

“OS COLARES SÃO PARA MENINAS”: A  
IGUALDADE DE GÉNERO NUMA SALA DE  
JARDIM DE INFÂNCIA

Andreia Marques Rosa  
(Nº 2022307)

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

2023-2024



# “OS COLARES SÃO PARA MENINAS”: A IGUALDADE DE GÉNERO NUMA SALA DE JARDIM DE INFÂNCIA

Andreia Marques Rosa  
(Nº 2022307)

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

Orientador: Professora Doutora Carla Sousa

## Júri

Presidente: Professora Doutora Maria João Hortas

Arguente: Professora Doutora Catarina Tomás

Orientador: Professora Doutora Carla Sousa

2023-2024

| ' ' | | ' ' |

## Agradecimentos

Ao terminar esta etapa tão fundamental na minha vida, importa agradecer a algumas pessoas que fizeram parte deste caminho e que, de alguma forma, contribuíram para que chegasse até aqui. **Muito obrigada...**

... aos meus **pais**, por acreditarem em mim, por ouvirem os meus desabafos, estarem lá sempre para me apoiar e dar-me força para continuar. Por me incentivarem a ser melhor e por todas as palavras de carinho e de compreensão. Obrigada por me possibilitarem realizar os meus sonhos, por apoiarem as minhas decisões e por me incentivarem a lutar por mim e pelo que quero. Por serem a minha força e o meu pilar nestes anos todos. Obrigada por tantas outras coisas (que nós sabemos), conseguimos!

... ao **André**, por toda a compreensão e apoio que me deste, por me incentivares a melhorar e a nunca desistir. Por todo o carinho e momentos que me proporcionaste ao longo destes anos e por seres o meu confidente e porto de abrigo. Por toda a paciência que tiveste, pelos desabafos que partilhámos e por atenuares o meu stress. Obrigada por estares sempre aqui.

... à minha **família**, por me apoiar sempre e incentivar a lutar pelos meus sonhos.

... aos meus **amigos**, por todos os momentos de diversão que partilhámos, por todos os risos, conversas e vivências. Por acreditarem em mim e por toda a paciência que tiveram durante este percurso.

... ao meu **quarteto**, por terem partilhado comigo esta aventura, todos os altos e baixos e por me terem ajudado a ser sempre melhor. Por todos os momentos e aprendizagens que vivenciámos, por partilharmos a mesma loucura e pela amizade que construímos ao longo destes anos. Que continuemos sempre juntas!

... à minha orientadora, a professora doutora **Carla Sousa**, por me ter acompanhado ao longo dos últimos dois anos e por se revelar sempre disponível para me ajudar. Obrigada por todos os conselhos, apoio e *feedback* que me permitiram chegar onde estou e melhorar a minha prática.

... aos **professores da ESELx**, por todas as aprendizagens que me deram ao longo deste percurso, foi graças a vocês, também, que cheguei até aqui.

... às **equipas educativas** com as quais estagiei, por todo o apoio e carinho com que me receberam. Obrigada à educadora Carla por todas as aprendizagens que me deste e por todas as experiências e momentos que partilhámos. Obrigada ao educador Pedro por toda a motivação e ajuda que me deu e por acreditar que eu era capaz. Obrigada pelos conhecimentos que me transmitiu e pelo exemplo que me forneceu, o qual espero, um dia, alcançar. Obrigada às auxiliares Carla e Rita, por toda a vossa disponibilidade, espontaneidade, pelas dicas e partilhas, por alegrarem os meus dias e por partilharem comigo a vossa energia e amor contagiante pela profissão.

... às **famílias** das crianças com as quais realizei este percurso, por me receberem tão bem e por me confiarem os vossos filhos! Obrigada por todo o apoio e colaboração.

... e, por fim, a todas as **crianças** que fizeram parte deste percurso, sem vocês nada teria sido possível. Obrigada por me receberem tão bem, por todos os beijinhos, abraços, sorrisos e partilhas que fizeram comigo. Por confiarem em mim e por me deixarem entrar no vosso “mundo”. Obrigada por me darem força ao longo deste percurso, pois foram vocês que me mostraram o valor desta profissão e o quão bem fiz em escolhê-la!

## Resumo

O presente relatório surge no âmbito da Unidade Curricular Prática Profissional Supervisionada, módulo II, do Mestrado em Educação Pré-Escolar. Este pretende descrever, de forma reflexiva e analítica, a minha prática realizada em contexto de estágio com um grupo de Jardim de infância, constituído por vinte e quatro crianças e de idades compreendidas entre os três e os cinco anos.

Neste relatório é apresentada uma caracterização aprofundada do contexto em que estagiei, bem como as minhas intencionalidades para com o grupo, equipa e famílias das crianças.

Este reflete, ainda, a investigação realizada em contexto, tendo esta seguido uma abordagem qualitativa e o método de estudo de caso. Teve como tema “**A igualdade de género numa sala de Jardim de Infância: concepções e estereótipos**” e pretendeu dar resposta aos seguintes **objetivos**: i) Identificar quais as concepções das crianças da sala acerca da igualdade de género (existência ou ausência de estereótipos); ii) Refletir sobre qual o contributo da família e da sociedade para a construção das concepções das crianças e iii) Compreender qual o papel do educador na promoção da igualdade de género. Para tal, foi necessário recorrer a diferentes técnicas de recolha de dados, nomeadamente a observação e a realização de entrevistas semiestruturadas. Para suportar os dados recolhidos foram selecionados como instrumentos as notas de campo e registos fotográficos obtidos ao longo da prática. Recorreu-se, ainda, a uma revisão da literatura sobre o tema. Pôde concluir-se, desta forma, que as crianças detêm já alguns estereótipos face ao que é expetável de cada sexo, o que contribui para a presença de desigualdade de géneros no seu quotidiano. Constatou-se, ainda, que estas concepções são transmitidas pela sociedade em que estão inseridas e muitas vezes pelas suas famílias.

Finalmente, o relatório apresenta, também, uma reflexão sobre o impacto provocado pelas vivências e aprendizagens transmitidas por ambas as práticas profissionais na construção da minha profissionalidade.

**Palavras-chave:** crianças; igualdade; género; educação de infância; concepções; estereótipos.

## **Abstract**

The present report appears within the scope of the Curricular Unit of Supervised Professional Practice, second module, from the Pre-School Education Master's Degree. This assignment aims to describe, in a reflexive and analytical way, my practice carried out in the context of an internship with a kindergarten group, made up of twenty-four children, aged between three and five years.

In this report it is presented an in-depth characterization of the context in which I interned, as well as my intentions towards the group, team and children's families.

It also reflects the investigation taken to course in context, which has followed a qualitative approach and the case study method. As its theme it was defined "**The gender equality in a Pre-school class: conceptions and stereotypes**" and intended to respond to the following **objectives**: i) to identify the conceptions of the children of the class about gender equality (the existence or absence of stereotypes); ii) to reflect on the contribution of family and society to the construction of children's conceptions and iii) to comprehend the educator's role on promoting gender equality. In order to do so, it was necessary to use different data collection techniques, namely the observation and the conducting of semi structured interviews. To support the collected data, it was selected, as instruments, the field notes and the photographic registers taken throughout the practice. A literature review on the topic was also used. It could therefore be concluded that children already hold some stereotypes regarding what is expected of each sex, which contributes to the presence of gender inequality in their daily lives. It was also found that these conceptions are transmitted by the society in which they are inserted and often by their families.

Finally, this report also presents a reflection on the impact caused by the experiences and learning transmitted in both professional practices in the construction of my professionalism.

**Keywords:** children; equality; gender; early childhood education; conceptions; stereotypes.

## ÍNDICE GERAL

1. INTRODUÇÃO.....	1
2. CARACTERIZAÇÃO REFLEXIVA DO CONTEXTO SOCIOEDUCATIVO .....	3
2.1. Contexto socioeducativo e respetivo meio envolvente.....	4
2.2. Equipa educativa.....	6
2.3. Ambiente educativo .....	8
2.4. Crianças .....	15
2.5. Famílias.....	19
3. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO.....	22
3.1. Intenções para a ação com as crianças.....	23
3.2. Intenções para a ação com a equipa educativa.....	25
3.3. Intenções para a ação com as famílias .....	26
3.4. Avaliação das intenções definidas .....	27
3.5. Processo de intervenção no estágio .....	31
4. INVESTIGAÇÃO EM JARDIM DE INFÂNCIA .....	34
4.1. Identificação e fundamentação da problemática surgida em contexto de JI.....	35
4.2. Revisão da literatura sobre a problemática identificada .....	36
4.2.1. A igualdade de género: definição e contextualização .....	36
4.2.2. A igualdade de género: papel da sociedade, famílias e escola.....	39
4.2.3. A igualdade de género: o papel do educador na promoção da igualdade de género .....	43
4.3. Roteiro metodológico e ético .....	46
4.4. Apresentação e discussão dos dados.....	49
4.4.1. Concepções das crianças sobre a igualdade de género .....	50
4.4.2. Papel da família e da sociedade na construção de concepções .....	69

4.4.3. Papel do educador na promoção da igualdade de género.....	71
5. CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE.....	74
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	79
7. REFERÊNCIAS .....	82
ANEXOS .....	88
ANEXO A: PLANTAS DO JI .....	89
ANEXO B: ROTINA DO JI.....	96
ANEXO C: INFORMAÇÕES ACERCA DAS CRIANÇAS .....	98
ANEXO D: INFORMAÇÕES ACERCA DAS FAMÍLIAS .....	102
ANEXO E: GUIÃO DA ENTREVISTA AO EDUCADOR .....	105
ANEXO F: GUIÃO DA ENTREVISTA À AUXILIAR .....	110
ANEXO G: TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA AO EDUCADOR .....	115
ANEXO H: TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA À AUXILIAR .....	127
ANEXO I: GUIÃO DA ENTREVISTA ÀS CRIANÇAS .....	136
ANEXO J: TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA ÀS CRIANÇAS .....	140
ANEXO K: ANÁLISE CATEGORIAL DAS ENTREVISTAS.....	182
ANEXO L: ROTEIRO ÉTICO.....	220
ANEXO M: REGISTOS FOTOGRÁFICOS PARA A INVESTIGAÇÃO.....	230
ANEXO N: CARTA DE APRESENTAÇÃO ÀS FAMÍLIAS.....	234
ANEXO O: PROTOCOLOS DE CONSENTIMENTO INFORMADO .....	236
ANEXO P: PORTEFÓLIO INDIVIDUAL DA CRIANÇA.....	245

## Índice de tabelas

<b>Tabela 1:</b> Respostas das crianças sobre as brincadeiras/áreas da sala.....	51
<b>Tabela 2:</b> Respostas das crianças sobre os presentes a oferecer.....	52
<b>Tabela 3:</b> Respostas das crianças sobre a preferência por uma boneca ou um carro ....	55
<b>Tabela 4:</b> Respostas das crianças sobre a cor utilizada em vestuário.....	57
<b>Tabela 5:</b> Respostas das crianças sobre o tipo de vestuário a utilizar .....	59
<b>Tabela 6:</b> Respostas das crianças sobre o tipo de profissão a exercer .....	61
<b>Tabela 7:</b> Respostas das crianças sobre atividades extracurriculares a praticar.....	63
<b>Tabela 8:</b> Respostas das crianças sobre brinquedos/brincadeiras realizadas em casa...	66
<b>Tabela 9:</b> Notas de campo representativas de momentos de desigualdade de géneros entre crianças .....	67

## **Lista de abreviaturas**

**ESELx** Escola Superior de Educação de Lisboa

**IPSS** Instituição Privada/Particular de Solidariedade Social

**JI** Jardim de infância

**MEM** Movimento da Escola Moderna

**MTP** Metodologia Trabalho Projeto

**OCEPE** Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

**OE** Organização Educativa

**PPSII** Prática Profissional Supervisionada, módulo II

# 1. INTRODUÇÃO

| ' ' | ' ' |

No âmbito da Unidade Curricular de Prática Profissional Supervisionada, módulo II (PPSII), foi-nos proposta a realização do presente relatório, elaborado em contexto de estágio com um grupo de vinte e quatro crianças, de idades compreendidas entre os três e os cinco anos. Neste encontra-se refletido o trabalho de conhecimento, aprendizagem e reflexão realizado ao longo de aproximadamente quatro meses com o contexto no qual me encontrava, assim como uma dimensão de investigação de uma temática surgida.

