostrei-lhes como se realiza um vídeo com a técnica de *stop motion*¹. A educadora cooperante sugeriu que se dividisse o grande grupo em três grupos homogêneos relativamente à idade. Com base nessa proposta realizaram-se três vídeos muito diferentes uns dos outros (ver exemplar de vídeo no CD que se encontra na contracapa do relatório). As crianças estiveram muito interessadas ao longo do processo, apesar de haver momentos em que se desmotivavam porque a realização do vídeo, exigia um trabalho muito metuculoso. Todas as produções foram apresentadas ao grande grupo e também houve uma partilha com as outras salas de atividades do JI. Concluídas as produções, estas foram colocadas no computador da sala. Em determinadas ocasiões as crianças pediam-me para lhes mostrar os vídeos construídos ou, de forma autónoma, visualizavam-nos no computador, tal como se pode verificar na Figura 4. A satisfação e orgulho que as crianças irradiavam quando viam as suas produções fez-me perceber que esta atividade foi muito bem-sucedida.



Figura 4. Crianças a assistirem a um dos vídeos da sua autoria

Foram identificadas várias fragilidades no grupo, como a reduzida concentração nos momentos dirigidos pela educadora de infância, a dificuldade

¹ Esta técnica consiste em tirar muitas fotografias ao objeto (3D) ou figura (2D), mexendo-o de lugar. No final, a junção de todas as fotografias trarão movimento às personagens escolhidas.

em utilizar e respeitar algumas regras nos momentos de diálogo ou discussão em grupo, a dificuldade em trabalhar sentadas e, por fim, a escassa utilização de algumas regras de etiqueta no momento das refeições.

De forma a cativar as crianças para determinados conteúdos utilizei as potencialidades identificadas no grupo. Ou seja, recorri aos interesses das crianças para que as atividades fossem mais entusiasmantes e para que as aprendizagens fossem mais significativas. Tendo este aspeto em conta, tornei as explorações das áreas e domínios das OCEPE em momentos mais lúdicos, recorrendo a jogos e desafios.

Os momentos em grupo permitem que as crianças se vão apropriando das regras essenciais presentes no diálogo (aprender a ouvir e respeitar a opinião dos outros e saber esperar pela sua vez). Esta promoção aconteceu, principalmente, no projeto que desenvolvi com um pequeno grupo- projeto das joaninhas. Nestes momentos de discussão e partilha de ideias o meu papel foi o de servir de modelo e o de mediar esses discursos, proporcionando-lhes o contacto com as regras já referidas. O educador “é o responsável da mediação entre o saber e [a criança], ... pela orientação intencionalizada e tutorizada de acções ... que conduzam à possibilidade efectiva de o esforço ... se traduzir na apreensão do saber” (Roldão, 2005, p. 117).

Assim, considero que os educadores de infância são modelos para as crianças e não se podem esquecer disso ao longo da sua prática educativa (cf. nota de campo 2).

O que hoje me fez refletir foi o facto de por vezes os adultos se esquecerem que são modelos para as crianças e que não se deve exigir algo das crianças que os adultos não fazem. Nós somos modelos para as crianças. Se queremos que as crianças tenham interesse pelas partilhas dos outros, nós também devemos mostrar interesse por isso. Se queremos e exigimos às crianças que estejam atentas, nós também devemos mostrar consistência nesse comportamento (Nota de campo 2- Reflexão diária de 8 de maio de 2015).

Também fiz um esforço para promover nas crianças algumas regras nos momentos das refeições, como comer devagar e a forma de arrumar os talheres quando se termina a refeição. Verifiquei ao longo do tempo que as crianças já

arrumavam os talheres da forma correta depois de terminar a refeição. Quanto a comer devagar, apenas existiam algumas crianças que comiam de forma mais sôfrega. Porém, fui continuando o reforço nesse sentido até ao final do período de intervenção.

Do mesmo modo, observei que as crianças não têm uma postura adequada quando se sentam em cadeiras, tanto no momento das refeições como nos de trabalho na sala de atividades. Logo, ao longo da minha PPS fui mostrando às crianças qual a forma saudável de nos sentarmos e o porquê de ser importante sentarmo-nos bem nas cadeiras. Notei que houve melhorias neste aspeto em determinadas crianças.

A estratégia utilizada para adequar a minha ação educativa ao grande grupo foi igualmente útil na minha relação com cada criança. No início senti dificuldade em lidar com determinadas crianças, principalmente nos seus momentos mais difíceis (e.g. birras). Através da observação fui conseguindo moldar-me de forma a adequar a minha interação com as crianças. Um dos casos passou-se com a criança Mãe dos Botões (sexo masculino, 4 anos e 1 mês), nome fictício escolhido pela criança (Anexo F- Tabela F1). Inicialmente tive muita dificuldade em resolver os conflitos no qual esta estava envolvida, optando por me afastar e observar como a equipa educativa resolvia a situação. Porém, mal comecei a compreender os interesses da criança tornou-se muito mais fácil gerir alguns conflitos e cativar a criança para determinadas atividades. Talvez eu tenha aprendido de facto a lidar com a criança ou talvez a resolução de conflitos se tenha tornado mais ligeira por termos desenvolvido uma relação de cumplicidade. Tal como este caso aconteceram outros, o que contribuiu para que se desenvolvesse uma relação positiva e de confiança entre mim e as crianças do grupo.

No que respeita à equipa educativa, pretendi estabelecer uma relação de confiança com os elementos da mesma, tentando proporcionar um ambiente de cooperação. Neste sentido, tentei procurar a equipa educativa para que houvesse uma partilha constante entre ambos. Penso que esta intencionalidade inicialmente traçada não foi totalmente cumprida, pois senti dificuldade em estabelecer uma relação de à vontade com a educadora cooperante devido ao facto de esta estar

muitas vezes ausente da sala de atividades. Note-se que esta ausência derivava da sua função de coordenadora do JI. Assim, considero que houve um maior contacto e consequente apoio por parte da AO que esteve comigo ao longo do tempo.

A principal intenção para com as famílias das crianças foi a de prever momentos de participação das mesmas nas explorações que se iam realizar com as crianças. Porém, considero que foi muito complicado estabelecer contacto com as famílias das crianças. Houve vários dias festivos em que os pais e mães das crianças estiveram presentes no JI mas enquanto se comemorava, por exemplo, o dia do pai e o dia da mãe, eu encontrava-me com as restantes crianças na sala de atividades. Considero, assim, que esta foi uma fragilidade na minha intervenção em JI.

Concluindo, sinto que houve aspetos a melhorar, principalmente no que diz respeito ao trabalho cooperativo com os familiares e, em parte, com a equipa educativa de JI. No entanto, julgo que as intenções inicialmente construídas para desenvolver com o grupo de crianças foram cumpridas e muito úteis para o estudo da problemática “A brincadeira e o género em JI”.

4. IDENTIFICAÇÃO DA PROBLEMÁTICA

Na PPS de creche pude observar que as crianças mais novas (dois anos) brincam independentemente do sexo dos pares, portanto é comum observar meninas e meninos a brincarem juntos. No caso das crianças mais velhas (três anos), verifica-se o oposto, ou seja, pôde-se observar meninas a brincar com meninas e meninos a brincar com meninos. Este facto acontece porque apesar de as crianças de dois anos terem consciência de que são do sexo feminino ou masculino, o seu conceito de género ainda está em construção. Dos três aos cinco anos, as crianças "já sabem mais sobre o comportamento e os objetos típicos do seu sexo" (Silva et al., 2005, p.12).

A observação das brincadeiras das crianças da creche despertou o meu interesse e curiosidade acerca da brincadeira e do género em idade pré-escolar. No entanto, não me foi possível investigar esta problemática na creche, pelo que a investigação centrou-se num contexto específico de JI.

Esta dinâmica nas brincadeiras despertou-me um especial interesse sobre como a conceção do género feminino e masculino que as crianças têm influencia o seu dia-a-dia em contexto educativo. Assim, defini a minha problemática como "A brincadeira e o género em JI". Ao explorar esta problemática pretendi descobrir quais as conceções que as crianças do grupo têm sobre o género e de que forma essas influenciam as suas brincadeiras, incluindo a formação dos grupos, o tipo de brincadeiras e a escolha de brinquedos a utilizar nas mesmas.

