

“Vou dar-te um brinquedo de menino: um carro” ou o desmistificar as Questões de Género no Jardim de Infância

Andreia Filipa Garizo Matos* e Dalila Lino**

Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa

andreaifgmatos@gmail.com*, dlino@eselx.ipl.pt**

RESUMO

Este estudo desenvolveu-se no âmbito da Prática Profissional Supervisionada (PPS) do Mestrado em Educação Pré-Escolar. Através de um olhar crítico e reflexivo, baseado em pressupostos teóricos, analisa-se a problemática mais significativa ao longo da intervenção: *As Questões de Género no Jardim de Infância*.

A temática do estudo emergiu de uma necessidade identificada no grupo de crianças, sendo visíveis vários estereótipos relacionados com o *ser menino* e o *ser menina*, porque, desde cedo, as crianças rotulam diversas atividades com base no género.

No decorrer desta reflexão, explicita-se a importância deste tema na Educação de Infância e o papel das famílias e do/a educador/a nas (des)igualdades entre os géneros. Em paralelo surgem também as vozes das crianças sobre o que consideravam *ser de e para menino* e o *ser de e para menina* no decorrer de brincadeiras ou atividades desenvolvidas. Os objetivos deste estudo passaram por desconstruir a ideia de que existem atividades/objetos/tarefas só para um género; refletir sobre a influência dos educadores de infância e das famílias a este propósito, bem como promover a igualdade de género através de atividades inclusivas dos dois géneros.

A Investigação-Ação foi a metodologia utilizada ao longo da intervenção educacional. Recorrendo a diversos instrumentos (questionários, observação direta, entrevistas e notas de campo), procurou-se reunir um conjunto de dados que evidenciavam diversos estereótipos sobre o *ser menino* e o *ser menina*.

Os resultados obtidos demonstraram duas realidades distintas: se, por um lado, no final da intervenção, as crianças já adotavam algumas expressões inclusivas dos dois géneros, por outro, ainda era possível observar expressões estereotipadas, cujas influências podem vir dos educadores, famílias e da própria sociedade que distinguem meninos e meninas desde a nascença.

Palavras-chave: educação pré-escolar; cidadania; questões de género; igualdade.

INTRODUÇÃO

Este estudo surge no âmbito da Prática Profissional Supervisionada do Mestrado em Educação Pré-Escolar. Foi nesta valência que a problemática das Questões de Género surgiu, como se explicita em seguida. Até porque “a maioria das ações relacionadas com as questões de género surge durante os anos pré-escolares” (Sigelman & Rider, 2012, p. 387, tradução nossa).

A PPS decorreu de fevereiro a maio de 2014 com um grupo de 17 crianças de 3 e 4 anos, numa Instituição Privada, cujos objetivos decorriam dos princípios do Movimento da Escola Moderna: “a iniciação às práticas democráticas; a reinstalação dos valores e das significações sociais; a reconstrução cooperada da Cultura” (Niza, 2013, p. 144).

Quanto às características do grupo, pode-se afirmar que este, desde cedo, se demonstrou muito curioso e interessado sobre o que o rodeava, sendo que *partilhar* e *cooperar* sempre foram atitudes muito presentes na sala. As crianças demonstraram diferentes estereótipos de género relacionados com cores, brinquedos e profissões que consideravam “mais apropriados” para o seu género. Por exemplo, “*o cor de rosa para meninas*” ou “*o pai não é uma menina porque não tem cabelo grande*”. Foi este o mote para refletir e intervir sobre a problemática das Questões de Género, no sentido de *desmistificar* os estereótipos, através de diferentes atividades, com o objetivo de “promover uma educação baseada nos princípios de igualdade entre géneros” (Saavedra, 2005, p. 10).

Partindo de diferentes questões: i) O que pensam as crianças sobre as Questões de Género? Qual a origem destas ideias?; ii) As atitudes tomadas pelo/a educador/a e pelas famílias influenciam as crianças relativamente ao género? De que forma? iii) Como é que o/a educador/a e a família podem contribuir positivamente para a igualdade entre géneros?, delinear-se os seguintes objetivos: desconstruir a ideia de que existem objetos, tarefas, brincadeiras ou profissões de menina ou menino; refletir sobre a importância do papel do/a educador/a e das famílias nas Questões de Género; promoção da igualdade na Educação, através de atividades inclusivas dos dois géneros para que cada criança aprenda “a construir a sua identidade de género sem o fazer de forma estereotipada” (Marchão & Bento, 2012, s/p).