Neste sentido e de forma a orientar a leitura do mesmo, apresento, de seguida, a estrutura em que se encontra organizado: i) no primeiro capítulo surge a presente introdução, na qual se pretende contextualizar o trabalho realizado, assim como apresentar a sua estrutura; ii) o capítulo seguinte é dedicado à caracterização do contexto em que estagiei, nomeadamente o contexto socioeducativo, respetivo meio envolvente, equipa educativa, grupo de crianças e famílias; iii) posteriormente, no terceiro capítulo, são apresentadas as minhas intenções para a ação com os demais envolvidos, nomeadamente com a equipa educativa, as crianças e respetivas famílias. Para além da enumeração e explicitação das intenções a cumprir, decorre uma posterior avaliação das mesmas, assim como do processo de intervenção no estágio; iv) de seguida, encontra-se explicitado o surgimento e implementação da investigação em contexto, tendo esta como tema “A igualdade de género numa sala de Jardim de Infância: conceções e estereótipos”. Neste capítulo apresenta-se a situação desencadeadora da investigação, os processos metodológicos tomados na sua elaboração, a respetiva revisão da literatura sobre o tema e, ainda, a apresentação e discussão dos dados obtidos; v) o capítulo que se apresenta posteriormente é dedicado à construção da minha profissionalidade, enquanto futura educadora de infância, no qual demonstro o meu percurso em ambas as práticas profissionais, refletindo sobre a sua pertinência e impacto na minha formação e exercício da minha futura profissão; vi) o sexto capítulo é reservado às considerações finais, nas quais reflito sobre o trabalho desenvolvido e apresento as principais conclusões retiradas do mesmo; vii) o capítulo que se segue destina-se às referências utilizadas para suportar a elaboração do presente relatório e, por fim, no último capítulo viii) encontram-se os anexos obtidos ao longo de toda a prática e que permitem auxiliar a leitura, compreensão e fundamentação do trabalho realizado.

## 2. CARACTERIZAÇÃO REFLEXIVA DO CONTEXTO SOCIOEDUCATIVO

| ' ' | | ' ' |

Neste capítulo consta a caracterização do contexto socioeducativo onde decorreu a minha PPSII, assim como acerca do meio onde se encontra inserido, da equipa educativa que lá presta serviços, respetivo ambiente educativo e, ainda, sobre as famílias e crianças com as quais pude partilhar este período. Importa mencionar que esta caracterização foi realizada com base na observação direta e indireta que realizei na organização educativa (OE), através do registo diário de notas de campo, com consulta ao projeto educativo e de sala e ao site da OE – no qual consta o regulamento interno - e através da realização e análise de entrevistas à equipa educativa.

## **2.1. Contexto socioeducativo e respetivo meio envolvente**

De forma a contextualizar o meu estágio ao longo destes meses, importa conhecer e refletir acerca do contexto socioeducativo da instituição, bem como sobre o seu meio circundante, uma vez que, para um educador de infância “Saber mais sobre o meio local é saber mais sobre os seus alunos e isso é um fator determinante para uma melhor relação de ensino/aprendizagem” (Ferreira et al., 2012, p. 501), revelando-se o espaço um elemento crucial ao trabalho do educador.

No que concerne a instituição educativa, esta trata-se de uma Instituição Particular/Privada de Solidariedade Social (IPSS), sem fins lucrativos e que conta com 20 anos de existência. Esta instituição mantém como grande missão a educação inclusiva e detém como objetivos orientadores: o desenvolvimento de competências sociais, culturais e afetivas por parte das crianças; o auxílio e contribuição para a inserção social de crianças e adultos; o desenvolvimento de capacidades emocionais, motoras e cognitivas nas crianças, bem como, a promoção de uma boa e aberta relação com as famílias das crianças, assim como com a comunidade educativa (citado por plano de grupo e projeto educativo da instituição).

Na IPSS podem encontrar-se três valências, nomeadamente creche, jardim de infância (JI) e 1º ciclo. Esta trata-se de um espaço independente e possui diferentes áreas, das quais as crianças podem usufruir. No que diz respeito à organização do espaço e, mais concretamente no rés-do-chão, a instituição dispõe de uma cozinha, dois refeitórios, uma receção, um elevador, três salas de um ano, três salas de dois anos, três salas de JI, um

recreio no exterior, outro semicoberto e um terceiro totalmente coberto, um ginásio, salas de terapia e duas áreas de cabides (o “labirinto” e a recepção). Nesta área existe, ainda, uma parte inferior, onde se situam os gabinetes. Existem, junto das salas de JI, duas casas de banho, sendo estas partilhadas. Perto dos refeitórios encontra-se, ainda, outra casa de banho. No primeiro andar a instituição dispõe de um pequeno recreio coberto, uma biblioteca, três salas de JI (com duas casas de banho partilhadas), três salas de berçário, um escritório, uma sala de arrumos, um elevador e uma casa de banho para adultos. A zona de creche detém, ainda, as suas próprias casas de banho/fraldários. As instalações do primeiro ciclo encontram-se no recinto da instituição, no entanto situam-se num edifício separado. Estas possuem espaços próprios para a valência, como casas de banho, salas e recreios, porém os refeitórios que utilizam são os mesmos que as valências de creche e JI.

Relativamente ao horário de funcionamento, a OE encontra-se aberta desde as 7 horas e 45 minutos até às 18 horas e 30 minutos e, durante este período, fornece diferentes tipos de serviço, nomeadamente: refeições, fisioterapia, psicologia, nutrição, dança, educação física, expressão musical e teatral, inglês e terapia da fala e ocupacional. Ainda de acordo com estes serviços, as crianças podem usufruir da existência de diversas atividades extracurriculares sendo elas: *ballet*, judo, futsal, catequese, dança, música, natação, inglês, piano, *babyoga*, educação física e expressão musical e dramática. O primeiro ciclo possui, ainda, escrita criativa, filosofia e robótica. Neste sentido, para a existência e prática destas atividades, a instituição dispõe de uma equipa de professores especializados nas diversas áreas (citado por regulamento interno e projeto educativo da instituição).

Segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE, Silva et al., 2016), “o desenvolvimento humano constitui um processo dinâmico de relação com o meio, em que o indivíduo é influenciado, mas também influencia o meio em que vive” (p. 21). Na mesma perspetiva, as autoras afirmam que se deve contribuir para a interação entre o contexto escolar e o meio envolvente e a sociedade, “de modo a que esse contexto se organize para responder melhor às suas características e necessidades” (p. 22).

Revelando-se o meio envolvente um espaço crucial à ação do educador, por se tratar de um espaço promotor e facilitador de novos, diferentes e cativantes desafios e

aprendizagens, importa conhecê-lo e caracterizá-lo, de forma a compreender e refletir sobre as oportunidades que este pode fornecer.

Neste sentido e no que diz respeito ao meio envolvente, a instituição situa-se numa freguesia pertencente ao concelho de Lisboa, encontrando-se esta bem fornecida de serviços e ofertas. Fazem parte desta freguesia, também, alguns locais de interesse e referência como são exemplo o Museu da Música, o Palácio Fronteira, o Teatro Thalia, o Jardim Zoológico, o parque Bensaúde e alguns espaços verdes. É, também, uma zona provida de diversos transportes públicos, desde autocarros, a metro e a comboio, o que a torna uma zona relativamente acessível. No que diz respeito ao tráfego, pode afirmar-se que é uma zona bastante movimentada. Tendo em conta a área circundante, as crianças podem usufruir de diversas saídas da instituição, de forma a adquirirem um maior leque de cultura e conhecimento dos locais e comunidade envolvente. O facto de existir uma via rápida requer uma atenção acrescida para garantir a segurança das crianças, no entanto, o meio envolvente possui bons e largos passeios, assim como zonas de travessia seguras.

## **2.2. Equipa educativa**

Igualmente crucial revela-se conhecer a equipa educativa que exerce funções na instituição e que contribui para o bom funcionamento da mesma, bem como para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças que a frequentam.

Assim e, no que diz respeito à equipa educativa da OE, pode afirmar-se que esta é dirigida por uma diretora administrativa e outra pedagógica, sendo constituída, também, por quatro coordenadores (um de cada valência/departamento – creche, pré-escolar, 1º ciclo e departamento de educação especial) e diversos outros profissionais de educação, sobre os quais passo a escrever. Relativamente às valências de creche e pré-escolar, a instituição emprega doze educadores de infância. Já na valência de 1º ciclo, existem seis professores. A instituição emprega, ainda, vinte e dois auxiliares de ação educativa e, para além destes, trabalha com outros técnicos de diversas áreas, nomeadamente de educação especial, psicologia, fisioterapia, nutrição e outros tipos de terapia. Colaboram, ainda,

com outros especialistas de forma a disponibilizarem as diversas atividades extracurriculares acima mencionadas (citado por site e projeto educativo da instituição).

No que concerne a equipa de pré-escolar, esta é formada por seis educadores e seis auxiliares de sala, trabalhando estes em pares.

Falando mais especificamente da equipa da sala em que estagiei (a qual será referida como sala B.), esta é constituída, como já mencionei, por dois profissionais de educação: um educador de infância e uma auxiliar de ação educativa. Antes de refletir acerca do seu trabalho enquanto equipa, importa falar sobre o percurso individual de cada um, na área da educação. Assim e começando pelo educador, este detém a Licenciatura em Educação Básica e o Mestrado em Educação Pré-Escolar, ambos obtidos através da Escola Superior de Educação de Lisboa (ESELx). Sendo mestre desde 2013, o educador ingressou no mercado de trabalho da área no mesmo ano e começou a trabalhar na presente instituição, tendo exercido funções nas valências de creche e pré-escolar. Por sua vez, a auxiliar detém vinte e um anos de experiência na área e, anualmente, vai a formações disponibilizadas pela OE. Em 2004, integrou a equipa da presente instituição e lá permaneceu até ao presente ano. Importa mencionar que ao longo do seu percurso esteve tanto em salas homogéneas como heterogéneas (citado por entrevistas e conversas informais).

Detendo já algum conhecimento acerca de ambos os profissionais, revela-se essencial falar sobre o seu trabalho em colaboração, enquanto equipa. Neste sentido, Jesus (2000; Hohmann & Weikart, 1995 citados por Cativo, 2019), afirmam que o trabalho de equipa entre profissionais de educação se traduz na relação criada entre, pelo menos, duas pessoas que pretendem concretizar a mesma ação e/ou tarefa, sendo que se unem para alcançar os seus objetivos mútuos. Nesta relação deve existir entreajuda, “apoio, respeito mútuo e uma intenção de resolução de problemas comuns” (p. 29).

Tendo em conta a definição acima mencionada, posso afirmar que os profissionais com os quais estagiei simbolizam um excelente referencial de trabalho de equipa, uma vez que, para além de discutirem ideias, entreajudam-se na sala e na gestão das tarefas e do grupo, assim como trabalham em cooperação no sentido de alcançar os objetivos que detêm para com as crianças.