Através da observação e conversação pretendeu-se explorar a problemática em questão - A brincadeira e o género nas crianças em JI. Segundo afirmam Laws e Mann (2004), "a participação das crianças na investigação produz muitas vezes melhores dados qualitativos, ajuda a focar a investigação e a clarificar a análise e interpretação dos dados" (citado por Tomás, 2011, p. 157). Nesta fase da investigação pretendi verificar qual é pensamento global do grupo, porém irei dar maior ênfase aos casos excepcionais, os que "fogem à regra", pois foram estes que me mantiveram interessada sobre este assunto.

Os momentos de investigação-ação foram na maioria feitos de forma individual, para que as crianças não fossem influenciadas pelos seus pares e para

que expressassem realmente o que sentem e pensam. Concluindo, apesar do pouco tempo de intervenção sobre este assunto, pretendi promover a reflexão nas crianças sobre este tema, esperando que, no futuro, estas crianças sejam cidadãos e cidadãs com uma visão mais ampla sobre o género masculino e feminino.

4.1. Referencial teórico

Primeiramente, é importante fazer a distinção entre os dois conceitos- sexo e género. Segundo Cardona (2009), “o termo *sexo* pertence ao domínio da biologia e o conceito de *género* inscreve-se no domínio da cultura e remete para a construção de significados sociais” (p. 12). Assim, as nossas características físicas (e.g. órgãos genitais) contribuirão para que se saiba se somos do sexo feminino ou do sexo masculino. Ao longo do nosso desenvolvimento vamos adquirindo o conceito de género, ou seja, vamos percebendo o que social e culturalmente diz respeito ao sexo feminino (feminilidade) e ao sexo masculino (masculinidade).

Quando as crianças entram para a creche ou JI têm a possibilidade de contactar com um contexto distinto do contexto familiar. Esta etapa promove o desenvolvimento do conceito de género. “À medida que vão compreendendo, dos 2 aos 7 anos, ... [e] consolidando a *estabilidade* do género ... as crianças sentem-se motivadas a procurar informação sobre os comportamentos considerados adequados ao seu sexo” (Cardona, 2009, p. 25). As crianças podem demonstrar a sua compreensão de género em diversos momentos da rotina, como por exemplo, através das brincadeiras com os seus pares e da escolha de brinquedos. Também na formação dos grupos há uma influência das concepções das crianças sobre o género. Tal como refere Ferreira, 2004, podem existir “grupos organizados em relações de homosociabilidade [ou heterosociabilidade] na base do género” (p.396).

As crianças não brincam ... só ao «aniversário das princesas» ou ao «andar de autocarro», mas elas também representam ao mesmo tempos os papéis de homens e mulheres e representam igualmente compromissos familiares como mundos de experiência, influenciados culturalmente de forma típica (Brandes, 2014, p. 12).

A concepção que as crianças têm sobre o gênero masculino e feminino está diretamente relacionada com as influências do contexto social no qual estão inseridas. O meio social que as rodeia pode ou não ter influência no contexto familiar das crianças e, conseqüentemente, nas crianças: na escolha dos seus parceiros de brincadeira, no tipo de brincadeiras e na escolha dos brinquedos.

Segundo Bronfenbrenner (1996) no modelo bioecológico, a interação da criança com os quatro níveis ambientais (microsistema, mesossistema, exossistema e macrossistema) influenciam o seu desenvolvimento (citado por Polleto & Koller, 2008). Os níveis que são mais relevantes para o estudo da minha problemática são os níveis que influenciam diretamente a criança- microsistema e mesossistema. O microsistema “compreende um conjunto de relações entre a pessoa em desenvolvimento e o seu ambiente mais imediato, como a família, a escola” (Polleto & Koller, 2008, p. 406). O mesossistema diz respeito, por exemplo, à influência que o ambiente familiar tem sobre o contexto escolar.

Os estereótipos normalmente são considerados negativos, pois nestes “todos os membros de um dado grupo social tendem a ser avaliados da mesma maneira, como se ... pertencessem a categorias internamente homogêneas” (Cardona, 2009, p. 26). Esta generalização pode levar a “julgamentos inadequados sobre uma pessoa em particular” (Idem).

Relativamente aos estereótipos de gênero, estes dizem respeito ao que socialmente é atribuído ao sexo feminino e ao sexo masculino. Ou seja, esses estão relacionados com as “crenças amplamente partilhadas pela sociedade sobre o que é ser homem ou ser mulher” (Cardona, 2009, p. 26). Através dos estereótipos de gênero, “a criança adquire uma identidade de gênero e também motivações, valores e comportamentos considerados apropriados na sua cultura para os membros do seu sexo biológico” (Nogueira & Saavedra, 2007, p.12).

Tal como refere Ferreira (2004), os brinquedos são marcadores sociais, logo estes sofrem influência dos estereótipos de gênero. Esta influência estereotipada advém dos familiares das crianças, pois estes “constroem o primeiro ambiente de brinquedos das crianças, antes que ela comece a fazer as suas escolhas” (Kishimoto & Ono, 2008, p. 210). Tantos os familiares como as crianças vão sendo, igualmente, influenciados pelos *media* e pela própria indústria

de brinquedos, por exemplo o facto de numa embalagem de um brinquedo de medicina conter uma médica ou enfermeira “induz os meninos a afirmarem que o brinquedo é para meninas” (Kishimoto & Ono, 2008, p. 212).

4.2. A brincadeira e o género nas crianças do JI

A investigação-ação foi realizada num grupo de 18 crianças do JI². Este é composto por crianças entre os três e cinco anos do sexo masculino e feminino (Anexo C- Tabela C1). “Os participantes da investigação têm direito à privacidade, discrição e anonimato” (Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, 2014, p.8). Assim sendo, de forma a proteger a identidade das crianças, perguntei-lhes que nomes fictícios gostariam de ter (Anexo F- Tabela F1). Foi curioso verificar como os nomes fictícios das crianças refletem o seu conceito de género e, conseqüentemente, contribuem para a minha investigação.

Como já referido, o objetivo deste estudo foi o de verificar em que medida o conceito de género em cada criança influencia a escolha dos brinquedos, as brincadeiras e os pares com quem interagem.

As explorações realizadas com as crianças pretendiam, acima de tudo, compreender o que as crianças, dos três aos cinco anos, do contexto em questão sabem e pensam sobre o género feminino e género masculino. Neste sentido, a intervenção sobre a problemática será investigativa e não de intervenção sobre o contexto. Porém, espera-se que as explorações realizadas levem as crianças a refletir sobre o assunto. Num momento final, as crianças serão incentivadas a discutir e partilhar em grande grupo a problemática em questão.

De seguida, apresentar-se-ão as atividades realizadas com as crianças no âmbito da exploração da problemática, fazendo-se um cruzamento com as observações realizadas ao longo do tempo.

² Apesar de o grupo ser composto por 19 crianças, uma delas não esteve presente durante o período da minha PPS. Assim, sendo apenas 18 crianças se envolveram no estudo da problemática.

4.3. Investigação sobre a problemática

a) “O nome que eu escolho é...”

Os nomes fictícios que as crianças escolheram contribuíram para o estudo a que me tenho vindo a referir. Perguntei a uma criança de cada vez qual o nome que gostaria de ter, explicando que este nome ia permitir a sua privacidade no trabalho que eu ia realizar.

Na globalidade, as crianças escolheram um nome relacionado com o seu sexo. Houve, no entanto, quatro crianças que escolheram nomes que são opostos ao do seu sexo, tal como se pode observar na tabela 1.

Tabela 1

Nomes fictícios que não estão diretamente relacionados com o sexo da criança

| Nomes fictícios | Idade | Sexo |
|------------------------|-------------------|-------------|
| Maléfica | 3 anos e 9 meses | Masculino |
| Mãe dos Botões | 4 anos e 1 mês | Masculino |
| Bruxa | 4 anos 10 meses | Masculino |
| Afonso | 4 anos e 11 meses | Feminino |

b) “O que pensas sobre estas imagens?”