No primeiro ponto deste artigo “A Cidadania na esfera da Educação”, explicita-se a importância que a Cidadania assume no Jardim de Infância, contexto onde é essencial promover a igualdade entre géneros. No ponto 2 “*O meu pai não é uma menina, não tem cabelo grande*” – *A necessidade de intervenção*, apresentam-se alguns exemplos de estereótipos referidos pelas crianças e respetiva fundamentação teórica. O terceiro ponto “O contributo da Investigação-Ação”, centra-se na metodologia, nos instrumentos e nas estratégias utilizados no estudo. No ponto 4 “*Do pois é, os meninos não usam vestidos*” ao “*tudo o que aparece no livro é para meninos e meninas*” analisa-se a evolução das expressões utilizadas pelas crianças (da utilização de estereótipos até à utilização de um vocabulário mais inclusivo dos dois géneros). O último ponto “*Podemos brincar com os vários brinquedos, mas só aqui na escola!*” – uma possível influência familiar (?), versa sobre o papel que a família assume no seio das questões de género. Por último, surgem as considerações finais relativas a este estudo.

A CIDADANIA NA ESFERA DA EDUCAÇÃO

Educação e Cidadania devem coexistir no Jardim de Infância porque este “é um *locus* fundamental de educação para a cidadania, de uma importância cívica fundamental” (Vasconcelos, 2007, p. 111, grifo do autor). É neste espaço privilegiado que as crianças caminham numa organização que se espera que seja democrática. Até porque “a aquisição de comportamentos cívicos [...] [é] algo que se constrói no exercício dos direitos e dos deveres de cidadania: aprende-se a democracia, praticando a democracia” (Sarmiento, 2005, p. 34).

Espera-se, então, que o JI seja o local onde *meninos* e *meninas* brincam e partilham os seus conhecimentos, se relacionam e interagem de uma forma inclusiva, de forma a “garantir uma *genuína igualdade de oportunidades*” (Madureira & Leite, 2003, p. 36, grifo do autor). Considerando o JI “mais um passo para a construção de um espaço de cidadania da infância, [...] um espaço onde a sua acção [criança] é tida em conta e é indispensável” (Soares, Sarmiento & Tomás, 2004, s/p), espera-se que seja este um local “de iniciação às práticas de cooperação e de solidariedade de uma vida democrática” (Niza, 2013, p. 144).

Por isso, compreende-se que Cidadania envolve conceitos como direitos, deveres, participação, democracia ou cooperação, valores estes que se podem incluir no JI, porque este é um “meio sistemático de proporcionar [...] experiências de vida democrática” (Vasconcelos, 2007, p. 109).

As aprendizagens relacionadas com a Cidadania estão incluídas na área de conteúdo Formação Pessoal e Social, porque esta “é considerada uma área transversal” (ME, 1997, P. 51), sendo que as restantes componentes curriculares devem contribuir para o seu desenvolvimento, no sentido de “criar cidadãos conscientes e solidários” (*ibidem*). Para além disso, faz parte do Perfil Específico de Desempenho Profissional do Educador de Infância “promove[r] o desenvolvimento pessoal, social e cívico numa perspectiva de educação para a cidadania”. *Mas o que significa Cidadania?*

Cidadania

“implica um conjunto de práticas a ser implementadas nos diferentes espaços sociais de educação e formação, as quais poderão envolver pessoas de todas as idades, no sentido de as dotar de competências de participação nos vários domínios de vida” (Cardona, Nogueira, Uva & Cláudia-Tavares, 2010, p. 40).

Posto isto, verifica-se que Cidadania e Educação caminham lado a lado num percurso que se (entre)cruza com crianças, mas também com famílias e comunidade, por exemplo. Todos possuem características únicas, mas todos podem interagir e aprender que *homens* e *mulheres* podem usufruir “de cidadania plena, enquanto reconhecimento da singularidade de cada qual na relação de humanidade que a todos recobre como sinal unificador” (Sá-Chaves, 2007, p. 22).