No que concerne a metodologia de trabalho, pode observar-se que existem projetos educativos da escola comuns aos profissionais da instituição, estando estes livres de os trabalhar como desejam nas suas salas. Neste sentido, pode afirmar-se que, na OE trabalha-se com a Metodologia de Trabalho de Projeto (MTP) com algumas influências do Movimento da Escola Moderna (MEM) no JI e com o modelo High-Scope na creche (citado por projeto educativo da instituição). A equipa de sala com a qual estive rege-se, desta forma, pela MTP, sendo que propõe diversas atividades consoante os interesses e necessidades das crianças. Neste processo, a equipa foca-se, principalmente, em ouvir as ideias das crianças e realizar propostas e projetos que surjam do seu interesse e vontade, sendo estas implementadas com primazia face às restantes atividades (como as propostas pela equipa). É possível confirmar-se esta ideia através da entrevista realizada ao educador (Anexo G), na qual afirma basear-se tanto nos “centros de interesse” das crianças, como nas OCEPE.

### **2.3. Ambiente educativo**

Também conhecer e descrever o ambiente educativo existente e promovido pela OE e, em especial, pela sala em que decorreu o meu estágio se revela essencial, dado que “O espaço jamais é neutro. A sua estruturação, os elementos que o formam, comunicam ao indivíduo uma mensagem que pode ser coerente ou contraditória com o que o educador(a) quer fazer chegar à criança” (Pol & Morales, 1982, citados por Forneiro, 1998, p. 235). Desta forma, o educador deve observar, conhecer e refletir sobre o meio do qual dispõe, de forma a transformá-lo, para melhor se adequar às suas práticas e objetivos com cada grupo de crianças, tendo em conta, também, as suas necessidades e especificidades. Defende-se, desta forma, que o espaço deve ser “desafiante e estimulante, facilitando a interação intencional” com os móveis, rotinas, crianças, equipa e restante comunidade (Lemos et al., 2015, p. 313). O espaço deve, também, promover a convivência entre pares, o desenvolvimento das crianças e o seu envolvimento em diversas e ricas atividades (Idem). Cardona (1992), salienta, ainda, “a importância de existir uma organização espaço-temporal bem definida, que permita à criança situar-se e funcionar autonomamente dentro da sala” (p. 9). Para além destes três elementos fulcrais

(tempo, espaço e materiais) à análise e compreensão do ambiente educativo, existe, ainda um outro elemento caracterizador do mesmo, sendo este as relações estabelecidas no meio. Estas centram-se nas interações criança-criança, criança-equipa educativa e criança-materiais/espaço/tempo. Assim e tendo em conta a relevância do ambiente educativo para uma boa aprendizagem de cada uma e todas as crianças, importa observar e analisar todos estes elementos ao caracterizar o ambiente educativo da instituição e da sala B.

Relativamente ao espaço e, tal como mencionado previamente, a OE possui uma grande área organizada por valências, estando o 1º ciclo num “edifício” complementar ao principal e sendo, este último, ocupado pelas valências de creche e pré-escolar. Neste edifício principal encontram-se os mais diversos locais da instituição, tendo estes sido já abordados num subcapítulo anterior. Neste subcapítulo irei, então, focar-me nos espaços frequentados pelo grupo da Sala B., ao longo da sua rotina.

Apesar de existirem dois refeitórios, as refeições do grupo da sala B. decorrem apenas num. Neste sentido, este refeitório (Figura A4) é constituído por três colunas de mesas de quatro filas cada. Neste espaço decorre o almoço e o lanche da tarde das crianças, em simultâneo com dois outros grupos de JI. Para além das diversas mesas, o refeitório dispõe de boa luminosidade; um balcão de apoio; uma janela de ligação à cozinha e algumas cadeiras altas. Este espaço é igualmente ocupado pelas valências de creche e 1º ciclo nos diversos momentos de alimentação.

No que diz respeito às áreas de cabides (labirinto e receção), ambas são utilizadas pela sala B., sendo que estas se encontram junto às entradas da OE. Nestas áreas encontram-se os pertences das crianças da instituição, estando estes organizados por salas. A utilização dos cabides é feita pelos adultos da sala e/ou pelas respetivas crianças.

Como referido, o edifício principal detém, no total, quatro recreios, porém a sala B. utiliza, principalmente, dois deles. Um destes caracteriza-se por ser totalmente coberto e é maioritariamente utilizado pela creche. No entanto, o JI realiza o acolhimento neste espaço (até certa hora, passando, depois para o outro recreio) e utiliza-o nos dias de chuva, também. O segundo recreio é o mais utilizado pela sala, sendo que é onde brinca antes e depois do almoço e do lanche. Este é parcialmente coberto, uma vez que tem telheiros em metade do espaço. No que concerne os equipamentos disponibilizados por este último

espaço (Figura A3), este dispõe de uma grande diversidade de materiais, nomeadamente, uma zona de escalada, uma baliza de futebol, uma casinha, uma cozinha, um chafariz, bancos, carrinhos de mão (adequados às crianças), um cesto de *basket*, bicicletas, trotinetes, capacetes, bolas e peças soltas - para construções. Importa mencionar que os recreios têm acesso com rampas e escadas, sendo acessíveis a todos.

Como referi anteriormente, a instituição dispõe de diversas casas de banho, sendo que vou falar em detalhe da que se encontra ligada à sala do grupo (Figura A2). Esta está equipada com um muda-fralda, um chuveiro, uma janela, dois caixotes do lixo, oito sanitas e seis lavatórios. Este local é utilizado pelo grupo quando este necessita e nos diversos momentos de higiene. Todo o grupo utiliza as sanitas e os lavatórios autonomamente, sendo que as crianças mais pequenas necessitam, ainda, de ajuda para se limpar e para abrir a torneira do lavatório.

Por fim, no que concerne a sala B., esta apresenta grandes dimensões e boa luminosidade. A sala encontra-se dividida em oito diferentes áreas, sendo que cada uma oferece diversas oportunidades de envolvimento e aprendizagem, disponibilizando diferentes brinquedos e materiais. Importa referir que todas as áreas são adequadas às idades do grupo e encontram-se ao nível das crianças (bem como os seus materiais), o que potencia o desenvolvimento da sua autonomia e transmite liberdade de utilização. Assim, podem identificar-se as seguintes áreas: escritório, ciências, jogos de chão, jogos de mesa/reunião, faz-de-conta, biblioteca, pintura e giz e computador. Na Figura A1 encontra-se uma planta representativa da sala B.

Começando pela área do escritório (Figura A1, Área D)<sup>1</sup>, esta é composta por duas mesas e respetivas cadeiras, bem como por um conjunto de cartões construídos pela equipa, juntamente com as crianças, nos quais constam imagens e respetivos nomes. Esta área pretende que as crianças tenham um documento/repertório com diferentes palavras, as quais podem consultar quando desejam e para as adquirirem, progressivamente.

---

<sup>1</sup> Após o reforço da manhã, o D. L. estava a ver um dos blocos com letras e palavras da área do *escritório*. Quando passou pela letra “M”, a M. V. e o M. P. afirmaram que era a letra deles (Excerto da Nota de Campo número 176 - disponível no portefólio; ilustrativa de uma interação na Área do Escritório).

Importa mencionar que estas palavras se encontram escritas tanto em computador como à mão, pelas crianças.

No que concerne a área das ciências (Figura A1, Área A), esta é constituída por uma mesa e respeitantes cadeiras, bem como uma diversidade de materiais naturais e de funcionalidade “científica” que as crianças podem utilizar livremente para explorar e descobrir novos aspetos acerca do mundo. Esta área surgiu de um diálogo realizado entre a equipa e as crianças, de forma a introduzir na sala os elementos de Outono explorados numa atividade. Posteriormente, foram acrescentados outros instrumentos, através de partilhas das famílias.

A área de jogos de chão (Figura A1, Área B)<sup>2</sup> é composta por um tapete, que torna a presença das crianças mais confortável, e diversos brinquedos para brincar no chão. Nesta área, as crianças podem realizar construções com peças de lego e/ou brincar com animais, carros, pistas e outros brinquedos que lá detêm (na área e num móvel de apoio).

Relativamente à área de jogos de mesa/reunião (Figura A1, Área H)<sup>3</sup>, esta é constituída, apenas, por dois conjuntos de mesas e respetivas cadeiras. Nesta área, decorre a reunião da manhã, entre a equipa e o grupo e, também, as diversas atividades letivas dinamizadas. Para além destas ações, as crianças recorrem às mesas para o reforço da manhã, para utilizar os seus cadernos de trabalho autónomo e, ainda, para realizar os diferentes jogos de mesa, disponibilizados no móvel de apoio à área.

Na área do faz-de-conta (Figura A1, Área F)<sup>4</sup>, as crianças podem usufruir de alguma diversidade de materiais díspares, sendo que dispõem de: um baú com fantasias,

---

<sup>2</sup> Algumas crianças brincavam na área dos *jogos de chão*, pelo que fui ter com elas e questioneei o que estavam a fazer. Neste sentido, o L. B. afirmou que estavam a construir uma quinta de animais (em lego) e mostrou-ma (Excerto da Nota de Campo número 109 – disponível no portefólio; ilustrativa de uma brincadeira na área de Jogos de Chão).

<sup>3</sup> Quando o F. S. se encontrava a ilustrar o seu fim-de-semana (atividade semanal), o P. R. veio ter com ele, olhou para o seu desenho e exclamou “como conseguiste fazer isto aqui?! Está tão giro!” (Nota de Campo número 281 – disponível no portefólio; ilustrativa de uma interação na Área de Jogos de Mesa/Reunião).

<sup>4</sup> A T. B. e a F. J. encontravam-se na cozinha da área do *faz-de-conta* a brincar “aos pais e às mães”. A F. J. estava sentada à mesa e a T. B. trazia-lhe comida (...) De seguida, a T. B. levantou os copos da mesa e foi arrumá-los na cozinha. Assim que a viu, a F. J. disse, indignada “eu também posso fazer alguma coisa!”. (Excerto da Nota de Campo número 36 – disponível no portefólio; ilustrativa de uma brincadeira na Área do Faz-de-conta).

uma tenda e uma cozinha para brincar. Nesta área as crianças praticam o “faz-de-conta”, brincando sozinhas ou com os pares ao representar o cotidiano das suas famílias, ao vestir-se de forma diferente e/ou a brincar dentro da tenda.

Na área da biblioteca (Figura A1, Área E)<sup>5</sup>, como habitual, encontra-se um móvel com diferentes livros, os quais podem ser explorados pelas crianças do grupo.

A área da pintura e giz (Figura A1, Área G), por sua vez, é composta por um cavalete de dois lados (um de ardósia e outro de papel removível), sendo utilizado pelas crianças para pintar, desenhar e/ou escrever. Os materiais encontram-se no próprio cavalete e ainda num móvel de apoio à área.

Por fim, a área do computador (Figura A1, Área C)<sup>6</sup> é constituída por um computador e respetiva secretária e cadeira. Esta é a única área da sala a que as crianças não têm livre acesso, sendo que só recorrem à mesma com os adultos da sala e em determinadas atividades (de pesquisa orientada).

Posso afirmar que cada área apresenta as suas potencialidades, contribuindo para uma boa aprendizagem para as crianças do grupo, ao promover a sua autonomia e o desenvolvimento de diversas outras competências, como, por exemplo, a interação entre pares, a entreaajuda e a criatividade.