Esta primeira atividade foi realizada de forma individual, para que as crianças não fossem influenciadas nas suas respostas pelos seus pares. A equipa educativa auxiliou-me na realização desta tarefa, pois ficou responsável pelas restantes crianças. Assim, eu ia chamando uma criança de cada vez e mostrava cinco imagens (Figura 5) perguntando o que pensavam sobre as mesmas. Nas imagens estão representados comportamentos diferentes dos estereotipados, como por exemplo uma menina a jogar futebol e um grupo de meninos a brincar com bonecos, tal como se pode verificar na figura 5. Relativamente ao espaço, fiz com que esta atividade fosse realizada numa mesa mais afastada das brincadeiras das outras crianças para que a comunicação entre mim e a criança pudesse ser mais perceptível.

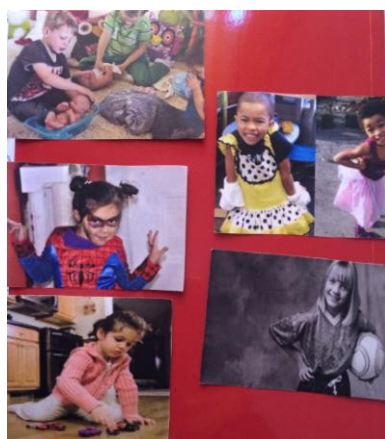


Figura 5. Imagens para as crianças comentarem

Mais de metade das crianças respondeu que todos poderiam fazer tudo (10 em 18 crianças). De seguida, pedi que as crianças observassem as imagens e que selecionassem, de entre uma delas, a que mais gostava de fazer. Foi muito interessante verificar que a maioria respondeu com base no conceito de género feminino e do género masculino, apesar de, na questão anterior, muitas crianças terem afirmado que todos poderiam fazer tudo.

A maioria dos meninos afirmou que gostava de jogar à bola, de se mascarar de Homem-aranha e de brincar com carros. A maioria das meninas prefere vestir-se com os vestidos e brincar com os bonecos. No entanto, houve exceções. Os meninos Maléfica (sexo masculino, 3 anos e 9 meses) e Mãe dos Botões (sexo masculino, 4 anos e 1 mês) disseram que o que gostavam mais de fazer era de brincar com vestidos. A criança Afonso (sexo feminino, 4 anos e 11 meses) afirmou “Gosto mais de jogar à bola”. Ao longo desta atividade surgiram comentários muito interessantes como se pode verificar na tabela abaixo apresentada (Tabela 2).

Tabela 2

Alguns comentários resultantes da observação de algumas imagens

| Nome (sexo, idade) | Comentários |
|--|---|
| A Bela e o Monstro (sexo feminino, 4 anos e 0 meses) | “As meninas não se mascaram de meninos, mas os meninos podem mascarar-se de meninas.” |
| Bea (sexo feminino, 4 anos e 2 meses) | “Gosto de jogar à bola porque jogo com o meu pai e o meu pai é menino.” |
| Sofia (sexo feminino, 4 anos e 2 meses) | “As meninas não jogam à bola.” |
| Afonso (sexo feminino, 4 anos e 11 meses) | “As meninas também brincam com as coisas de meninos.” “Não gosto que os meninos se mascarem de meninas.” |
| Hulk (sexo masculino, 5 anos e 6 meses) | “As imagens são importantes porque são coisas que nós fazemos.” “As meninas jogam à bola <i>com</i> os meninos.” |

O primeiro comentário de Afonso (sexo feminino, 4 anos e 11 meses) diz respeito ao que essa criança gosta de fazer. No entanto, o seu segundo comentário fez-me refletir porque na sala de atividades em questão existe um grupo de meninos que se mascaram constantemente com vestidos. A menina Afonso (sexo feminino, 4 anos e 11 meses) está em contacto com essas crianças no dia-a-dia mas talvez seja por não gostar desse pormenor que não brinca com os meninos desse grupo. O que me leva a questionar, por que razão esta criança pensa que os meninos não podem brincar com vestidos se ela é menina e pode-se mascarar de Homem-aranha (fato normalmente utilizado pelos meninos)? Há aqui uma contradição que necessitaria de mais tempo para investigar, pois através de

perguntas que fiz à criança esta não me soube explicar o porquê de fazer esta distinção.

Relativamente aos outros comentários, está presente o estereótipo de que os meninos jogam à bola, pois duas crianças afirmam que as crianças jogam futebol *se* acompanhadas por elementos do sexo masculino, o que é muito curioso.

Concluindo, pedi às crianças que desenhassem o seu brinquedo preferido. A maioria das meninas desenhou bonecos (e.g. nenucos) e a maioria dos meninos desenhou o Homem-aranha (talvez por influência da imagem anteriormente observada), brinquedos associados a esta personagem e bolas de futebol.

As exceções foram as seguintes crianças: Afonso (sexo feminino, 4 anos e 11 meses), Maléfica (sexo masculino, 3 anos e 9 meses) e Mãe dos Botões (sexo masculino, 4 anos e 1 mês). A menina Afonso afirmou que o seu brinquedo preferido eram os carros e as bolas (de futebol, presumo). Os brinquedos dos dois meninos, Maléfica (sexo masculino, 3 anos e 9 meses) e Mãe dos Botões (sexo masculino, 4 anos e 1 mês), são os vestidos.

c) “Para ti quais são os brinquedos para as meninas, para os meninos e para os dois?”

Numa segunda fase, pedi às crianças que recortassem e colassem brinquedos que consideravam ser só para as meninas, só para os meninos ou para ambos. Esta atividade foi feita em pequenos grupos de trabalho, sendo que dividi as crianças pelas várias mesas disponíveis na sala de atividades. Foi entregue a cada criança uma folha A4 com três colunas: 1ª- brinquedos de menina; 2ª- brinquedos para ambos os sexos; 3ª- brinquedos dos meninos (Figura 6).



Figura 6. Uma produção da atividade sobre os brinquedos consoante o sexo

Houve crianças que escolheram bonecos e conforme o seu sexo os colocavam na coluna respectiva. Por exemplo, se encontrasse uma boneca esta era colada na coluna dos brinquedos para as meninas. Outras crianças fizeram a separação consoante as temáticas dos brinquedos e outras utilizaram o critério da cor.

Um exemplo de uma criança que categorizou os brinquedos conforme o seu sexo foi o menino Maléfica (sexo masculino, 3 anos e 9 meses). Esta criança colocou na primeira coluna uma boneca, na segunda um boneco de cada sexo e na terceira um boneco do sexo masculino.

No que diz respeito à categorização dos brinquedos por tema, houve crianças que colaram puzzles em todas as colunas mas que consoante o tema do mesmo o atribuíam a uma coluna específica. Os puzzles com princesas eram para as meninas e os puzzles com meninos iam para a terceira coluna (brinquedos dos meninos).

Quanto à categorização por cores, o Hulk (sexo masculino, 5 anos e 6 meses) na primeira coluna colou bolas cor-de-rosa e roxa, na segunda coluna colou uma bola vermelha e outra azul e na última colou uma bola verde e uma bola azul e branca. Será que as cores das bolas que esta criança colocou na coluna dos meninos são as suas preferidas? Talvez daí tenha surgido a escolha dessas cores.

Ao analisar as produções das crianças, a maioria considera que os brinquedos para as meninas estão relacionados com os cuidados maternos (bonecos, carrinho de bebé, cama para boneco, micro-ondas, entre outros). “As meninas ... interessam-se pelas atividades domésticas [e] pelo papel de mãe” (Kishimoto & Ono, 2008, p.211). Os brinquedos de meninos são essencialmente os jogos (e.g. puzzles), as construções e objetos relacionados com o desporto (e.g. bola de futebol/de basquete, baliza e patins).

Sinto que as crianças tiveram alguma dificuldade em colocar brinquedos na segunda coluna, esta que se destina aos brinquedos partilhados por ambos os sexos. Assim sendo, nesta coluna aparece, algumas vezes, uma combinação dos brinquedos considerados para meninas e dos considerados para meninos. Por

exemplo, o Batman (sexo masculino, 5 anos e 11 meses) colocou imagens de construções na segunda e terceira coluna, ou seja, na coluna destinada aos brinquedos de ambos os sexos e na dos brinquedos para o sexo masculino.

Por fim, considero que esta atividade poderia ter corrido melhor, porque foi um momento em grande grupo que tive dificuldade em gerir. Esta minha dificuldade resultou na pobre explicação da atividade e, consequentemente, na pouca compreensão da atividade por algumas crianças, principalmente as mais novas que precisariam de um maior acompanhamento da minha parte. Também considero que uma fragilidade deste trabalho foi o facto de as revistas disponibilizadas terem pouca variedade de brinquedos, o que acabou por condicionar as produções das crianças.

d) “Com quem é que gostas mais de brincar?”