“O MEU PAI NÃO É UMA MENINA, NÃO TEM CABELO GRANDE” – A necessidade de intervenção

Na sua prática pedagógica, o/a educador/a deve adotar “um olhar crítico e atento às questões de género e aos estereótipos” (Vasconcelos, 2010, p. 66) que as crianças apresentam e delinear estratégias que promovam a igualdade. Saavedra (2005) confirma que “uma educação baseada nos princípios de igualdade entre os géneros beneficia tanto os rapazes como as raparigas” (p. 10). Ao longo do estudo vão surgir vários registos de situações ocorridas em contexto de sala de atividades, como se apresenta em seguida, de forma a ilustrar os conceitos teóricos abordados.

“O A.P. disse: “não gosto de cor-de-rosa porque isso é para meninas” e a L.N. referiu: “a cor [de] que mais gosto é o rosa porque o avô disse que era cor de menina”. (Nota de Campo, 10 de março de 2014)

É possível verificar que “desde cedo a criança lida e aprende a viver em função da realidade de género” (Marchão & Bento, 2012, s/p). Assim, compreende-se que, quando chegam ao JI, as crianças “já sabem que são meninas ou meninos, já sabem distinguir-se e evidenciam um forte empenhamento de serem membros de um grupo de género e não do outro” (Ferreira, 2001, p. 3).

Mas importa *desmistificar* a diferença entre os conceitos género e sexo, visto que, por vezes, estes são utilizados como conceitos sinónimos. Segundo Cardona, Nogueira, Uva e Cláudia-Tavara (2010) sexo diz respeito a um termo “usado para distinguir os indivíduos com base na sua pertença a uma das categorias biológicas: sexo feminino e sexo masculino” (p. 12); e género corresponde a “um código com prescrições normativas e proibitivas de ser e de se comportar, diferente para cada sexo” (Martelo, 2004, p. 16), ou seja, “o género não [é] algo que se é ou tem, mas [algo] que se vai fazendo” (Pereira, 2009, p. 114). Assim, compreende-se que o termo sexo está relacionado com a Biologia, enquanto o género diz respeito ao domínio social e cultural.

E verifica-se que, desde cedo, as crianças consideram a existência de “espaços, objectos, actividades «próprias» para meninas e para meninos” (Ferreira, 2004, p. 260).

“Estávamos à espera do pai da C.S.M. Oiço uma pessoa a chegar e digo: “Deve ser o pai!”. De seguida, verificamos que se tratava de uma pessoa do sexo feminino, ao que a C.S.M. disse: “O meu pai não é uma menina, não tem o cabelo grande”. E eu perguntei-lhe: “Se tivesse cabelo grande era uma menina?”, ao que me responde afirmativamente”. (Nota de Campo, 28 de março de 2014).

“A A.G. disse para o A.P.: “vou-te dar um brinquedo de menino: um carro”” (Nota de Campo, 14 de março de 2014, 12h30, sala de atividades).

Como é visível, no decorrer de diferentes atividades e brincadeiras, as crianças referiram objetos ou características que consideraram que eram apropriados *para meninos* (carros ou cabelo curto) e outros *para meninas* (cor-de-rosa ou cabelo comprido), dando já uma “pista” de como “as meninas e os meninos se organizam em contextos intragénero enquanto grupo

homossocial” (Ferreira, 2001, p. 5). Estas expressões evidenciam diversos estereótipos que são “crenças partilhadas sobre determinadas qualidades que se reconhecem como características de indivíduos, em função da sua inclusão num dos grupos de género” (Miranda, 2008, p. 4).

O CONTRIBUTO DA INVESTIGAÇÃO-AÇÃO

Como afirma Elliott (1996), a Investigação-Ação pode definir-se “como *el estudio de una situación social para tratar de mejorar la calidad de la acción en la misma*” (p. 88, grifo do autor), ou seja, um estudo dinâmico e interativo, cuja intenção é melhorar a e na ação o que se observa. Ao longo da intervenção educacional, optou-se por uma investigação qualitativa, em que “os dados recolhidos [...] [são] ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas [...] com o objetivo de investigar os fenómenos” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 16), visto que esta natureza de investigação possibilita compreender os comportamentos e atitudes dos sujeitos da investigação.