Sendo o tempo crucial na organização do ambiente, revela-se importante analisar e falar acerca dos diversos momentos da rotina das crianças, para que se compreendam as interações estabelecidas e o ambiente criado, durante os mesmos. Relativamente à rotina, a sala B. segue a mesma que a restante valência de JI (pode encontrar-se a tabela com o horário da rotina no Anexo B). Neste sentido e começando pelo primeiro momento

---

<sup>5</sup> Quando regressámos à sala, a A. La., a F. G. e a L. S. sentaram-se em cadeiras, na *área da biblioteca*. Todas pegaram num livro e pediram que me sentasse no chão, à sua frente. A M. B. e a F. J. sentaram-se ao pé de mim. De seguida, definiram a ordem pela qual me leriam as suas histórias (Nota de Campo número 292 – disponível no portefólio; ilustrativa de uma interação na Área da Biblioteca).

<sup>6</sup> Posteriormente, vimos diferentes tipos de penteados (no computador da sala) e conversámos sobre os mesmos. Depois, expliquei que íamos realizar uma atividade, onde, com lãs, iriam poder “construir” o cabelo que gostariam de ter se não tivessem o atual (Excerto da Nota de Campo número 245 – disponível no portefólio; ilustrativa de uma interação realizada na Área do Computador).

da rotina, o acolhimento, este decorre entre as 7h45 e as 9h15. O acolhimento das crianças de pré-escolar decorre no recreio coberto e, posteriormente, no recreio semicoberto. Durante o acolhimento, as crianças podem brincar livremente no recreio, recorrendo aos diversos equipamentos do mesmo. Em dias de chuva, o acolhimento é feito nas salas de pré-escolar que se encontram junto do recreio. De seguida, às 9h15, cada grupo vai para a respetiva sala, com o educador e auxiliar. A partir desta hora até às 10h30 decorrem as atividades letivas. Assim, na sala B., o grupo marca a sua presença e senta-se numa das cadeiras (disposição em U). Já sentados, cantam com a equipa as canções de bom-dia e fazem a reunião da manhã. Posteriormente, caso hajam atividades planeadas pela equipa, estas são realizadas neste período, em grande ou pequenos grupos. Caso não hajam atividades, as crianças podem trabalhar autonomamente nas diversas áreas da sala. Quando existem atividades extracurriculares as crianças brincam na sala até à hora determinada. Às 10h30, as crianças devem arrumar a sala e lavar as mãos para comer o reforço da manhã. Este reforço decorre até às 11h00. Das 11h00 às 11h45, todas as crianças vão para o recreio semicoberto ou para o coberto e brincam com os materiais e equipamentos disponíveis nos mesmos. Às 11h45 as crianças arrumam o recreio e lavam as mãos para a refeição. Depois, às 12h00 dirigem-se ao refeitório respetivo, onde almoçam até às 12h30. Às 12h30 as crianças de três anos sobem para a sala com o educador e, já em sala, vão fazer as suas necessidades, despir-se e deitar-se, até às 12h45. O grupo da sala B. dorme na respetiva sala, juntamente com dois outros grupos e a sesta decorre até às 15h00, para todo o JI. Para as crianças de quatro/cinco anos, decorre a higiene entre as 12h30 e as 12h45 e, posteriormente, o recreio, até às 14h00. Às 14h00, as crianças dirigem-se por idades e pequenos grupos às salas destinadas a este momento, onde realizam atividades orientadas pelos educadores responsáveis. Estas atividades decorrem até às 15h00, sendo que a esta hora termina a sesta das crianças de três anos e as de quatro e cinco regressam às suas salas. Até às 16h00 as crianças podem realizar atividades dirigidas pelos educadores e/ou brincar livremente. Das 16h00 às 16h30 realiza-se o lanche da tarde, no refeitório. Quando terminam, as crianças dirigem-se para o recreio, onde permanecem até irem embora.

Tal como acima referido, a valência de JI da instituição e, mais concretamente a sala B., trabalha maioritariamente com a MTP e, como tal, privilegia e promove alguns dos seus ideais/intenções. Importa, neste sentido, falar acerca dos mesmos.

De acordo com esta metodologia, pressupõe-se que os interesses e gostos das crianças se tornem a base segundo a qual o educador propõe atividades, sendo através de diálogos, reflexões e propostas realizadas em conjunto que o educador e as crianças definem o que querem saber e como. Prevê-se, ainda, que, com o trabalho de projeto, a procura, investigação e alcance das aprendizagens seja realizado de uma forma colaborativa, realizando as crianças a pesquisa e a procura pelas respostas às suas questões, com o auxílio e incentivo do educador que, para além de investigador, também, se revela um mediador das atividades e aprendizagens a realizar pelas crianças, guiando-as no percurso para chegar às respostas de que necessitam (Oliveira-Formosinho et al., 2021; Ramos & Valente, 2011; Vasconcelos, 2011). Com esta metodologia, a criança é vista como “um “explorador”, um investigador, um criador ativo de saberes em alternativa a ser um passivo recetor de saberes dos outros” (Vasconcelos, 2011, p. 9).

Ainda em relação à metodologia de trabalho e aliada ao método acima mencionado, as equipas de JI adotam alguns princípios do MEM, sendo que esta metodologia privilegia, também, uma visão de criança como construtora ativa da sua aprendizagem; reconhece a relevância de aprender em cooperação, bem como de estimular a autonomia da criança e, ainda, de respeitar e ter em conta os interesses, necessidades e capacidades de todas as crianças, reconhecendo cada criança como um ser único. O MEM defende, ainda, a importância da participação e da democracia (Niza, 2020).

Todos estes aspetos se revelam fulcrais para compreender o ambiente educativo da OE e da sala, pois, ao seguir os ideais acima mencionados, a instituição privilegia a existência de um ambiente colaborativo, de escuta e observação, bem como de respeito pelas necessidades, capacidades e interesses de cada uma e todas as crianças.

No exercício das suas funções, a equipa educativa dinamiza diversas atividades com as crianças do grupo, tendo sempre por base as suas necessidades, potencialidades, dificuldades e interesses. Estas atividades pretendem desenvolver diversas competências e tentam sempre abranger o maior número de áreas do currículo possível, de forma a

tornar a aprendizagem das crianças mais rica e diversificada (citado por projeto de sala e entrevista ao educador). As atividades dinamizadas são sempre adequadas às características do grupo e são flexíveis a alterações. Realço, ainda, que uma grande intencionalidade do educador é a de fomentar o bom desenvolvimento das crianças e o contacto com novas e diversificadas experiências, materiais e contextos, o que contribui para a manutenção da sua natural curiosidade e incentiva o seu gosto por descobrir e aprender. Apesar de a participação do grupo ser sempre incentivada, a equipa respeita a vontade individual de cada criança, não forçando a sua participação quando esta assim o desejar e acreditando e defendendo que este é um dos seus direitos.

## **2.4. Crianças**

Para além de todos os aspetos mencionados acima, é crucial caracterizar o grupo de crianças com o qual estive estes meses, que possibilitou a realização do meu estágio e que se revela o elemento central da minha prática.

Previamente considero relevante mencionar a minha conceção e visão de criança. Para mim, criança é um ser livre e honesto, é a representação da alegria e da bondade. É um dos seres mais conhecedores que existem e que mais tem para oferecer, basta estar-se atento, saber ouvir e estar pronto para receber. Neste sentido revela-se crucial o papel que o educador detém frente a um grupo de crianças, de modo a despertar todas as suas capacidades e mantendo o espírito e curiosidade que revelam. Assim e juntos, conseguirão desenvolver o potencial máximo de cada criança. Na mesma linha de pensamento, as OCEPE (Silva et al., 2016), definem que a criança deve ser vista como sujeito e agente do seu processo educativo, revelando-se capaz de tomar decisões sobre as questões que lhe dizem respeito.

Assim, tendo já refletido acerca da minha visão de criança, passo agora à caracterização do grupo, servindo-me, para tal, de algumas informações disponíveis na tabela do Anexo C. Nesta tabela, existe alguma informação em falta, sendo que não obtive autorização para recolha de dados relativos às crianças em questão.

Assim sendo, para começar, importa mencionar que o grupo com o qual estagiei é heterogéneo de idades e género, sendo constituído por vinte e quatro crianças, das quais nove são do sexo feminino e quinze do sexo masculino. No que concerne as suas idades, pode constatar-se que estas estão compreendidas entre os três e os cinco anos.

Relativamente à sua área de residência e, de acordo com a tabela do Anexo C, pode observar-se que a grande maioria habita na área de Lisboa. É notório, ainda, que a generalidade das crianças apresenta nacionalidade portuguesa, havendo, porém, uma criança nepalesa.

De entre a informação fornecida no Anexo C, importa igualmente salientar um aspeto crucial, nomeadamente: a frequência da instituição no ano anterior. Como visível na tabela, é possível afirmar-se que a grande maioria das crianças provém do mesmo grupo e sala do ano anterior; que as crianças de três anos vêm da creche da mesma instituição e, apenas, uma criança é proveniente de uma outra instituição. Considero que esta é uma informação muito importante a reter, pois permite ao educador ter noção das diferentes adaptações a que o grupo será submetido e encontrar estratégias para as facilitar. Também auxilia a compreender os objetivos a traçar com o grupo, bem como a conhecer as necessidades e capacidades de cada criança, compreendendo o desenvolvimento, aprendizagem e interações que estabelecem ao início e no decorrer do tempo. Igualmente para as crianças a frequência da instituição nos anos anteriores revela-se benéfica, estando estas mais adaptadas ao funcionamento da mesma, bem como da sala e equipa.

Através do conhecimento obtido ao longo destes meses, posso afirmar que o grupo se revela muito curioso, atento e recetivo a aprender, o que o torna um grupo com o qual é fácil de introduzir novos conteúdos, temas e diferentes tipos de atividade. Detém, igualmente, sempre muita vontade de brincar e muita energia para o fazer. Um outro aspeto muito positivo do grupo é que está muito habituado à rotina, auxilia na organização da sala e respetivos materiais e sabe estar na reunião da manhã, permanecendo as crianças bem sentadas, atentas e muito participativas. Estes aspetos revelam um grande conhecimento e hábito do grupo pela rotina e respeito pelas regras da sala, sendo cumpridores das mesmas.

No que diz respeito aos seus interesses, o grupo revela, na minha opinião, um enorme gosto por atividades livres, de exploração, pintura, colagem e recorte. Adora, igualmente, histórias e respetiva animação, o que se encontra relacionado com o forte e frequente contacto que têm com as mesmas, dadas as práticas do educador<sup>7</sup>. Segundo o educador da sala, o grupo tem preferência por momentos de “Exploração livre (brincadeira) e atividades relacionadas movimento e exploração lógica” (Excerto da entrevista realizada ao educador, presente no Anexo G).

Para além destes, as crianças revelam enorme interesse por ir ao recreio e brincar com os diversos materiais que lá existem, bem como por se deslocarem ao exterior da instituição e ter contacto com a Natureza. Em sala, apesar de utilizarem as diversas áreas disponibilizadas, as crianças demonstram preferência pelas de jogos de chão e faz-de-conta.

Relativamente ao seu desenvolvimento, todas as crianças revelam-se já autónomas na satisfação das suas necessidades básicas, nomeadamente, comer e ir à casa de banho. Algumas crianças necessitam, ainda, de auxílio para se limparem e duas crianças, de três anos, utilizam fralda para dormir.

No que diz respeito ao vestuário e caso os sapatos possuam atacadores, as crianças necessitam de ajuda para os apertar. No caso das crianças de três anos, estas necessitam de auxílio para calçar os sapatos, porém, sabem descalçar-se sozinhas. Todas as crianças sabem tirar e vestir a sua roupa, embora as crianças de três anos necessitem, ainda, de algum apoio.