Neste momento da investigação, questionei as crianças sobre com quem gostam mais de brincar, ou seja, quais os seus amigos e amigas. Este momento realizou-se na sala de atividades, de forma individual, chamando as crianças à vez. Perguntei a todas as crianças quais os seus amigos e amigas e cada uma formou o seu grupo. A recolha de informação desta atividade foi feita através do registo fotográfico.

Esta atividade surgiu porque, ao longo da PPS, fui verificando que há “crianças-amigos [ou seja, há] parcerias privilegiadas nas interações e troca de recursos múltiplos, que asseguram as relações de cooperação, aceitação e respeito mútuo” (Ferreira, 2004, p. 193). Com base neste aspeto quis fazer o levantamento do sexo predominante em cada grupo, ou seja, tentar verificar se as crianças do sexo feminino escolhem maioritariamente crianças do seu sexo para brincar e se o mesmo acontece, ou não, com as crianças do sexo masculino.

A menina Afonso (sexo feminino, 4 anos e 11 meses) escolheu o seu melhor amigo Ruca (sexo masculino, 5 anos e 11 meses) para aparecer na fotografia. Quanto aos meninos Mãe dos Botões (sexo masculino, 4 anos e 1 mês) e Maléfica (sexo masculino, 3 anos e 9 meses), estes escolheram a sua melhor amiga Alvin (sexo feminino, 4 anos e 2 meses). Estas escolhas por parte das crianças refletem exatamente os grupos constituídos no dia-a-dia no JI.

Segundo as minhas observações, a menina Afonso (sexo feminino, 4 anos e 11 meses) brinca maioritariamente com os meninos mais velhos, incluindo o Ruca (sexo masculino, 5 anos e 11 meses). Os meninos Maléfica (sexo masculino, 3 anos e 9 meses) e Mãe dos Botões (sexo masculino, 4 anos e 1 mês) brincam muito na área da casa, juntamente com a amiga Alvin (sexo feminino, 4 anos e 2 meses). Assim, estes são os grupos de amizades onde se verifica uma relação de “heterossociabilidade” na base do género (Ferreira, 2014, p. 262).

Passo agora a referir alguns momentos anteriores ao registo fotográfico que me despertaram interesse, principalmente, nas brincadeiras da menina Afonso (sexo feminino, 4 anos e 11 meses) e do menino Mãe dos Botões (sexo masculino, 4 anos e 1 mês) nos grupos de amizade onde se inserem.

e) As crianças Afonso e Mãe dos Botões

Ao longo das observações que fui realizando, fui-me apercebendo destes dois grupos e da preferência de Afonso (sexo feminino, 4 anos e 11 meses), de Maléfica (sexo masculino, 3 anos e 9 meses) e de Mãe dos Botões (sexo masculino, 4 anos e 1 mês) em brincar com algumas crianças do sexo oposto. Esta organização das crianças foi muito evidente numa sessão de Expressão Motora que se passa a referir (cf. Figura 7).

Na sessão de Expressão Motora houve um jogo em equipa. Formaram-se então duas equipas, tendo sido escolhidos como capitães de equipa duas crianças do sexo masculino, Mãe dos Botões e Ruca. [...] A formação de ambas as equipas foi muito interessante para a problemática em estudo. Assim, a equipa de Mãe dos Botões tinha maioritariamente crianças do sexo feminino e a do Ruca principalmente elementos do sexo masculino e a menina Afonso, que é uma criança do sexo feminino que tem interesse pelas mesmas brincadeiras que os meninos do grande grupo (Nota de campo 3- 17 de abril de 2015).



Figura 7. Organização livre das crianças num exercício de Expressão Motora

Depois de esta situação ter acontecido comecei a centrar a minha observação nas duas crianças que tenho vindo a referir- Afonso (sexo feminino, 4 anos e 11 meses) e Mãe dos Botões (sexo masculino, 4 anos e 1 mês). Verifiquei que a menina Afonso brinca, na maioria das vezes, com os meninos mais velhos do grupo e que frequentam principalmente a área das construções, tal como se pode observar na Figura 8. Esta criança tem um grande interesse pelas brincadeiras e brinquedos socialmente atribuídos ao sexo masculino. Assim, pude ver a criança a jogar à bola com vários meninos do JI (Figura 8). No entanto, não considero que a sua presença fosse totalmente aceite pelos pares (principalmente pelas crianças das outras salas) porque a sua função no jogo era a de arbitrar e de ficar à baliza. Estas funções no jogo são normalmente exaustivamente negociadas pelas crianças, pois a sua preferência é serem os jogadores.



Figura 8. A menina Afonso (sexo feminino, 4 anos e 11 meses) a brincar na área das construções e a jogar à bola

Noutras situações, a criança Afonso (sexo feminino, 4 anos e 11 meses) afirmou-me que não gostava de brinquedos de meninas mas que gostava das Tartarugas Ninja. Na realização de um vídeo em *stop motion*, o grupo onde esta

criança estava inserida era composto apenas por meninas, veja-se a nota de campo 4.

Hoje fizemos um vídeo em *stop motion* em pequeno grupo. O grupo era apenas constituído por crianças do sexo feminino. A história que foi escolhida para realizar foi a da Cinderela, logo tinha de haver um príncipe. Houve uma pequena discussão inicial sobre quem seria o príncipe, no entanto houve uma criança que definiu logo que personagem queria ser: - “Eu quero ser o príncipe”, disse Afonso. As suas colegas olharam para ela com um ar ligeiramente surpreendido e depois voltaram à negociação das suas personagens (Nota de campo 4-16 de abril de 2015).

Para além desta menina que gosta de brincar com meninos, existem alguns meninos no grupo que preferem brincar na área da casa. Esse pequeno grupo é constituído por três meninos e uma menina que frequentam, com muita regularidade, a área da casa- Mãe dos Botões (sexo masculino, 4 anos e 1 mês), Bruxa (sexo masculino, 4 anos e 10 meses), Maléfica (sexo masculino, 3 anos e 9 meses) e Alvin (sexo feminino, 4 anos e 2 meses). A maioria das brincadeiras destas crianças consiste na reprodução do filme “O Reino do Gelo” e no jogo simbólico onde as suas personagens são do sexo feminino e têm poderes sobrenaturais (e.g. bruxa). O menino Mãe dos Botões (sexo masculino, 4 anos e 1 mês) tem um especial interesse por este tipo de brincadeiras tanto que os brinquedos que leva para o JI são, por exemplo, uma varinha mágica e disfarces como se pode ver na figura 9.



Figura 9. O menino Mãe dos Botões mascarado de bruxa

f) “Todos fazemos tudo?”

A leitura do livro “Todos fazemos tudo”³ foi o culminar da investigação sobre a problemática. Este momento foi realizado em grande grupo no tapete e, posteriormente, nas várias mesas de trabalho da sala de atividades.

Eu mostrava a parte da imagem respetiva a uma ação (e.g. passear um bebé) e as crianças tinham de me dizer quem poderia passear o bebé. Neste sentido, este momento serviu para refletirmos sobre os papéis do género feminino e o género masculino. Muitas crianças disseram-me que todos podiam fazer a maioria das ações, sendo que notei que havia crianças que estavam mais ou menos convencidas do que diziam ou ouviam dizer. Houve uma criança que marcou este momento- ToyStory (sexo masculino, 3 anos e 7 meses), como se pode verificar na nota de campo 5.

O Toy Story afirmou muitas vezes que existiam determinadas atividades que só podiam ser realizadas pelo sexo feminino ou pelo sexo masculino: - “As meninas não jogam à bola”. Fui questionando-o de forma a fazê-lo refletir e as restantes crianças também ajudaram. Por exemplo, o Batman (sexo masculino, 5 anos e 11 meses) disse-lhe -“Não ToyStory, as meninas e os meninos podem jogar à bola” (Nota de campo 5- 25 de maio de 2015).