Tal como refere Coutinho *et al* (2009) “para uma investigação realizada segundo esta metodologia [...] é sempre necessário pensar nas formas de recolher a informação” (p. 373). Por isso, os instrumentos (*ibidem*) utilizados foram os questionários às famílias e a observação das interações das crianças e consecutivo registo através de notas de campo. As estratégias (interativas) (*ibidem*) utilizadas foram a entrevista à educadora cooperante e a observação participante. Relativamente aos meios audio-visuais (*ibidem*), recorreu-se às fotografias de trabalhos realizados no decorrer das atividades. As famílias preencheram questionários, porque estes possibilitam “comprobar sí los demás participantes en la situación darían las mismas respuestas al tipo de preguntas que uno se há propuesto en una lista de comprobación” (Elliott, 1996, p. 102).

Ao longo da intervenção também se optou pelas notas de campo porque contêm “narraciones sobre las «observaciones, sentimientos, reacciones, interpretaciones, reflexiones, [...] hipótesis y explicaciones»” (Kemmis, 1981 citado em Elliott, 1996, p. 96). Quanto à observação participante, é indispensável “para avaliar experiências individuais na sala” (Roberts, 1971 citado em Bogdan & Biklen, 1994, p. 37). Recorremos às fotografias, visto que estas “pueden captar aspectos visuales de una situación” (Elliott, 1996, p. 96) e podem ser a base do diálogo para análise das e com as crianças dos trabalhos desenvolvidos.

Este foi o ponto de partida para uma investigação-ação que envolveu crianças de ambos os sexos na descoberta da identidade de género, cujo objetivo foi promover a “equidade em educação, numa perspectiva de promoção de novas cidadanias” (Vasconcelos, 2010, p. 66).

DO “POIS É, OS MENINOS NÃO USAM VESTIDOS” AO “TUDO O QUE APARECE NO LIVRO É PARA MENINOS E MENINAS”

Antes de iniciar a intervenção realizou-se a avaliação inicial das opiniões expressas pelo grupo relacionadas com a problemática em estudo. Esta avaliação consistiu na leitura da história “O livro dos Porquinhos” (**ver figura 1**) de Anthony Browne, onde a figura feminina era responsável por todas as tarefas domésticas. Depois da leitura do livro, as crianças explicitaram a sua opinião sobre o que acontecia no mesmo e, no final, existiu uma reflexão

em grande grupo, de forma a explicitar e a refletir sobre a imagem estereotipada da mulher que estava a ser transmitida.

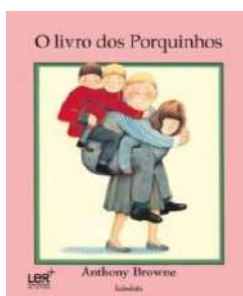


Figura 1. “Livro dos Porquinhos”

“Depois de se ler a história, perguntou-se ao grupo “Porque é que acham que a mãe saiu de casa?”: Entre outras opiniões, o D.V. disse: “A mãe [Sra. Porcino] saiu de casa porque estava cansada de fazer tudo sozinha”.

“E o que é que vocês acham disso, da mãe fazer tudo sozinha?”, questionou-se. O A.A. disse: “Acho mal, eu ajudo a mãe e o pai a pôr a mesa”. (Nota de Campo, 14 de março de 2014)

Através desta atividade, as crianças compreenderam a moral associada à história, referindo que “a mãe estava cansada” ou que “achavam mal” o facto de fazer tudo sozinha. Neste livro, existe uma “visão estereotipada de menina-mulher que é evidenciada” (Vasconcelos, 2010, p. 66). Estas histórias devem ser utilizadas com um “escrutínio rigoroso [...] [visto que] através do texto e das imagens os livros veiculam modelos a que temos de estar atentos” (*ibidem*). A moderação e o cuidado devem ser valores tidos em consideração pelo/a educador/a nestes livros, assumindo sempre uma posição reflexiva no final dos mesmos com as crianças, de forma a esclarecer que imagens como as que surgem neste livro “reflectem estereótipos que contrariam a promoção da igualdade de oportunidades entre sexos” (Silva *et al*, 2005, p. 19). Até porque também há que ter em conta que materiais estereotipados “pode[m] ser um bom ponto de partida para trabalhar com as crianças, podendo estas “re” construir o jogo, inventar novas regras” (Cardona, Nogueira, Uva & Cláudia-Tavares, 2010, p.69).