No que concerne a fala, todas as crianças comunicam eficaz e fluentemente e estabelecem conversas com sentido com os pares e equipa. São também muito participativas nas atividades e partilham, com gosto, o seu dia-a-dia, vivências e interesses. A criança nepalesa aprendeu o ano passado a falar português, pelo que a sua construção frásica nem sempre é totalmente correta sendo, no entanto, sempre perceptível o que quer comunicar, bem como visível a evolução que tem demonstrado.

---

<sup>7</sup> Neste sentido, construí um teatro de marionetas de vara e contei ao grupo a lenda do dia. As crianças mantiveram grande atenção ao longo da história e participaram sempre que pedi, o que foi muito bom. No final quiseram experimentar manusear as personagens no teatro e mostraram grande interesse pelo mesmo (Excerto da 5ª reflexão semanal – disponível no portefólio; ilustrativo do contacto e gosto das crianças pelas histórias e animação das mesmas).

A nível de motricidade, todas as crianças encontram-se bem desenvolvidas e muito ativas, participando, inclusive, em atividades extracurriculares que envolvem o seu desenvolvimento motor (como o futsal, a natação, o *ballet* e o judo). A motricidade fina é, também, muito trabalhada, especialmente em atividades e no trabalho autónomo que as crianças realizam, nomeadamente, o recorte e as colagens. Neste sentido, algumas crianças conseguem já cortar bem, enquanto outras revelam, ainda, dificuldades nesta ação (incluindo as crianças de três anos), tendo, porém, oportunidades para a aperfeiçoar. Todas as crianças sabem já desenhar e colar sozinhas e as crianças mais velhas sabem escrever o seu nome, sendo que algumas recorrem ao cartão de que dispõem na sala, para o efeito e outras já o fazem sem auxílios. Reconhecem, também, diversas letras e associam-nas a palavras que comecem ou tenham na sua constituição estas letras. Sabem, igualmente, contar muito bem e fazer contas simples de soma (as mais velhas), bem como conseguem reconhecer a representação e o desenho dos números. Mais uma vez, estas capacidades advêm do trabalho do educador neste sentido, sendo estas estimuladas numa forma de diversão e de autorrecriação, nunca sendo as crianças obrigadas a tal.

No que concerne as interações e relações estabelecidas com pessoas novas, pode afirmar-se que as crianças lidam bem com a sua presença, recebendo-as muito bem e incluindo-as nas suas rotinas, revelando-se desta forma, calorosas, acolhedoras e simpáticas. As crianças dão-se, também, muito bem com a equipa educativa e entre si, relacionando-se e brincando umas com as outras. Existe, ainda, um aspeto muito particular e definitivamente muito positivo acerca deste grupo, que é a entreajuda. Neste sentido, as crianças auxiliam-se ao relembrar regras de sala, na resolução de conflitos, no suporte emocional, realização de atividades e ações diárias, entre outros. Revelam, ainda, esta preocupação por iniciativa própria e, em particular, as crianças mais velhas pelas mais novas<sup>8</sup>.

Este aspeto é, sem dúvida, um benefício das salas heterogéneas e do trabalho realizado pelo educador, no sentido em que este providencia situações de auxílio entre pares e detém, até, um instrumento em sala, no qual cada criança acompanha uma mais

---

<sup>8</sup> Quando nos preparávamos para ir para o refeitório, o D. S. reparou que a I. F. estava a ficar para trás, pelo que a ajudou, dando-lhe a mão (Nota de Campo número 114 – disponível no portefólio; ilustrativa de uma situação de entreajuda).

nova na realização das tarefas da sala, na deslocação para fora da instituição ou para descer as escadas. As crianças detêm, ainda, este espírito de ajuda para com os adultos da sala, estando sempre dispostos a ajudar nas tarefas que tiverem em mãos.

Posto isto, pode concluir-se que as crianças se relacionam bem umas com as outras, contribuindo para a aprendizagem e brincadeira comum, mas, também, têm momentos para brincar sozinhas, o que é positivo. Pode dizer-se, assim, que são crianças muito afáveis, simpáticas, preocupadas e acolhedoras que adoram brincar e partilhar as suas descobertas. Ainda acerca deste aspeto, pode afirmar-se que as crianças detêm uma excelente relação com a equipa, recorrendo a esta para momentos de afeto, conforto e/ou de auxílio (na resolução de conflitos ou na satisfação das suas necessidades, por exemplo). Também é visível o seu respeito pela equipa e pelas regras estabelecidas, bem como que as crianças a têm em consideração como exemplo e modelo a seguir. Posso afirmar, ainda, que quando entrei no estágio fui muito bem recebida, sendo que as crianças me aceitaram prontamente, incluindo-me na sua rotina, pelo que rapidamente criámos uma boa relação. Neste sentido, sinto que me fui tornando uma adulta de referência para elas, também, uma vez que recorriam a mim quando necessitavam de algo, incluía-me nas suas brincadeiras e, ainda, respeitavam o que lhes dizia (o que foi sendo adquirido progressivamente).

## **2.5. Famílias**

A família apresenta-se como um crucial meio de aprendizagem e desenvolvimento para a criança, especialmente ao nível emocional e comportamental, uma vez que é ela que transmite à criança os seus valores, costumes e modos de agir, sendo que se revela o seu primeiro meio de contacto com o mundo e a socialização (Sousa & Filho, 2008). Neste sentido, importa caracterizar as famílias das crianças com as quais vivenciei o meu estágio e compreender a relação estabelecida entre estas e a OE, pois conhecendo o meio em que as crianças vivem e crescem permite ao educador conhecer, também, melhor a própria criança, as suas vivências, pensamentos e interesses, estabelecendo, desta forma, uma continuidade entre casa e instituição educativa.

Neste sentido e, no que diz respeito aos pais da sala B., pela informação obtida e apresentada na tabela do Anexo D, é possível observar-se que existe alguma diversidade no que concerne as suas profissões. Alguns familiares trabalham na área da saúde, outros na área jurídica, também na área da educação e, ainda, de prestação de serviços noutras áreas. Depreende-se, igualmente, pela tabela acima mencionada, que os progenitores apresentam, na grande maioria, cursos superiores. No que concerne às suas idades, pode observar-se que estas se encontram entre os vinte e cinco e os quarenta e quatro anos. É possível salientar, também, que as famílias habitam, na grande generalidade, na zona de Lisboa e que a maioria dos agregados familiares se caracteriza por ter uma estrutura nuclear.

Através da observação que fui realizando, pode afirmar-se que as famílias deste grupo de crianças são muito acessíveis e, ainda, muito colaborativas, uma vez que participam nos diversos desafios em que a equipa as envolve (tanto no celebrar de festividades, como na dinamização de atividades). Este aspeto é muito positivo, pois permite construir uma melhor relação entre ambas as entidades. Para além disso, a colaboração das famílias é visível, ainda, quando estas sugerem, em diversas ocasiões, ideias a realizar em sala, aquando do surgimento de novos projetos e/ou temas. Esta partilha existe, também, pelo facto de a equipa valorizar e promover o envolvimento e participação da família, defendendo que as suas sugestões são benéficas e uma mais-valia para o grupo e respetivas aprendizagens.

A equipa educativa estabelece, igualmente, uma excelente relação com as famílias, sendo que mantêm uma comunicação frequente e positiva, transmitindo as informações necessárias e respeitando as funções, vontades e ideias de cada um. Para além deste aspeto, o educador constrói, semanalmente, um correio, no qual coloca as aprendizagens e atividades realizadas nesse período e respetiva descrição. Partilha, ainda, registos fotográficos das crianças ao longo das semanas. De forma a manter uma comunicação aberta e acessível, o educador possibilita, também, o contacto via telemóvel e *e-mail*. Segundo Silva et al. (2016), não só este envolvimento detém benefícios como, também, revela-se um direito dos pais e famílias: o de saberem o que se passa com as suas crianças, o que fazem na sala, o que aprendem e como, bem como de contribuir com ideias e soluções pertinentes ao bom desenvolvimento do seu educando.

Pode, ainda, observar-se uma outra forma de envolvimento familiar, na medida em que o educador reúne com os pais sempre que necessário, de forma a transmitir-lhes as suas intenções e objetivos, esclarecer questões e traçar a sua ação em conjunto. Salienta-se a importância desta parceria, ainda, através do que nos transmitem Sousa e Filho (2008), quando afirmam que “A sintonia entre escola e família torna [se] (...) um elemento facilitador para que a vida escolar seja vivenciada com maior tranquilidade, deste modo, os pais podem transmitir segurança a seus filhos e, conseqüentemente, facilitar o processo de adaptação” (p. 5). Esta segurança permite à criança uma maior exploração do espaço, decorrendo desta mais e melhores aprendizagens e um maior desenvolvimento cognitivo para a mesma. Acredita-se, ainda, que a parceria entre a escola e a família possibilita, passado algum tempo, que a criança deposite a segurança transmitida pelos pais no adulto da sala, passando o último a conseguir proporcionar-lhe mais confiança e à vontade nas suas explorações, sentindo-se a criança segura por ter alguém a quem recorrer quando necessitar, o que potencia, mais uma vez, a ocorrência de mais aprendizagens e um melhor desenvolvimento (Sousa & Filho, 2008).

Estas formas de envolvimento familiar revelam a grande consideração da instituição pela importância das famílias, bem como a valorização da sua participação para o bom desenvolvimento das crianças, sua segurança e estabilidade.

### 3. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO

| ' ' | | ' ' |

Tendo já caracterizado o contexto em que estagiei, neste capítulo pretendo basear-me no conhecimento adquirido de forma a enumerar as intenções que tracei para a minha ação com as crianças, respetivas famílias e equipa educativa, assim como avaliar as intencionalidades definidas, com o intuito de constatar se estas foram cumpridas e de que forma. Importa realçar a extrema pertinência deste capítulo, uma vez que a prática do educador deve ser sempre regulada por intencionalidades, sendo que estas pressupõem “uma reflexão sobre as finalidades e sentidos das suas práticas pedagógicas e os modos como organiza a sua ação” (Silva et al., 2016, p. 5). Esta reflexão segue, segundo as mesmas autoras (Silva et al., 2016) um ciclo de ações que o educador deve aplicar, nomeadamente “observar, planear, agir, avaliar” (Idem). Ao incluir este ciclo na sua prática, o educador promove momentos e atividades mais significativas e adequadas ao grupo, suas necessidades e interesses.

### **3.1. Intenções para a ação com as crianças**

Revelando-se as crianças o elemento central e fulcral da minha prática educativa, considera-se pertinente definir as intenções que tenho na minha ação para com as mesmas, recorrendo ao conhecimento que detenho já sobre o grupo, bem como à caracterização acima realizada.

Neste sentido, e sabendo que cada criança é única, tracei como primeira intenção **conhecer e respeitar cada uma e todas as crianças**, sendo que, para o alcançar, é necessário ouvir cada criança, reconhecê-la como ser capaz e com voz própria. Revela-se essencial, também, conhecer o nível de desenvolvimento e as fragilidades de cada uma, de forma a respeitar o seu ritmo individual nos diversos momentos e atividades propostos, uma vez que “O ritmo também marca a construção dinâmica da composição da identidade, aquilo que torna cada bebê e criança singular” (Vieira, 2022, p. 93). É crucial, ainda, compreender e respeitar que as crianças detêm já conhecimentos prévios, que adquirem através das suas vivências, e que apresentam diferentes formas de aprendizagem entre si. Esta intenção revela-se igualmente fundamental no decorrer da investigação a realizar, devendo, de forma a garantir o sucesso da mesma, estar atenta a cada criança, ouvir a sua voz e respeitar as suas conceções e conhecimentos.