De forma a fazer refletir o ToyStory (sexo masculino, 3 anos e 7 meses) sobre a temática, partilhei com o grande grupo que eu gostava de jogar futebol, apesar de ser do sexo feminino. A menina Afonso (sexo feminino, 4 anos e 11 meses) quando soube que eu gostava de jogar futebol ficou muito contente⁴.

Após a discussão e reflexão sobre o género feminino e masculino, pedi às crianças que fizessem um desenho sobre as atividades que todos poderíamos fazer no nosso dia-a-dia. Depois de as crianças terem terminado as suas produções, perguntei-lhes o que gostavam que eu escrevesse sobre o desenho. As afirmações que as crianças fizeram foram muito interessantes (Anexo H- Tabela H1). Uma

³ Cf. Matoso, M. (2014). *Todos fazemos tudo* (2.ª ed.). Lisboa: Planeta Tangerina.

⁴ Nota de campo 25 de maio de 2015- Quando eu disse às crianças que gostava de jogar à bola apesar de ser uma menina, a Afonso (sexo feminino) ficou muito contente em partilhar os seus gostos, tendo afirmado: - “Eu também gosto de jogar à bola e não há nenhum mal nisso”.

das produções que mais se destacou foi a do menino Mãe dos Botões (sexo masculino, 4 anos e 1 mês). Até à data ainda não tinha observado a criança tão empenhada e absorvida numa atividade dirigida por um adulto. Esta criança foi das últimas a terminar, pois queria o seu desenho o mais completo possível, com o máximo de elementos que pudessem ser utilizados por ambos os sexos (e.g. varinha mágica, vassoura e vestidos).

Relativamente ao menino ToyStory (sexo masculino, 3 anos e 7 meses), este faz uma clara distinção entre o sexo feminino e sexo masculino. Por exemplo, para o presente do dia da mãe o grupo escolheu pintar os lábios para dar um beijinho numa folha. Todas as crianças do grupo desfrutaram daquele momento e, mesmo depois de a tarefa ter terminado, quiseram continuar com os lábios pintados para irem brincar. A reação do ToyStory (sexo masculino, 3 anos e 7 meses) a este momento foi muito distinta da dos seus pares, tal como se pode verificar na nota de campo abaixo apresentada.

Durante essa pequena tarefa, a criança estava sempre a ver se alguém o estava a observar. Quando já tinha tirado o baton voltou para a brincadeira que tinha estado a realizar quando lhe perguntaram: - “Puseste baton?”. Ele responde de imediato e de forma envergonhada:- “Não, eu não pus baton!” (Nota de campo 6- 20 de abril de 2015).

No que diz respeito à menina Afonso (sexo feminino, 4 anos e 11 meses), considero que apesar desta criança saber muito bem do que gosta, por vezes sente-se receosa de o dizer em voz alta. Será que é por ser a única menina da sala com aqueles gostos? Será que tem “receio” das opiniões das meninas? Será que se sente confusa pelo facto de ela gostar de jogar à bola e de as outras meninas preferirem brincar às princesas ou às mães?

No entanto, os seus amigos estranham quando Afonso (sexo feminino, 4 anos e 11 meses) demonstra gostos mais femininos. Por exemplo, numa reunião da manhã o Afonso levou roupa e calçado cor-de-rosa e um dos meninos que brinca regularmente com ela, o Batman (sexo masculino, 5 anos e 11 meses), disse-me:- “A [Afonso] gostava de ser um rapaz, mas agora já não porque trouxe coisas cor-de-rosa”.

Tal como afirmam West e Zimmerman (1987), “em contextos particulares, as pessoas fazem feminino e noutros possivelmente masculino” (citado por

Nogueira, 2001, p. 57). Esta experimentação irá fazer com que a criança consolide a sua identidade de género. O comentário que o amigo dela, o Batman (sexo masculino, 5 anos e 11 meses) fez, para além de evidenciar o que este sabe sobre a sua amiga Afonso (sexo feminino, 4 anos e 11 meses), mostra a presença de um estereótipo- associação do cor-de-rosa ao sexo feminino. O que é erróneo, visto que hoje em dia já é possível observar vários elementos do sexo masculino (crianças ou adultos) a utilizarem, por exemplo, t-shirts dessa cor.

g) Inquérito por questionário aos pais e mães das crianças

De forma a envolver os pais e mães das crianças nesta investigação foi feito um inquérito por questionário. Foi pedida a participação das famílias das crianças, pois sabe-se os contributos positivos de haver uma troca de informações constante entre os adultos do estabelecimento educativo e os familiares das crianças. "A relação com cada família, resultante de pais e adultos da instituição serem co-educadores da mesma criança, centra-se em cada criança, passando pela troca de informações sobre o que lhe diz respeito" (Ministério da Educação, 1997, p. 43).

O questionário era composto por cinco perguntas: 1. Qual o brinquedo com que o seu filho(a) brinca com mais frequência?; 2. Qual a brincadeira que o(a) vê a realizar com mais frequência?; 3. O que são para si brinquedos de menina?; 4. O que são para si brinquedos de menino?; 5. Quais são para si as brincadeiras de menino e as brincadeiras de meninas?.

Através destas perguntas pretendi verificar a influência que os pais e mães têm sobre as suas crianças no que concerne aos estereótipos de género. Avaliar essa influência através de um questionário não me permite fazer afirmações concretas sobre este assunto visto que existem muitos fatores externos que também podem contribuir para a formação desta distinção entre o género masculino e o feminino. Note-se que apenas 10 famílias (das 18 existentes) responderam aos inquéritos por questionário realizados.

A maioria das famílias (6 em 10) afirma que qualquer tipo de brinquedos e brincadeiras se apropriam a ambos os sexos, desde que seja do interesse da criança. Os restantes encarregados de educação afirmam que os brinquedos

destinados ao sexo feminino são os bonecos e que a brincadeira mais comum é brincar com os bonecos. Relativamente aos brinquedos para o sexo masculino, a maioria respondeu que os carros e as bolas de futebol são os brinquedos para os meninos. As brincadeiras do sexo masculino, segundo as respostas obtidas, são fazer corridas com carros e jogar à bola.

Passo agora a referir as respostas das mães das crianças Afonso (sexo feminino, 4 anos e 11 meses) e Mãe dos Botões (sexo masculino, 4 anos e 1 mês), fazendo uma breve comparação entre os dados recolhidos, o que observei das crianças sobre a problemática e as respostas dadas pelas suas mães.

A mãe da menina Afonso (sexo feminino, 4 anos e 11 meses) escreveu que o brinquedo preferido da criança eram os carros e as bolas e que a sua brincadeira preferida era jogar futebol. Ao longo das observações e explorações que fiz com ela, esta criança demonstrou preferência pelos brinquedos e brincadeiras que socialmente estão associados ao sexo masculino, tal como referiu a mãe.

Também a mãe do menino Mãe dos Botões (sexo masculino, 4 anos e 1 mês) foi ao encontro dos interesses que a criança foi demonstrando no decorrer da minha PPS. Ou seja, tal como a mãe da criança refere o brinquedo preferido do seu filho é a varinha mágica. A criança levou por várias vezes este objeto para o JI e quando não o tinha consigo fingia que o seu dedo ou outro objeto (e.g. folhas do das árvores do recreio) eram uma varinha mágica. Quanto às suas brincadeiras preferidas, a mãe afirmou que eram fazer “percursos com cadeiras e almofadas e mascarar-se de fada má”. No que diz respeito aos percursos, não observei essa iniciativa por parte da criança, talvez por não haver muita liberdade para realizar essas brincadeiras no interior da sala de atividades. Porém, o “mascarar-se de fada má” foi a brincadeira que mais observei por parte desta criança. O seu envolvimento nestas brincadeiras atingia os níveis máximos da escala de Leavers (cf. Portugal, 2011), tal como me foi possível verificar em vários momentos.

Finalizando, ambas as mães destas crianças referem que as brincadeiras e brinquedos não são só de meninos ou só de meninas. Considero esta influência por parte dos familiares das crianças muito positiva pois, eventualmente, fará com que os seus filhos sejam menos recetivos às masculinidades e feminilidades inscritos na sociedade.

4.4. Refletindo sobre a brincadeira e o género no JI

É natural que as crianças, em idade de JI, na socialização com os seus pares, vão experimentando os papéis de género. “Como parte de um processo de uma identidade normal de género, as crianças pequenas irão ... experimentar uma variedade de comportamentos de papéis de género à medida que fazem refinadas distinções entre papéis masculinos e femininos” (Rodrigues, 2003, p. 26).