Tendo em conta os estereótipos evidenciados pelas crianças, e partindo do que disseram, foram planeadas atividades de forma a responder à necessidade de promoção de igualdade de género. Recorreu-se a uma atividade que se intitulou “Brincadeiras de *menino* e de *menina*” (ver *figura 2*). Nesta atividade construiu-se um Diagrama de Venn para colocar de um lado as brincadeiras de menino, do outro as brincadeiras de menina e no centro as que consideravam ser para ambos.



Figura 2. “Brincadeiras de menino e menina”

“Perguntou-se às crianças se consideravam que existiam brincadeiras que consideram ser só para meninas e outras só para meninos, ao que as crianças referiram: “Sim!”. Posto isto, questionou-se que tipo de brincadeiras/atividades gostavam os meninos e as meninas, enquanto se elaborou um Diagrama de Venn para colocar de um lado as brincadeiras de meninos, do outro as das meninas e, no centro, aquelas que consideram que podiam ser para ambos.

O A.A. disse: “Brincar aos piratas é de menino”; A M.D.C. disse: “Só as meninas pintam as unhas e brincam ao cabeleireiro”; O E.C. disse: “As meninas só brincam ao faz-de-conta”.

Mas também existiram brincadeiras/atividades que consideram que podia ser para ambos: O E.C. disse: “Todos podemos fazer jogos, como os puzzles”; A M.D.C. disse: “Desenhos é de menina e de menino”. No fim, houve uma reflexão com as crianças, de forma a explicitar que não existem brincadeiras específicas para meninos ou para meninas, que todos podemos participar nas atividades/brincadeiras de que mais gostamos. Foi então que o A.A. disse: “Podemos brincar com os vários brinquedos, mas só aqui na escola!”. (Nota de Campo, 22 de abril de 2014).

Esta atividade possibilitou esclarecer alguns dos estereótipos evidenciados pelas crianças. O facto de considerarem, sem hesitar, que existem brincadeiras para meninos e outras para meninas fez com que adotássemos a visão de Vieira (2013) quando refere que

“esta tendência para as crianças continuarem a evidenciar preferências estereotipadas poderá explicar-se [...] por três razões:

- (1) O contacto frequente com pares fá-las considerarem normal que os rapazes prefiram, por exemplo, brincar com carros e que as meninas gostem mais de brincar com bonecas;
- (2) A pressão social para corresponderem a estes modelos aprendidos condiciona-as a evitarem os materiais lúdicos típicos do outro sexo, em virtude de serem ridicularizadas pelas outras crianças;
- (3) Os adultos inclinam-se a oferecer brinquedos diferenciados por sexo” (pp. 71-72)

Outra atividade realizada denominou-se “as profissões”:

“Leu-se o livro “Todos fazemos tudo” do Planeta Tangerina. Foram várias as perguntas que surgiram a propósito deste livro: “Na vossa opinião, quem toma conta do bebé?” ao que o A.A. e a M.R.C. responderam “a mãe”;

“Quem penteia o cabelo à menina” e a M.D.C. disse “a mãe”; “E quem faz a comida?” e a M.D.C. disse “a mãe”; “Quem cose a roupa?” e a M.F. disse: “a mãe, a tia e as velhotas!” e a C.S.M. mencionou: “É só as mães porque as mães, às vezes, sabem melhor fazer as coisas!”;

No final da leitura e depois de um debate reflexivo, a M.F. disse: “Tudo o que aparece no livro é para meninos e meninas”.

Considera-se que as atividades desenvolvidas contribuíram para o reconhecimento da igualdade, através de “aprendizagens e consolidação de princípios como a cidadania e a democracia por parte das crianças” (Tomás, 2007, p. 65). Isto porque, para além da M.F. ter referido “tudo o que aparece no livro é para meninos e meninas”, também aconteceu o seguinte episódio:

“Depois de contarmos uma história sobre profissões e de realizar um trabalho de matemática sobre estas, perguntou-se: “Quem pode ser médico?” e o A.A. respondeu “meninos e meninas”. “E quem pode ser futebolista?” e a C.S.M. referiu “meninos e meninas”. No final, questionou-se: “Então, nós podemos escolher a profissão...” e as crianças disseram: “... que mais gostamos!”. E continuamos: “Então, todas as profissões...” e o grupo respondeu: “...são de menino e de menina”. (Nota de Campo, 9 de maio de 2014).