Como segunda intenção, revelou-se essencial **desenvolver uma relação de proximidade, confiança, afeto e respeito com as crianças**. Desta forma, é necessário tornar-me uma adulta de referência, à qual as crianças sintam que podem recorrer quando necessário, sabendo estabelecer limites e, em simultâneo, promover momentos de aprendizagem ricos e significativos, assim como fornecer afeto, apoio e a satisfação das suas diversas necessidades. Salienta-se a relevância de construir e manter uma relação de estabilidade, apoio e confiança com as crianças, uma vez que “o comportamento previsível de um adulto confiante e estável que se conhece, que gosta de si e que disfruta com alegria da companhia da criança” (Silva, 2018, p. 16) auxilia na promoção e formação de uma “vinculação afetiva e influencia uma resposta demonstrativa de «sentimentos de confiança e segurança»” pela criança (Vandenbroeck, 1999, p. 50, citado por Silva, 2018, p. 16). Com base nesta vinculação, a criança será capaz de aprender com maior confiança e facilidade, dado que se sente segura para explorar o meio que a circunda. Também Silva et al. (2016) manifestam o seu parecer sobre este tópico quando afirmam que “o desenvolvimento de relações afetivas estáveis, em que a criança é acolhida e respeitada, promove um sentimento de bem-estar e a vontade de interagir com os outros e com o mundo” (p. 9), revelando-se, desta forma, essencial que se desenvolva esta relação com as crianças o mais cedo possível.

Para terceira intenção defini **proporcionar atividades adequadas, diversificadas e significativas ao grupo de crianças**. Para o alcançar, será necessário observar e conhecer os gostos e interesses de todas as crianças, assim como compreender a sua adesão às diversas propostas e atividades realizadas. Pretendo, ainda, promover atividades de exploração e que possibilitem a existência do brincar, dado que este é uma “atividade natural da iniciativa da criança que revela a sua forma holística de aprender” (Silva et al., 2016, p. 10), que possibilita uma mais profunda e significativa aquisição das aprendizagens promovidas e, em simultâneo, despoleta novas aprendizagens. Ao observar o brincar das crianças, é possível ao educador, também, “conhecer melhor as crianças, o modo como interagem, os seus interesses e curiosidades, perceber como se desenvolvem e aprendem” (Cardona et al., 2021, p. 55), o que se revela essencial à sua prática.

Por fim, como quarta e última intenção defini **ouvir a voz da criança, fomentando a sua participação e reconhecendo-a como ser capaz e ativo**. Para o fazer,

será necessário que me revele recetiva aos seus comentários, ideias e conhecimentos, de forma a integrá-los na rotina e propostas de atividades realizadas. Importa, também, que me encontre desperta para as suas necessidades e interesses. Revela-se essencial, ainda, que forneça possibilidades de colaboração e participação ativa das crianças, nos diversos momentos do dia e no seu planeamento. Este é, na verdade, um dos direitos da criança, nomeadamente o de ser ouvida e de que a sua opinião seja tida em conta nos aspetos que a concernem (ONU, 1989).

Posso afirmar que todas as minhas intenções remetem para o respeito pelas crianças e respetivos direitos, dado que este foi um dos aspetos sobre o qual a minha prática se debruçou e que esteve sempre presente ao longo da mesma. De entre os diversos direitos das crianças, contemplados na Convenção sobre os Direitos da Criança (ONU, 1989), os que nortearam principalmente a minha prática foram o de respeitar a criança, ouvi-la, ter em conta a sua opinião e orientar e adequar a minha ação tendo por base o seu interesse superior.

### **3.2. Intenções para a ação com a equipa educativa**

Revelando-se essencial conhecer o contexto socioeducativo que iria acolher-me, bem como, mais concretamente, a equipa com a qual iria trabalhar, tracei como primeira intenção **conhecer os profissionais de educação e integrar as suas práticas**, sendo necessário, para tal, revelar-me recetiva a compreender, seguir e aplicar as suas regras, modelos e formas de trabalho com o grupo de crianças.

Assim como conhecer os profissionais se revela importante, também o ambiente e relação criados são cruciais ao bom funcionamento da equipa e no seu trabalho com crianças, sendo que defini como segunda intenção **criar uma relação de proximidade, confiança, respeito e apoio com a equipa**. Desta forma, acredito que é possível a criação de um bom ambiente, com partilha de conhecimentos, o que me permite uma melhor e maior aprendizagem, a obtenção de *feedback* e a existência de um diálogo seguro no qual me sinto confortável a participar. Neste sentido, para alcançar esta intencionalidade devo demonstrar-me disponível, expressar as minhas intenções, pensamentos, e questões, manter uma boa comunicação e revelar-me recetiva à obtenção de críticas construtivas,

de forma a reformular e adequar a minha prática. Finalmente, devo contribuir para o bom funcionamento da rotina do grupo.

Pretendendo alcançar um trabalho de cooperação com a equipa que me acolheu, tracei como terceira intenção a de **colaborar com a equipa educativa, de forma a promover atividades interligadas e significativas**. Neste sentido, para o fazer importa compreender o conceito de equipa, sendo esta definida como uma relação criada entre, pelo menos, duas pessoas que têm como intuito concretizar determinada ação/intenção, pelo que trabalham em conjunto para a alcançar (Jesus, 2000; Hohmann & Weikart, 1995, citados por Cativo, 2019). Desta forma, necessito de conhecer e integrar as práticas dos profissionais para conseguir tornar-me parte da sua equipa. Assim e alcançando um pleno trabalho de equipa, é possível criar-se um bom clima de trabalho, entreaajuda, apoio e partilha de conhecimentos que, por sua vez, auxilia no processo de colaboração, troca de ideias e chegada a consensos, possibilitando que, em conjunto, se possa pensar, traçar e aplicar atividades com sentido e bem-sucedidas.

### **3.3. Intenções para a ação com as famílias**

De igual importância revelam-se as famílias e as intenções traçadas para com as mesmas, dado que estas são as que mais informações detêm e podem fornecer acerca das crianças com as quais vivenciamos, revelando-se parceiros essenciais no nosso processo de aprendizagem e trabalho realizado com o grupo.

Assim sendo, tracei como primeira intenção **conhecer e respeitar todas as famílias e respetivos contextos**. Neste sentido, será necessário receber as crianças junto das suas famílias, procurando estabelecer diálogos e adquirir novas informações sobre as mesmas. Revela-se, também, importante ouvir as crianças, prestando atenção às partilhas que realizam. Devo, ainda, incluir as famílias, sempre que possível, na minha prática e respeitá-las pela sua unicidade e relevância para o grupo e respetivas aprendizagens, dado que, como afirmam Silva et al. (2016), a diversidade deve ser “encarada como um meio privilegiado para enriquecer as experiências e oportunidades de aprendizagem” (p. 10).

Subsequente à primeira, surge a minha segunda intenção, sendo esta a de **desenvolver uma relação de proximidade, confiança e respeito com as famílias**. Para

tal, devo manter-me sempre acessível para comunicar, revelando-me recetiva a esclarecer questões e dar a conhecer-me, bem como às minhas intenções ao longo do tempo. Aliado a esta ação, devo, também, procurar envolver as famílias no trabalho que realizar com as crianças, sempre que possível. Importa, igualmente, estar recetiva a possíveis sugestões e/ou ideias que tiverem para me fornecer.

A terceira e última intenção traçada é essencial para alcançar a segunda, dado que pretendo **promover e manter um diálogo e comunicação abertos**, uma vez que, como afirmam Mata e Pedro (2021) “Quando profissionais e pais comunicam eficazmente, é mais fácil desenvolver relações de confiança, pois existe maior proximidade e uma melhor compreensão de dificuldades, papéis e objetivos mútuos” (p. 34). Desta forma, necessito de demonstrar-me disponível para dialogar e esclarecer potenciais dúvidas sobre o meu trabalho e/ou outros aspetos, ao longo do período de estágio. Devo, ainda, procurar comunicar de forma simples e acessível.

### **3.4. Avaliação das intenções definidas**

No que concerne o sucesso da aplicação das minhas intenções, posso afirmar que, na generalidade, consegui alcançá-las, tendo cumprido o previsto.

Assim, começando pelas intenções para com as crianças e, mais concretamente, a primeira, **conhecer e respeitar cada uma e todas as crianças**, penso que me foi possível conhecer um pouco de todas as crianças pertencentes ao grupo, ao longo destes meses, sendo capaz de compreender os seus interesses, necessidades e potencialidades ao ter ouvido o que tinham para dizer, observado o que faziam e integrado a sua rotina. Desta forma, foi-me possível, também, saber o que esperar das mesmas, tanto a nível de interação como de participação nos diversos momentos. Posso afirmar, ainda, que ao longo deste período mantive sempre presente o respeito pelas crianças, sendo recetiva aos seus pedidos, ritmos individuais e reconhecendo a sua autonomia e capacidade de tomada de decisão.

Relativamente à segunda intenção - **desenvolver uma relação de proximidade, confiança, afeto e respeito com as crianças** – considero que esta foi bem-sucedida, uma vez que me demonstrei sempre acessível às mesmas, o que possibilitou a construção e

manutenção de uma relação de segurança, estabilidade, afeto e respeito, sendo que estas se sentiram sempre confortáveis em recorrer a mim nas mais diversas ocasiões, tanto para satisfazer as suas necessidades básicas, como para integrar as suas brincadeiras e/ou obter conforto e apoio. As crianças estabeleceram, também, ao longo deste período, interações positivas comigo, dando-me carinho e conversando comigo sobre diferentes assuntos. Aprenderam, ainda, a respeitar-me e ver-me como figura de referência. Através de todos estes momentos, fomos construindo laços fortes e uma relação próxima e segura, baseada na confiança e no respeito mútuo que praticávamos<sup>9</sup>.

A terceira intenção, **proporcionar atividades adequadas, diversificadas e significativas ao grupo de crianças**, foi igualmente bem-sucedida, em grande parte pelo alcance da primeira intenção, uma vez que conhecer os seus interesses, fragilidades e potencialidades permitiu-me pensar e providenciar às crianças, sempre que possível, atividades com base no seu desenvolvimento e interesses pessoais e de grupo (como a leitura e atividades de exploração), tendo em conta os seus ritmos e necessidades individuais. Importa mencionar que esta intencionalidade foi possível de alcançar com o *feedback* e trabalho conjunto com a equipa educativa, assim como através das dinâmicas implementadas por mim e respetivas vivências com o grupo. Um dos aspetos que procurei implementar na minha prática e, incentivado pelo educador, também, foi o respeito pela opinião e vontade da criança.

Por fim, no que diz respeito à quarta intenção, a de **ouvir a voz da criança, fomentando a sua participação e reconhecendo-a como ser capaz e ativo**, posso afirmar que consegui promover a sua implementação ao longo do tempo. Desde o início procurei ouvir os interesses das crianças, tentando recorrer aos mesmos na proposta e implementação de atividades e, em simultâneo, no decorrer das próprias atividades tentei estar atenta ao seu comportamento e possíveis sugestões, de forma a compreender o sucesso das mesmas para a sua aprendizagem. Também no processo de conhecimento da criança revelou-se essencial ouvir a sua voz para compreender as suas rotinas, interesses

---

<sup>9</sup> No recreio, a F. J. perguntou-me se podia ir fazer cocó e eu depois ir limpá-la, pelo que respondi que sim. Foi a correr, no entanto, regressou e pediu-me se podia ir com ela e ficar lá, pelo que acedi ao seu pedido (Nota de Campo número 154 – disponível no portefólio; ilustrativa da confiança depositada em mim).

e dificuldades. A participação foi um dos aspetos que mais procurei implementar, tendo sempre por base a ideia de que as crianças são seres capazes, conhecedores e que devem ser envolvidos e ouvidos no seu processo de aprendizagem, pelo que tentei envolvê-las nos mais diversos aspetos concernentes às atividades e momentos dinamizados<sup>10</sup>.