Neste sentido, penso que as crianças Afonso (sexo feminino, 4 anos e 11 meses), Mãe dos Botões (sexo masculino, 4 anos e 1 mês) e Maléfica (sexo masculino, 3 anos e 9 meses) e outras crianças do grupo, embora de forma mais atenuada, demonstraram ao longo do dia-a-dia no JI essa experimentação dos vários papéis de género.

Como se pôde verificar existem crianças que não têm uma masculinidade ou feminilidade hegemónicas (cf. Ferreira, 2004), são elas: a menina Afonso (sexo feminino, 4 anos e 11 meses) e os meninos Maléfica (sexo masculino, 3 anos e 9 meses) e Mãe dos Botões (sexo masculino, 4 anos e 1 mês).

Considero que a menina Afonso (sexo feminino, 4 anos e 11 meses) adota, com alguma regularidade, comportamentos (considerados) masculinos nas suas brincadeiras e, também, na escolha dos seus parceiros nos momentos lúdicos. Por exemplo, esta criança apesar de na maioria das vezes demonstrar preferências pelas masculinidades, também presenciei momentos em que esta menina comentava a suas roupas cor-de-rosa com as outras meninas da sala. Na reunião da manhã, a maioria das crianças do sexo feminino queria mostrar a sua roupa e acessórios. Em alguns desses momentos, esta menina também quis partilhar a sua roupa, principalmente quando se tratavam de elementos tipicamente femininos.

O mesmo acontece com os meninos Maléfica (sexo masculino, 3 anos e 9 meses) e Mãe dos Botões (sexo masculino, 4 anos e 1 mês), porém estas crianças adotam “comportamentos tradicionalmente reconhecidos como femininos, tal como colocar um vestido” (Rodrigues, 2003, p. 26).

O facto de as crianças me terem despertado interesse sobre esta problemática fez com que estivesse mais atenta e alerta para as questões relativas ao género na educação de infância, o que é muito importante tendo em conta que

vou ser educadora de infância e que irei contribuir para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças que estarão à minha responsabilidade.

Enquanto futura educadora de infância pretendo proporcionar às crianças um ambiente educativo variado e pouco estereotipado relativamente ao género masculino e ao género feminino. Considero que o problema desta distinção tão clara entre o que são socialmente os homens e as mulheres, neste caso os meninos e as meninas, pode conduzir “a uma visão limitada do mundo e [acarretar] consequências negativas para a pessoa [...] tanto a nível individual como coletivo, [numa] sociedade verdadeiramente democrática e plural, onde coexiste singularidade e diversidade” (Cardona, 2009, p.32).

Neste sentido, penso que não é positiva “a exposição seletiva [de meninos e meninas] a contextos genderizados⁵ [pois] suscita comportamentos onde o sexo é compatível com o género” (Nogueira, 2001, p. 57). Este processo faz com que as pessoas se conformem “com as expectativas genderizadas ... [de um] determinado contexto social” (Idem, p. 58).

As crianças são sujeitas a essa pressão social, relativa ao género, desde pequenas e em vários momentos da sua vida. Logo, é muito importante que haja um espaço físico e temporal para refletir e discutir sobre as feminilidades e masculinidades “impostas” pela sociedade. A abordagem a esse assunto pode ser feita em contexto familiar, como *parece* existir no caso de Afonso (sexo feminino, 4 anos e 11 meses) e de Mãe dos Botões (sexo masculino, 4 anos e 1 mês), e em contexto escolar no JI, tal como tentei fazer (apesar de em pequena escala) através da exploração da problemática sobre a brincadeira e o género. Tal como afirma Vianna e Finco (2009), “o direito a uma educação infantil de qualidade inclui a discussão de questões de género” (p. 271).

A sala de atividades e o ambiente educativo envolvente devem proporcionar a construção da identidade de género das crianças, esteja ela relacionada ou não com o que está inscrito na sociedade. Assim, estas devem construir a sua conceção de género (masculino e feminino) através das explorações que vão realizando no JI, atribuindo o significado que pretendem

⁵ Segundo é referido nas enciclopédias britânicas disponíveis online, *gendered* (ou **genderizado**): reflete estereótipos ou uma maior orientação para um dos sexos; Reflete ou envolve diferenças de género ou papéis de género estereotipados.

aos objetos, aos espaços da sala de atividades e às brincadeiras que irão realizar com os seus pares.

Apesar destas minhas intenções relativamente ao género masculino e feminino, deve-se ter em conta que “cada núcleo familiar tem as suas dinâmicas particulares e as suas regras de funcionamento, as quais merecem ser respeitadas e compreendidas” (Vieira, 2013, p. 7). Assim sendo, deve-se realizar a promoção da igualdade de géneros tanto quanto for possível, no JI, sem ir de encontro aos conceitos de género do pais e mães das crianças e das suas expectativas relativamente ao género dos seus filhos e/ou filhas. Julgo que é, igualmente, importante trabalhar para a atenuação dos estereótipos junto das famílias das crianças, e não só com o grupo de crianças. “Ao [coadjuvar-se] as mães e pais a delinear práticas educativas que não continuem a perpetuar as desigualdades de género” (Vieira, 2013, p. 103) está-se a contribuir para a formação de futuros cidadãos (as crianças) que considerem que existe igualdade entre homens e mulheres.

No meu futuro profissional julgo ser importante promover a igualdade entre géneros junto às crianças, passando-lhes a mensagem de que todos podemos fazer tudo independentemente do nosso sexo. Maccoby (1998) defende que “os diversos agentes educativos... deverão todos cooperar rumo a uma maior equidade de poder e de recursos entre homens e mulheres, para que as escolhas individuais sejam tão livres quanto possível” (citado por Vieira, 2013, p. 103). Segundo consta na resolução do Conselho de Ministros da Educação de 3 de junho de 1985, “os estabelecimentos de ensino são um lugar privilegiado para realizar uma ação eficaz em favor da igualdade de oportunidades entre raparigas e rapazes” (citado por Nunes, 2009, p. 40).

Concluindo, considero que deve ser feito um esforço no sentido de promover a reflexão sobre esta temática na formação de profissionais de educação (AO e educadores de infância/professores), pois apesar de estar decretado, em algumas alíneas, informação sobre este assunto, ao longo da minha formação ao nível superior foram escassos os momentos em que se falou sobre as questões do género na educação de infância. Por exemplo, na Plataforma de Ação de Pequim, aprovada na IV conferência Mundial das Nações Unidas sobre as Mulheres

(1995), consta que se deve “apoiar e desenvolver a investigação e os estudos de género em todos os níveis de educação ... e aplicá-los na elaboração dos *curricula* ... assim como na formação de docentes” (citado por Nunes, 2009, p. 43).

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo desta reflexão final, irei referir o impacto da minha intervenção no grupo de creche e, posteriormente, de JI. Por fim, irei referir o impacto que ambas as PPS tiveram na construção da minha identidade profissional.

5.1. Impacto da minha intervenção

Segundo afirma Matias e Vasconcelos (2010), o contexto escolar influencia a aprendizagem do estagiário. O período de intervenção em creche e JI contribuiu para que eu continuasse a construir a minha identidade profissional e também julgo que a minha participação influenciou o grande grupo e determinadas crianças em particular. É necessário ter-se em conta os interesses pessoais de cada criança, pois se esta estiver interessada há uma maior probabilidade de as suas aprendizagens serem significativas (Dewey, 2002). Penso, igualmente, que contribuí para uma boa relação e comunicação com a equipa educativa, porque, na minha opinião, os momentos de partilha de experiências são muito formativos, assim como o debate de ideias.

Relativamente à **PPS em creche**, a minha ação, de um modo geral, contribuiu para o desenvolvimento do grupo de crianças e da equipa educativa, assim considero que foi positivo.