A propósito do Projeto “Como acontece ser menino ou ser menina na barriga da mãe?” apresentou-se um vídeo onde surgiam crianças de diferentes países.

“Surgiu um menino com um *kilt* (**ver figura 3**) e perguntou-se: “Acham que é um menino ou uma menina?”: a C.S.M. disse: “é uma menina porque tem vestido”; o A.A. disse: “pois é, os meninos não usam vestidos”; a I.N. disse: “pois não. É mesmo uma menina!” (Nota de Campo, 31 de março de 2014)



Figura 3. “Menino de kilt”

As crianças mostraram-se *confusas* em relação a esta imagem. Isto porque esta continha três elementos que, habitualmente, associavam a géneros diferentes: o cabelo curto e a cor azul (*aos meninos*) e a saia (*às meninas*).

“PODEMOS BRINCAR COM OS VÁRIOS BRINQUEDOS, MAS SÓ AQUI NA ESCOLA!” – uma possível influência familiar (?)

Como “a família assume um papel de grande relevo na construção da identidade de género da criança” (Marchão & Bento, 2012, s/p), importa também incluir a família na promoção da igualdade de género. Por exemplo, recorrer à “fotopalavra [que] consiste em utilizar fotografias como meios de expressão ou linguagem” (Cardona, Nogueira, Uva & Cláudia-Tavares, 2010, p. 77), outra das atividades promovidas. Foram disponibilizadas várias imagens onde surgiam homens e mulheres a cooperar em diferentes tarefas domésticas e as crianças comentaram aquilo que a imagem lhes suscitava, sendo que objetivo era que as crianças dissessem comentários inclusivos sobre os dois géneros, como se verificou:

“Eles [homem e mulher] estão a ajudar-se um ao outro” ou “eles [homem e mulher] estão contentes porque estão a fazer os dois” (Nota de Campo, 5 de maio de 2014)

Imagens como as apresentadas constituem “um material pedagógico [que] promove a igualdade [visto que existe] distribuição da presença do feminino e do masculino” (Nunes, 2009, p. 27).

A opinião que as famílias tinham sobre as Questões de Género também foi tida em consideração, através de um questionário enviado para as famílias no final da intervenção, de forma a perceber a existência (ou não) de estereótipos dos que contactam de forma mais próxima com as crianças. Isto porque, muitas vezes, os familiares “veiculam as primeiras mensagens associadas ao género, quer pelas ideias que expressam, quer pelos comportamentos que exibem” (Vieira, 2013, p. 58). Verificou-se que em cinco respostas (apesar de terem sido entregues a todos os Encarregados de Educação -17- recebemos apenas cinco) todos foram preenchidos pelas mães, sendo que todas referiram que sabiam o que são as Questões de Género, esta que era a pergunta 1.

Quanto à pergunta 2 “Considera que homens e mulheres têm direitos iguais atualmente (ex: no trabalho, na sociedade, nas tarefas domésticas, etc)?”, as opiniões não foram consensuais: três consideraram que existia igualdade, enquanto duas referiram que esta igualdade não se verificava. Relativamente à pergunta 3 “Considera que há profissões só para homens (ex: polícia, bombeiro, etc) e outras só para mulheres (educadora de infância, bailarina, etc)?” a maioria considerou que não, existindo apenas uma mãe que respondeu afirmativamente. Na pergunta 4 “Considera que a cor azul é mais para meninos e a cor rosa é mais para meninas?” foram três as mães que consideraram que sim, no entanto, uma delas afirmou que só considera esta opção para o corderosa. Quanto à última pergunta de escolha múltipla, a pergunta 5 “Em casa costuma falar com o/a seu/sua filho/a sobre a igualdade de género?”, a maioria das mães (4) afirmou que sim, existindo apenas uma que refere que não aborda esta temática. Para além destas questões, uma mãe referiu no questionário que: “eles são mais capazes de se concentrar num único objetivo e são mais agressivos. Elas conseguem ser multitarefas e naturalmente mais atentas às necessidades dos outros”, o que evidencia já uma tendência “para fazer a distinção entre os rapazes e as raparigas” (Vieira, 2013, p. 24).

Uma das limitações dos dados provenientes deste questionário foi o facto de ter sido preenchido apenas por cinco famílias, não sendo, assim, possível retirar conclusões que

reflitam a realidade das famílias do grupo de crianças. Para além disso, teria sido interessante também saber a opinião que os pais (do sexo masculino) têm sobre este tema, visto que os questionários foram apenas preenchidos por mulheres.