No que concerne as intenções para a ação com a equipa educativa e mais especificamente a primeira - **conhecer os profissionais de educação e integrar as suas práticas** – posso afirmar que esta foi sendo alcançada ao longo do tempo, dado que, desde o princípio, procurei estabelecer um bom ambiente e relação com a equipa, tentando conhecer um pouco de ambos os profissionais, através da partilha de vivências e conhecimentos e da existência de uma comunicação aberta e fluída. Para integrar as suas práticas, procurei compreender as suas intenções e modos de pensar e agir com as crianças, de forma a, progressivamente, adaptar-me aos mesmos e apropriá-los.

Desta forma, foi-nos possível **criar uma relação de proximidade, confiança, respeito e apoio** (segunda intenção traçada), tendo esta sido estabelecida ao longo do tempo, através da existência de uma comunicação aberta, com muito diálogo, respeito, apoio, entajuda e partilha. Desenvolvemos, também, alguma afinidade, o que, consequentemente, acabou por contribuir para a construção de um bom ambiente de sala e de trabalho de equipa, assim como para um melhor funcionamento da relação criada e o fortalecimento da mesma.

Por fim e tendo por base o alcance das intencionalidades acima traçadas, a terceira intenção - **colaborar com a equipa educativa, de forma a promover atividades interligadas e significativas** - foi, também, alcançada, pois, através do diálogo, da partilha de vivências e conhecimentos, da entajuda, reflexão conjunta e dos momentos ocorridos, foi-nos possível pensar e delinear, em conjunto, propostas e momentos a realizar com o grupo, sendo estas significativas e adequadas ao mesmo<sup>11</sup>.

---

<sup>10</sup> Hoje dinamizei com as crianças mais uma atividade no âmbito do projeto, tendo esta sido sugerida pelo grupo aquando do início do mesmo (Excerto da Nota de campo número 328 - disponível no portefólio; ilustrativa de uma ocasião em que as sugestões das crianças foram tidas em consideração para promover atividades).

<sup>11</sup> Hoje, no âmbito do projeto em curso na sala sobre relógios, dinamizei uma atividade com as crianças, em colaboração com o educador (Excerto da Nota de Campo número 405 – disponível

Finalmente, no que diz respeito às intenções para com as famílias posso afirmar que foram as que senti maior dificuldade em concretizar, dado que como estas entregam e recebem as crianças à entrada da instituição, a sua entrada na mesma ocorre, apenas, em momentos específicos, o que limita o contacto estabelecido.

No que concerne a primeira intenção - **conhecer e respeitar todas as famílias e respetivos contextos** –, considero que me foi possível conhecer um pouco das famílias, maioritariamente através das partilhas que as crianças e a equipa educativa realizavam comigo. Também através da sua cooperação e participação em diversas atividades foi possível comunicar com as famílias e conhecer um pouco sobre as mesmas, revelando-se estas muito colaborativas e prestáveis<sup>12</sup>. No que concerne o respeito pelos hábitos e contextos de cada família é possível afirmar que este foi sempre assegurado, sendo um dos exemplos representativos do mesmo o facto de ter elaborado consentimentos informados em inglês por existir uma família nepalesa no grupo.

À semelhança da primeira intenção, também a segunda intenção - **desenvolver uma relação de proximidade, confiança e respeito com as famílias** – representou uma dificuldade acrescida em alcançar, pelo motivo acima referido. Porém, ao comunicar com as mesmas sempre que me foi possível, ao estabelecer um diálogo claro e acessível e ao manter nítidas as minhas intenções e ações ao longo do estágio, penso que as famílias mantiveram a sua confiança em mim, bem como na minha prática com os seus educandos.

Por fim, relativamente à intenção de **promover e manter um diálogo e comunicação abertos**, considero que foi bem-sucedida, uma vez que, ao longo de todo o tempo de estágio procurei que o meu contacto com as famílias fosse estabelecido de forma respeitosa e simples, tendo como intuito que estas se sentissem confortáveis para me conhecer e dialogar comigo, esclarecendo potenciais questões e/ou curiosidades e tecendo comentários e *feedback* construtivo. Tentei, ainda, que o meu papel na instituição,

---

no portefólio; ilustrativa de uma situação de trabalho de equipa que teve por base os interesses manifestados pelas crianças).

<sup>12</sup> Hoje, no âmbito do projeto “Porque é que és loira?”, recebemos, em sala, a visita da avó do M. P., que é cabeleireira (Excerto da Nota de Campo número 297 - disponível no portefólio; ilustrativa de um momento de parceria com as famílias).

assim como respectivas intenções e ações fossem claros, de forma a que as famílias sentissem que podiam fazer parte deles, colaborando comigo.

### **3.5. Processo de intervenção no estágio**

A ação de um educador deve centrar-se, tal como já mencionado, numa prática reflexiva orientada por um ciclo de ações, nomeadamente “observar”, “planear”, “agir” e “avaliar” (Silva et al., 2016, p. 5). Assim sendo, faz sentido refletir sobre a minha intervenção com o grupo de crianças, pensando sobre a forma como intervimos e como se processou este ciclo de ações ao longo do tempo de estágio. Neste sentido, através desta análise, irei tentar responder às questões: como fiz, para que fiz e o que esperava fazer.

Começando pela **observação**, posso afirmar que este foi o instrumento ao qual recorri maioritariamente na minha prática, uma vez que, logo desde início, observei e registei (através de notas de campo e registos fotográficos) diversos momentos do quotidiano das crianças, com o intuito de procurar e compreender os gostos, individualidades, fragilidades e potencialidades de cada uma, bem como de forma a adquirir maior conhecimento sobre as mesmas. Desta forma, é possível afirmar que a observação e respetivos registos auxiliaram-me não só a adquirir uma melhor noção e conhecimento acerca do grupo, bem como a compreender que tipo de atividades e aprendizagens poderia planificar e implementar no seio do mesmo, tendo por base as suas competências e interesses. A observação possibilitou-me, ainda, conhecer a equipa educativa, suas intenções e forma de trabalho, bem como compreender as regras e rotinas da OE e, mais concretamente, da sala, o que facilitou a minha integração e apropriação das mesmas. Um outro aspeto em que a observação se revelou essencial foi para a realização da investigação com o grupo, na qual recolhi informações, de entre os diversos momentos da rotina do grupo, de forma a obter as conceções das crianças sobre a igualdade de géneros.

Durante a minha intervenção procurei, então, tornar-me parte do quotidiano das crianças, acolhendo-as, integrando as suas brincadeiras, procurando conhecê-las e auxiliá-las a suprir as suas necessidades (em diversos níveis). Tive, ainda, como intenção incentivá-las a explorar e conhecer mais (tanto em contexto de brincadeira como de

atividade), fomentando a sua curiosidade e gosto pela descoberta. Com a equipa tentei dialogar sobre os mais diversos aspetos, de forma a conhecê-la, compreender o que era feito e porquê e de modo a auxiliar no cumprimento dos deveres e da rotina de sala e instituição. Procurei, ainda, quando possível, assumir alguns dos momentos da rotina.

Para além das notas de campo realizadas, elaborei, semanalmente, ao longo do estágio, uma reflexão, na qual salientava os momentos mais relevantes ocorridos durante a semana, assim como refletia acerca de temas que, de alguma forma, se relacionassem com os momentos mencionados, sendo estes devidamente fundamentados. Estes temas caracterizavam-se por ser pertinentes ao trabalho de um educador, sendo, desta forma, cruciais para mim enquanto pessoa e futura profissional, transmitindo-me saberes e auxiliando-me a compreender algumas situações vivenciadas e de que forma deveria agir/pensar sobre as mesmas. Assim sendo, através destas reflexões, foi-me possível refletir sobre a minha prática e torná-la mais consciente e adequada ao grupo.

Tendo por base o meu conhecimento sobre o grupo, ao longo do estágio, **planifiquei** diversas atividades, partindo, sempre que possível, das suas propostas, interesses e necessidades para o fazer. Desta forma, comecei a **intervir** junto do grupo, implementando as minhas propostas de atividade, seguindo as minhas intencionalidades e procurando promover a existência de aprendizagens ricas, diversificadas e significativas. Juntamente com as planificações existia sempre um espaço dedicado a uma pequena reflexão, na qual procurava exprimir o decorrer da atividade, respetiva adesão do grupo à mesma, partilhas e aprendizagens ocorridas e, ainda, como tinha sido a minha atuação, o que me possibilitou ter uma melhor perceção da minha ação com as crianças, bem como o que poderia melhorar. Todas as atividades dinamizadas contaram com o apoio e sugestões do educador, tendo o processo de elaboração e planeamento das mesmas sido debatido e combinado entre ambos, previamente. Durante as atividades implementadas procurei incluir todas as crianças e respeitar as suas vontades e ritmos.

Relativamente à **avaliação** realizada com o grupo, esta foi contínua, tendo ocorrido ao longo de todo o período de estágio e teve como base principal a observação. Através desta consegui, progressivamente, ver e compreender a adesão do grupo às diversas propostas que fui dinamizando e adequar a minha ação à mesma, tornando-a mais apelativa e significativa. Realizei, também, neste âmbito, a avaliação de uma

criança, em específico, recorrendo, para tal, à elaboração de um portefólio individual (Anexo P), devidamente autorizado pela família. Neste encontra-se refletida, através de registos fotográficos e respetivas descrições, a caracterização e progresso da criança, sendo demonstrados os seus interesses, ações e a forma como interage consigo própria, com os outros e com os materiais. Muitos autores têm vindo a defender o uso de portefólios como estratégia de avaliação, uma vez que este possibilita a recolha de momentos que evidenciam e permitem recordar o processo e evolução pelo qual a criança passou, permitindo e auxiliando o educador a pensar e refletir sobre o mesmo (Silva & Craveiro, 2014).

Gostaria, ainda, de realçar uma outra forma de avaliação que esteve presente ao longo de toda a minha intervenção, sendo esta a minha autoavaliação. Considero que esta autoavaliação passa pela observação, análise e reflexão da minha ação com todos os envolvidos, permitindo-me ter noção das minhas potencialidades e fragilidades e ponderar estratégias para as ultrapassar, o que contribui, desta forma, para uma melhoria e evolução da minha pessoa, enquanto aluna, estagiária e futura profissional de educação.

## 4. INVESTIGAÇÃO EM JARDIM DE INFÂNCIA

| ' ' | ' ' |

## **4.1. Identificação e fundamentação da problemática surgida em contexto de JI**

No decorrer da PPSII, realizei uma investigação emergida de uma problemática identificada no grupo de crianças. Com o intuito de a definir, importa compreender e contextualizar o seu surgimento, bem como a sua relevância. Neste sentido, este subcapítulo dedica-se à identificação e fundamentação da problemática que originou a investigação realizada em contexto de estágio.

Assim sendo e revelando-se uma das minhas intenções conhecer as crianças, seus interesses e respetivos conhecimentos, procurei integrar o seu quotidiano e brincadeiras, observando e registando as suas interações. Neste sentido e durante este processo, ocorreu um momento entre duas crianças, através do qual foi possível denotar a ausência de igualdade de géneros<sup>13</sup>. Este momento encontra-se refletido na nota de campo número 22, disponível no portefólio e abaixo descrita:

Enquanto estávamos a brincar, reparei que o V. B. tinha um colar. Elogiei-o, afirmando que era muito giro. No entanto, assim que o disse, a T. B. disse que ele era um menino e que os colares eram para meninas. Contrariei o seu pensamento, declarando que todos podíamos utilizar colares. O V. B. defendeu-se, também, afirmando que era um colar de meninos.