No início, eram visíveis muitos conflitos entre os pares, aspeto que é natural nas crianças de dois e três anos porque "à medida que começam a ter um forte sentido do «eu» e do «meu/minha», as crianças tendem a envolver-se em conflitos sociais" (Post & Hohmann, 2011, p. 251). O facto de ter previsto momentos em grande grupo contribuiu igualmente para a resolução de conflitos, pois estes momentos "constituem oportunidades de ajudar as crianças a encontrarem alternativas sociáveis a comportamentos tão negativos" (Post & Hohmann, 2011, p. 260). O meu apoio baseou-se em conversar com as crianças envolvidas de forma a perceber(mos) o que aconteceu, que ações são mais ou menos reprováveis e mostrando-lhes o meu contentamento quando as crianças resolviam os conflitos conversando. Por exemplo, pude observar momentos em que as crianças souberam resolver os conflitos conversando e até, por vezes,

cedendo e emprestando o brinquedo a quem o queria. De seguida, estas crianças vinham partilhar comigo o que tinham feito. Com a minha insistência e reforço positivo ao longo do tempo comecei a verificar melhorias na dinâmica de grupo.

A abordagem das temáticas, acordadas com a educadora cooperante, contribuiu para que as crianças aprendessem e explorassem determinados aspetos sobre o “Inverno” e a “Higiene”. Penso que proporcionei ao grupo explorações lúdicas, recorrendo, muitas vezes, ao contacto com diferentes materiais. Também acrescentei dois instrumentos na rotina do grupo: o mapa de rotinas e o mapa de tarefas do chefe do dia, tal como já foi referido na terceira parte deste relatório.

Num momento específico, considero que proporcionei ao grupo a exploração livre de um material que era do seu interesse: pratos e copos utilizados na hora da refeição. Neste sentido, penso ter contribuído para que as crianças pudessem satisfazer a curiosidade sobre esses objetos numa atividade realizada na sala de atividades. Esta atividade, realizada na sala de atividades, consistiu na categorização dos objetos segundo a cor, tal como as crianças faziam na hora de almoço, sendo que no final estas tiveram a oportunidade de explorar os pratos e copos livremente e inclui-los, se fosse essa a sua vontade, no seu jogo simbólico.

Relativamente ao impacto que tive numa criança em particular, penso que contribuí para o controlo dos esfíncteres e, conseqüente, desabituação do uso da fralda. Inicialmente esta criança utilizava somente a fralda, no entanto através do meu reforço constante esta começou a utilizar a sanita na creche.

No que diz respeito à relação estagiária-equipa educativa, considero que contribuí para o trabalho cooperativo. A comunicação (e.g. feedback das tarefas desenvolvidas) no início era muito reduzida. À medida que o tempo foi passando, fui continuando a questionar a equipa educativa sobre aspetos relativos ao grupo e à prática profissional. Mais uma vez, a minha insistência contribuiu para um maior à vontade entre os elementos desta parceria (estagiária, educadora e AO) e a comunicação foi melhorando.

Na **PPS em JI**, ao ter identificado que os jogos e desafios são um interesse muito grande das crianças, pude adaptar algumas explorações das áreas e domínios presentes nas OCEPE. Por exemplo, de forma a explorar conteúdos matemáticos com as crianças, construí um jogo de tiro ao alvo e outro com cartas

para estimular o *subitizing* perceptivo. Também fiz um esforço para promover nas crianças algumas regras no momento das refeições, como comer devagar e a forma de arrumar os talheres quando se termina a refeição. Do mesmo modo, observei que as crianças se sentam muito mal nas cadeiras, tanto no momento das refeições como nos de trabalho na sala de atividades. Logo, tentei inculcar nas crianças uma boa postura. Com tudo o que referi, considero que contribuí para o desenvolvimento das crianças.

A estratégia utilizada para adequar a minha ação educativa ao grande grupo foi igualmente utilizada na minha relação com cada criança. No início senti dificuldade em lidar com determinadas crianças, principalmente nos seus momentos mais difíceis (e.g. birras). Através das observações que fui realizando das crianças, fui conseguindo adequar a minha interação com as crianças.

Nesta valência, reforcei o que já pensava sobre o trabalho cooperativo. Sinto que houve pouco trabalho cooperativo entre mim e a educadora cooperante, pois o facto de esta ser educadora e coordenadora do JI fez com que tivesse outras funções e que, conseqüentemente, estivesse menos tempo na sala de atividades. Segundo Oliveira-Formosinho (2002), “a comunicação e o trabalho colaborativo num contexto de partilha e apoio com a educadora cooperante são vertentes fundamentais para os estagiários poderem observar, agir e refletir” (citado por Matias & Vasconcelos, 2010, p.21). Infelizmente, houve também pouco contacto com os familiares das crianças por causa da diferença dos horários. No entanto, aprendi muito com as minhas colegas estagiárias. Todos os dias refletíamos juntas sobre determinada inquietação, estratégias, atividades, entre outros aspetos. Penso que este trabalho em equipa influenciou a minha prática de forma positiva ao longo do período de intervenção.

As várias experiências que tive a oportunidade de vivenciar na PPS em ambos os contextos auxiliaram a construção da minha identidade profissional. Segundo Sarmiento (2012), “o momento de estágio, no âmbito da formação inicial, constitui um «momento crítico», entendido como muito significativo na adesão à profissão e estruturante na preparação para o exercício profissional da mesma” (p. 28).

Assim sendo, penso ter encontrado algumas estratégias que ajudam na gestão de conflitos e outras que, no futuro, me irão ajudar a lidar de forma positiva com os diferentes temperamentos das crianças. No início do estágio era uma pessoa mais impaciente e desorientada nos momentos das birras das crianças e, neste momento, sinto que me tornei mais sensível a este assunto e que consigo separar o meu temperamento do das crianças.

Por fim, valorizo muito a utilização da Expressão Musical tanto em creche como em JI, pois julgo ser uma ótima estratégia para cativar as crianças em todos os momentos da rotina e de transição.

5.2. Identidade profissional

Relativamente à construção da minha identidade profissional, esta “corresponde a uma construção inter e intra pessoal, não sendo, ... um processo solitário: desenvolve-se em contextos, em interações, com trocas, aprendizagens e relações diversas da pessoa com e nos seus vários espaços de vida profissional, comunitário e familiar” (Sarmiento, 2009, p.48). Assim, ao longo da PPS, em ambas as valências, fui realizando aprendizagens através da influência dos contextos e, tal como já referi, também considero que influenciei as pessoas à minha volta. O facto de ter estado em duas instituições e com dois grupos de crianças distintos contribuiu para a minha capacidade de adaptação e adequação das minhas intencionalidades educativas ao contexto.

Por exemplo, o primeiro grupo de crianças proporcionou-me a observação de momentos de conflito entre pares, o que fez com que fosse aprendendo a dar uma resposta eficaz nestes casos e, conseqüentemente, influenciou a minha capacidade de resposta nestas situações no JI. Quanto mais observo e participo nestas valências, mais vou aprendendo, o que faz com que me vá sentindo cada vez mais preparada, pessoal e profissionalmente, para lidar com os desafios do dia-a-dia com crianças pequenas.

O facto nos de ser pedido, enquanto alunas estagiárias, que reflitamos diária e semanalmente auxiliou-me a ganhar este hábito que é tão relevante para o meu futuro enquanto educadora de infância, contribuindo assim para a construção da minha identidade profissional. “A influência [do estágio] tem que ser entendida

de acordo com as suas características, nomeadamente a forma como esta proporciona uma maior ou menor atitude reflexiva em relação às práticas que vão sendo realizadas” (Cardona, 2008, p. 7).

Ao identificar os aspetos mais positivos e os menos positivos da minha prática, todos os dias, fui refletindo sobre as estratégias que se adequavam a determinada criança ou momento, sobre o que podia melhorar na minha relação com as crianças, com a equipa educativa e com os familiares das crianças, entre outros aspetos. Neste sentido, considero que fui melhorando a minha prática ao longo do tempo, pois segundo defende Freire (1997) “é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (p. 44).

Outro aspeto que julgo ter tomado (mais) consciência foi a influência do educador de infância no grupo, ou seja, a importância de este ser um bom modelo para as crianças. “A educadora... ao assumir exactamente o comportamento que não quer que as crianças assumam” (Katz, 1995, p. 3) não está a ser coerente, não está a mostrar uma ligação coesa entre o seu discurso e as suas ações. Considero este aspeto muito importante, porque as crianças seguem os exemplos dos adultos com quem convivem, estando entre esses modelos a seguir os educadores de infância. É, então, indispensável ter em primeiro lugar atenção às minhas ações, e só, posteriormente, as “exigir” às crianças através do diálogo.