No entanto, através destes questionários pudemos compreender que é importante “que a família seja exemplo de participação na vida cívica, de atenção ao que a cerca, de abertura e solidariedade” (Vasconcelos, 2007, p. 112).

Como algumas ideias estereotipadas que as crianças apresentam surgem no contexto familiar “com maior frequência – mas não exclusivamente – [com] o pai e a mãe” (Cardona, Nogueira, Uva & Cláudia-Tavares, 2010, p. 94) confirma-se a importância da participação das famílias no contexto institucional, no sentido de, juntamente com o/a educador/a, contribuírem para a “aprendizagem dos valores relacionados com o género e a cidadania” (*ibidem*). Assim, consideramos “que é importante [...] que a família seja exemplo de participação na vida cívica, de atenção ao que a cerca, de abertura e solidariedade.” (Vasconcelos, 2007, p. 112), no sentido de promover “uma atitude de equidade face ao género” (Silva *et al*, 2005, p. 14).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Terminamos esta intervenção educacional com uma reflexão crítica: sabemos que a intervenção pode não ter modificado de forma significativa aquilo que as crianças consideravam sobre as Questões de Género, visto que ainda existe “tendência na nossa sociedade em diferenciar desde a nascença do bebé vários aspectos que dizem respeito aos meninos e às meninas” (Silva *et al*, 2005, p. 12). Para além disso, verificamos que, apesar de em algumas atividades realizadas as crianças já adotarem um discurso de inclusão e de igualdade de géneros, em outras situações, já realizadas perto do final da intervenção, ainda demonstravam estereótipos, o que permite concluir que esta problemática não é simples de *desmistificar* ao longo de somente três meses, ainda que seja possível (e desejável!) promover atividades no sentido da igualdade. Também compreendemos que são vários os atores que podem contribuir para a (des)igualdade, tais como a família ou o/a educador/a, com os quais, por vezes, se dá a “transmissão [...] dos estereótipos reguladores do comportamento” (Vieira, 2013, p. 7).

Assim, as limitações do estudo centram-se, sobretudo, no período de tempo em que este foi aplicado (cerca de três meses), visto que, se possível, devia ter sido abrangente o suficiente para abarcar o ano letivo. Para além disso, teria sido interessante se existissem mais famílias a participar e, acima de tudo, homens a responder ao questionário para compreender as suas opiniões sobre este tema.

Num estudo futuro, poder-se-ia aplicar um questionário às famílias antes e após a intervenção, de forma a compreender se existia alguma alteração relativamente aos estereótipos apresentados consoante as opiniões das crianças. Para além disso, também seria importante verificar a existência (ou não) de estereótipos nas restantes salas da instituição e respetivos educadores/as.

Relativamente à Investigação-Ação, esta metodologia permitiu recolher instrumentos diversificados (notas de campo, entrevistas, questionários, observação direta, entre outros) que possibilitaram ter uma visão mais ampla acerca das Questões de Género. Cabe, por isso, ao/à educador/a assumir uma postura reflexiva na sua prática pedagógica, recorrendo a diferentes estratégias para que, e acima de tudo, assuma uma postura consciente, livre de quaisquer estereótipos.