Tendo em conta a problemática que investiguei- a brincadeira e o género em JI-, fiquei mais atenta às questões de género presentes na educação de infância. Para além de considerar que se deve ter em atenção em que medida o ambiente educativo influencia a construção das masculinidades e feminilidades nas crianças, também julgo ser muito importante refletir sobre o facto de a maioria dos adultos desses contextos serem do sexo feminino.

Historicamente, a profissão de educação de infância começou por estar associada aos cuidados maternos. Segundo Sarmiento (2002), há uma conceção tradicional de que “a educação das crianças é para ser feita em contextos domésticos, por mulheres” (citado por Sarmiento, 2009, p. 52). Assim sendo, ainda hoje, são escassos os homens a trabalhar nesta profissão. Esta desigualdade de sexos na profissão em questão contribui para o reforço dos estereótipos das crianças. As crianças associam e continuarão a associar esta profissão ao sexo

feminino se não houver uma rutura, num futuro próximo, deste estereótipo relacionado com o género feminino. “A entrada de homens em actividades de «care», pode ajudar a introduzir a mudança” (Sarmiento, 2002, p. 106).

Na minha opinião, a presença de homens na educação de infância é muito benéfica para as crianças em vários aspetos. Segundo um estudo de Cortez (2008), “a existência de profissionais masculinos traria ... uma partilha dos mundos dos homens e mulheres” (p. 13). Julgo que se houvesse um equilíbrio entre o sexo feminino e masculino nos profissionais de educação traria benefícios aos contextos, tanto no que diz respeito à formação das várias identidades profissionais como na formação das crianças.

Todo este processo de inúmeras interações e um constante processo de reflexão sobre a minha ação educativa contribuiu para a (contínua) formação da minha identidade profissional. Com todas as experiências que tenho vindo a ter em contexto pré-escolar vou aprendendo mais sobre a minha futura profissão: sobre a diversidade dos *self* das crianças e adultos que existem nos contextos educativos, sobre a importância do trabalho de equipa dentro e fora da sala de atividades e sobre o trabalho e relação que se deve desenvolver com os familiares das crianças. Também é nestes momentos que há a possibilidade de pôr em prática os conteúdos aprendidos, ao longo dos anos, sobre educação de infância.

Enquanto futura “especialista do humano, ... que se desenvolve por pessoas e junto de pessoas” (Bidou, 1984, citado por Sarmiento, 2009, p. 60), estou e estarei sempre em constante aprendizagem e construção da minha identidade profissional. Nunca esquecendo o contributo que a minha identidade pessoal oferece ao contexto onde me insiro e me irei inserir, pois “cada educadora de infância só conseguirá trabalhar bem com pessoas assumindo o seu «eu»” (Sarmiento, 2009, p. 61).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Associação de Profissionais de Educação de Infância (s.d.). *Carta de princípios para uma ética profissional*. Consultado em <http://apei.pt/edicoes/>
- Brandes, H. (2014). Alguns aspetos psicológicos do grupo de crianças no jardim-de-infância. *Da Investigação às Práticas*, 5 (1), 4-18.
- Cardona, M. (2008). Contributos para a história do grupo dos profissionais de educação de infância em Portugal. *Interacções*, (9), 4-31.
- Cardona, M. (Coord.) (2009). *Guião de Educação Género e Cidadania- Educação Pré-escolar*. Lisboa: Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género.
- Cortez, M. (2008, junho). *Género masculino e a profissão do «cuidar»*. Comunicação apresentada no VI Congresso Português de Sociologia. Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Lisboa.
- Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M., & Vieira, S. (2009). Investigação-ação: Metodologia preferencial nas práticas educativas. *Psicologia, Educação e Cultura*, 2 (13), 355-380.
- Dewey, J. (2002). *A Escola e a Sociedade e A Criança e o Currículo*. Lisboa: Relógio d'Água Editores.
- Ferreira, M. (2004). «A gente gosta é de brincar com os outros meninos!» - *Relações sociais entre crianças num Jardim-de-infância*. Porto: Edições Afrontamento.
- Folque, M. (2014). *O aprender a aprender no Pré-escolar: O modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna* (2.ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Freire, P. (1997). *Pedagogia da autonomia- Saberes necessários à prática educativa* (5.ª ed.). São Paulo: Paz e Terra.
- Hauser-Cram, P., Nugent, J. K., Thies, K. & Travers, J. (2014). *Development of Children and Adolescents*. USA: Wiley.
- Katz, L. (1995). Ajudando outros na sua Prática Educativa. In L. G. Katz (Ed.), *Talks with Teachers of Young Children* (pp. 1- 17). Norwood: Ablex.

- Kishimoto, T. & Ono, A. (2008). Brinquedo, género e educação na brinquedoteca. *Pro-Posições*, 3(57), 209-223.
- Matias, G. & Vasconcelos, T. (2010). Aprender a ser Educador de Infância: O processo de supervisão na formação inicial. *Da Investigação às Práticas- Estudos de Natureza Educacional*, 10 (1), 17- 41.
- Máximo-esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.
- Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Nogueira, C. (2001). Construcionismo social, discurso e género. *Psicologia*, 15 (1), 43-65.
- Nogueira, C. & Saaavedra, L. (2007). Estereótipos de género: conhecer para os transformar. In Comissão para a Cidadania e a Igualdade de Género (Ed.), *A Dimensão de Género nos Produtos Educativos Multimédia* (pp.10-30). Lisboa: Ministério da Educação- Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Nunes, M. (2009). *O feminino e o masculino nos materiais pedagógicos- (in)Visibilidades e (des)Equilíbrios*. Lisboa: Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género.
- Portal do Instituto Nacional de Estatística (2011). Consultado a 20 de dezembro de 2014, em http://censos.ine.pt/xportal/xmain?xpid=CENSOS&xpgid=censos_quadros
- Portugal, G. (1998). *Crianças, famílias e creches: uma abordagem ecológica da adaptação do bebé à creche*. Porto: Porto Editora.
- Post, J. & Hohmann, M. (2011). *Educação de bebés em infantários: Cuidados e primeiras aprendizagens* (4.^a ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Rodrigues, P. (2003). *Questões de género na infância- Marcas de identidade*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Rodrigues, P. F. (2011). Cantar no jardim-de-infância em projetos interdisciplinares. *Cadernos de Educação de Infância*, (92), 45-51.

- Roldão, M. (2005). Profissionalidade docente em análise- Especificidades dos ensinos superior e não superior. *Nuances: Estudos sobre Educação*, 12 (13), 105-126.
- Sarmiento, T. (2002). Correr o risco: Ser homem numa profissão «naturalmente» feminina. In *Sociedades contemporâneas: Reflexividade e acção, Actas dos ateliers do V Congresso Português de Sociologia* (pp. 99-107). Lisboa: Sociedades contemporâneas: Reflexividade e acção.
- Sarmiento, T. (2009). As identidades profissionais em educação de infância. *Locus Social*, (2), 46-64.
- Sarmiento, T. (2012). *Narrativas de professoras-estagiárias sobre os contributos da formação em análise organizacional para a construção de uma identidade profissional*. Comunicação apresentada no Encontro Nacional de Didáticas e Práticas de Ensino, Campinas.
- Silva, A., Araújo, D., Luís, H., Rodrigues, I., Alves, M., Rosário, M., Cardona, M. & Tavares, T. (2005). *A narrativa na promoção da igualdade de género- Contributos para a Educação Pré-escolar* (3.ª ed.). Lisboa: Comissão para a Igualdade e para os Direitos das Mulheres.
- Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (2014). *Instrumento de regulação ético-deontológica*. Consultado em <http://www.spce.org.pt/regulacaoeticodeontologia.html>
- Tomás, C. (2011). *Há muitos mundos no mundo*. Porto: Edições Afrontamento.
- Viana, C. & Finco, D. (2009). Meninos e meninas na Educação Infantil: Uma questão de género e poder. *Cadernos Pagu*, (33), 265- 283.
- Vieira, C. (2013). *Educação familiar- Estratégias para a promoção da igualdade de género* (3.ª ed.). Lisboa: Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género.

Documentos consultados:

- Projeto Educativo da creche (2014);
- Projeto Educativo do JI (2005);
- Projeto curricular de sala do JI- Ano letivo 2014-2015.