Para concluir, consideramos que as “sementes” foram lançadas para a promoção da igualdade entre *meninos* e *meninas*, porque assumimos “uma atitude proactiva face às questões de género na educação de infância” (Vasconcelos, 2011, p. 20), visto que ao longo da intervenção valorizamos o diálogo e a discussão “acerca de um comportamento ou situação, de uma afirmação, de um juízo, de um livro, de uma imagem...” (Cardona, Nogueira, Uva & Cláudia-Tavares, 2010, p. 75), relacionando com as Questões de Género, procurando *desmistificar* os estereótipos apresentados pelas crianças relacionados com o ser (de e para) *menina* e o ser (de e para) *menino*.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Cardona, M., Nogueira, C., Uva, M. & Cláudia-Tavares, T. (2010). *Guia de Educação. Género e Cidadania, Pré-escolar*. Lisboa: Comissão para a Igualdade e para os Direitos das Mulheres.
- Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J. & Vieira, S. (2009). Investigação-Ação: metodologia preferencial nas práticas educativas. *Psicologia, Educação e Cultura*, 23 (2), 455-479.
- Elliott, J. (1996). Guía práctica para la investigación-acción. In J. Elliott, *El cambio educativo desde la investigación-acción* (pp. 88-111). Madrid: Morata.
- Ferreira, M. (2001). O trabalho de fronteira nas relações entre géneros como processo estruturante de identidades homo e heterosociais de género ocorridas nas brincadeiras entre crianças em espaços de "brincar ao faz-de-conta" num JI. In *II Colóquio Internacional Outros Sentidos para Novas Cidadanias*. (pp. 1-18). Porto: FPCEUP.
- Ferreira, M. (2004). «A gente gosta é de brincar com os outros meninos!». Relações sociais entre crianças num Jardim de infância. Porto: Edições Afrontamento.
- Madureira, I. P. & Leite, T. S. (2003). *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Marchão, A. & Bento, A. (2012, dezembro). *Promoção da igualdade de género – um estudo em contexto de educação pré-escolar*. Comunicação apresentada no Seminário de

I&DT, organizado pelo c31 – Centro Interdisciplinar de Investigação e Inovação do Instituto Politécnico, Portalegre.

- Martelo, M. (2004). *A Escola e a Construção de Identidade das Raparigas: O Exemplo dos Manuais Escolares*. (2ª ed.). Lisboa: CIDM.
- Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: DGIDC/ Ministério da Educação.
- Miranda, P. (2008, junho). *A construção social das identidades de género nas crianças: um estudo intensivo em Viseu*. Comunicação apresentada no VI Congresso Português de Sociologia – mundos sociais: saberes e práticas, Universidade Nova de Lisboa.
- Niza, S. (2013). O Modelo Curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos curriculares para a educação de infância* (pp. 141-160). (4ª edição). Porto: Porto Editora.
- Nunes, M. T. A. (2009). *O feminino e o masculino nos materiais pedagógicos: (in) visibilidades e (des)equilíbrios*. Lisboa: Comissão para a Cidadania e Igualdade de género.
- Pereira, M. M. (2009). Fazendo género na escola: uma análise performativa da negociação do género entre jovens, *Ex-Aequo*, 20, 113-127.
- Saavedra, L. (2005). *Aprender a ser rapariga, aprender a ser rapaz: teorias e práticas da escola*. Coimbra: Almedina
- Sá-Chaves, I. (2007). Cultura, Conhecimento e Identidade: Universidade e contemporaneidade. *Saber (e) Educar*, 12, 9-28.
- Sarmiento, M. J. (2005). Crianças: educação, culturas e cidadania activa. Refletindo em torno de uma proposta de trabalho. *PERSPECTIVA*, 23, (1), 17-40.
- Sigelman, C. K. & Rider, E. A. (2012). Gender Roles and Sexuality. In C. K. Sigelman & E. A. Rider, *Life-Span Human Development* (pp. 380-413). Wadsworth: USA.
- Silva, A., Araújo, D., Luís, H., Rodrigues, I. & Alves, M. (2005). *A narrativa na promoção da igualdade de género. Contributos para a educação Pré-Escolar* (3ªed.). Lisboa: Comissão para a Igualdade e para os Direitos das Mulheres.
- Soares, N. F., Sarmiento, M. J. & Tomás, C. (2004, agosto). *Investigação da infância e crianças como investigadoras: metodologias participativas dos mundos sociais das crianças*. Comunicação apresentada no Sixth International Conference on Social Methodology, Amesterdão.
- Tomás, C. (2007). Participação não tem idade. – Participação e cidadania da infância. *Contextos & Educação*, 78, 45-68.
- Vasconcelos, T. (2007). A Importância da Educação na Construção da Cidadania. *Saber (e) Educar*, 12, 109-117.

- Vasconcelos, T. (2010). Do discurso dos “Cantinhos” ao discurso da “Oficina”: um contributo para uma pedagogia da infância atenta às questões de género. *Cadernos de Educação de Infância (CEI)*, 92, 66.
- Vasconcelos, T. (2011). *Recomendação. A Educação dos 0 aos 3 Anos*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Vieira, C. M. C. (2013). *Educação Familiar: estratégias para a promoção de igualdade de género*. (3ª ed.). Lisboa: Comissão para a Cidadania e Igualdade de género.