Esta situação causou-me, prontamente, grande curiosidade, sendo um tópico que considerava interessante e pertinente de investigar. Assim sendo, mantive-me particularmente atenta a situações semelhantes e, em simultâneo, a outras potenciais questões a analisar.

Com o passar do tempo, foi sendo visível a existência de alguns estereótipos em contexto de sala, pelo que decidi investigar o tema, no sentido de compreender que conceções detinham as crianças do grupo acerca dos géneros e respetivos papéis, perceber

---

<sup>13</sup> “Conceito que significa, por um lado, que todos os seres humanos são livres de desenvolver as suas capacidades pessoais e de fazer opções, independentes dos papéis atribuídos a homens e mulheres, e, por outro, que os diversos comportamentos, aspirações e necessidades de mulheres e homens são igualmente considerados e valorizados” (Comissão Europeia, 1998, p. 31).

quais os seus estereótipos/preconceitos e, ainda, de onde provinham as suas ideias. Sendo a igualdade de géneros um tema trabalhado pela equipa de sala (tanto com as famílias, como com as crianças e na igualdade de oportunidades fornecidas às mesmas) pretendi, ainda, compreender qual a sua opinião sobre o tema, assim como qual o papel de um educador na promoção da igualdade de géneros na sala e possível atenuar/desmistificar de estereótipos.

Assim sendo, defini como temática da investigação **“A igualdade de género numa sala de Jardim de Infância: concepções e estereótipos”**, tendo como intuito responder à questão de partida **“Quais as concepções das crianças da sala B. acerca da igualdade de género?”**. Para o fazer, tracei como objetivos i) **Identificar quais as concepções das crianças da sala acerca da igualdade de género (existência ou ausência de estereótipos)**; ii) **Refletir sobre qual o contributo da família e da sociedade para a construção das concepções das crianças** e iii) **Compreender qual o papel do educador na promoção da igualdade de género**.

## **4.2. Revisão da literatura sobre a problemática identificada**

### **4.2.1. A igualdade de género: definição e contextualização**

De forma a iniciar o presente tema, importa começar por definir alguns conceitos, nomeadamente sexo, género, estereótipos e igualdade de género.

No que concerne os dois primeiros conceitos, sendo estes, por vezes, confundidos, faz sentido que se estabeleça uma distinção entre ambos. Assim sendo e começando pelo primeiro, sexo, este é utilizado para “distinguir os indivíduos com base na sua pertença a uma das categorias biológicas: sexo feminino e sexo masculino” (Cardona et al., 2015, p. 12). Já género, por sua vez, “é usado para descrever inferências e significações atribuídas aos indivíduos a partir do conhecimento da sua categoria sexual de pertença. Trata-se, neste caso, da construção de categorias sociais decorrentes das diferenças anatómicas e fisiológicas” (Idem). Género resulta, então, das concepções criadas, em sociedade, consoante os dois sexos existentes, estando a sua definição associada à cultura e aos

“significados sociais” que se atribuem/constroem para ambos os sexos (Idem). Desta forma, consoante o sexo, é esperado que se desempenhem determinados papéis sociais (Monge et al., 2000).

Salienta-se, ainda, que através das conceções formuladas e estabelecidas na cultura e sociedade, podem formar-se estereótipos, sendo estes definidos como “conjuntos bem organizados de crenças acerca das características das pessoas que pertencem a um grupo particular” (Cardona et al., 2015, p. 26). No caso dos estereótipos relacionados com o género estes encontram-se ligados às “crenças amplamente partilhadas pela sociedade sobre o que significa ser homem ou ser mulher” (Idem).

Neste sentido e tendo por base estas definições, importa salientar que, ao nascermos de sexos diferentes, revela-se natural que se apresentem dissimilaridades na fisiologia e anatomia do ser humano. Também pelo carácter, as pessoas revelam personalidades diferentes, com capacidades, necessidades e fragilidades diversas. Porém, as oportunidades e direitos a que as pessoas têm acesso não devem diferir por essas diferenças, pelo que não devem ser construídas, em sociedade, ideias e conceções de que, por se nascer de sexos diferentes, se devem realizar diferentes ações e ter diferentes oportunidades ao longo da vida pessoal e profissional. “Significa, sobretudo, que se deve tratar uma pessoa como pessoa, independentemente de ser homem ou mulher e que em termos sociais se devem proporcionar idênticas oportunidades” (Monge et al., 2000, p. 11). É esta ideia que se defende através da igualdade de género que pressupõe, desta forma e tal como o nome indica “que, numa sociedade, homens e mulheres gozem das mesmas oportunidades, rendimentos, direitos e obrigações em todas as áreas” (APF, 2024).

Compreendendo já o significado associado a este conceito, faz sentido falar-se acerca da sua evolução ao longo do tempo, na sociedade portuguesa, compreendendo a sua origem e o seu estado atual.

A luta pela igualdade entre o homem e a mulher existe já há muitos anos e decorre até à atualidade, tendo ocorrido, ao longo do tempo, algumas conquistas. Em 1948, foi elaborada a Constituição dos Direitos Humanos a qual previa, de entre outros direitos, a igualdade de oportunidades entre ambos os sexos (Nações Unidas, 2024). Também a fase da industrialização proporcionou benefícios para a sociedade, nomeadamente possibilitando que as mulheres ingressassem no mercado de trabalho, ainda que com

salários inferiores aos dos homens. Porém, na época do estado novo<sup>14</sup>, o país passou por um período de retrocesso, tendo a satisfação e cumprimento destes direitos sido negado. Não obstante, com a revolução de 25 de abril de 1974 verificou-se uma “rutura com o passado”, alterando-se concepções e formas de pensar no que diz respeito à liberdade e igualdade entre cidadãos (CIG, 2018). Traçaram-se, desta forma, novas leis e direitos, estabelecidos na Constituição de 1976, salientando-se de entre estes o “princípio da igualdade” entre cidadãos e, conseqüentemente, entre mulheres e homens (CIG, 2018). Desta forma, nos anos subsequentes verificaram-se alguns progressos, tais como: a mulher teve direito ao voto, conseguiu libertar-se do poder de decisão do homem e ingressar em mais cargos. Foi possível, ainda, que a mulher deixasse de ter o dever de cuidar do lar, sozinha, e que adquirisse o poder de decisão face aos seus filhos e sua vida pessoal e profissional (Idem). Ao longo do tempo que se seguiu, as concepções construídas foram sendo progressivamente alteradas, evoluindo positivamente.

No panorama atual da sociedade portuguesa, vivemos, desta forma, uma época de maior igualdade, detendo homens e mulher os mesmos direitos e oportunidades, legalmente. Também neste sentido, diminuiu a taxa de analfabetismo das mulheres e aumentou o seu acesso a cursos superiores (CIG, 2018). Relativamente à lida da casa, esta continua a ser uma tarefa associada ao papel da mulher, bem como cuidar da educação das suas crianças. Tal como visível no Boletim estatístico de 2022 (CIG, 2022) existe uma esmagadora maioria de mulheres face aos homens que não trabalham por “tarefas de cuidar”. Não obstante, existem já diversos casos em que este aspeto não se verifica, sendo defendido que esta é, igualmente, tarefa dos homens. Também a nível de emprego, continuam a haver divergências, no que diz respeito à taxa de empregabilidade, aos rendimentos e oportunidades fornecidas, sendo que as mulheres continuam a ser desvalorizadas face aos homens. Neste aspeto, destacam-se a maior representatividade

---

<sup>14</sup> Nesta época, à mulher cabia o papel de mãe, esposa e doméstica, devendo obedecer ao marido, realizar a lida da casa e educar os filhos, enquanto ao homem competia a tarefa do “chefe de família”, devendo trabalhar de forma a sustentar a sua família. Ao último cabia, ainda, o poder de decisão. Também as crianças eram educadas nestas bases, devendo seguir as ações da mãe ou do pai, consoante o seu sexo (Pinto et al., 2014; Proença, 2015/2021; Wall et al., 2016).

dos homens em empregos de forças policiais, armadas e diplomacia, bem como em cargos de chefia (CIG, 2022). Todos estes aspetos se relacionam com a cultura do país e as conceções/crenças da sociedade, influenciando estas o quotidiano da população e, por conseguinte, as conceções que as crianças vão formulando ao longo do seu crescimento. Apesar de se ter realizado já uma grande evolução, ainda existem muitos aspetos a melhorar, sendo este um objetivo pretendido, de forma a construir uma sociedade verdadeiramente igualitária e inclusiva (CIG, 2021).

#### **4.2.2. A igualdade de género: papel da sociedade, famílias e escola**

Tal como acima mencionado, as conceções e estereótipos construídos têm por base as crenças presentes na sociedade que nos rodeia. Desta forma, desde que nascem, as crianças são submetidas a estas, crescendo a adotar os ideais defendidos pela sociedade em que se integram. Neste sentido, importa compreender que influência detêm as principais esferas de socialização das crianças, nomeadamente a família, escola e sociedade, na sua vida e respetiva construção de pensamentos e valores.

Desde que nascem e a partir do momento em que é conhecido o seu sexo, dá-se início à construção do género dos bebés. São prontamente definidas as expectativas que se terão face à criança, que roupa deverá vestir e de que cor, que penteado deverá utilizar, bem como que brinquedos lhe serão mais adequados, sendo estes transmitidos pela sociedade, através das conceções e estereótipos formulados (Cardona et al., 2015). Esta forma de agir predizerá prontamente à criança como se deve comportar e o que é esperado de si, enquanto pessoa de determinado sexo, sendo através destes guias que se orienta e organiza no mundo, avaliando a sua ação e interação com os outros e com o mundo (Idem). Assim sendo, destacam-se os estereótipos de género pelo facto de terem

um forte poder normativo, na medida em que assumem não apenas uma função descritiva das supostas características dos homens e das mulheres, mas também consubstanciam uma visão prescritiva, se bem que não uniforme, dos comportamentos (papéis de género) que ambos os sexos deverão exhibir, porque veiculam, ainda que implicitamente, normas de conduta (Basow, 1992, citada por Cardona et al., 2015, p. 26).

Neste sentido, Monge et al. (2000) afirmam que “de acordo com as teorias de aprendizagem social aprendemos o que é considerado apropriado para cada sexo pela via da socialização, processo que possibilita um conjunto de aprendizagens através das quais raparigas e rapazes aprendem comportamentos, papéis sexuais (...)” (p. 11), sendo através da socialização que a criança vai adquirir os seus valores, crenças e comportamentos. Já em idade pré-escolar as crianças começam a manifestar comportamentos tipificados, estando estes de acordo com “as expectativas culturais sobre o que é apropriado os meninos e as meninas fazerem” (Silva et al., 2005, p. 11). Assim sendo, salientam-se de entre os principais transmissores destes valores à criança as suas esferas de interação mais próximas, nomeadamente a família, a escola e a sociedade (Idem).

Começando pela sociedade, pode afirmar-se que este é um poderoso meio de transmissão, sendo que através desta se observa a forma como as pessoas se comportam, interagem e se vestem. A sociedade fornece, desta forma e, muitas vezes, através dos *media* e do comércio, modelos de como agir no mundo e com os outros. Este fator é visível, por exemplo, em lojas físicas, nas quais os brinquedos, roupas, calçado, perfumes, entre outros, são separados pelas categorias “menino/rapaz” e “menina/rapariga”. Estes aspetos transmitem à população o que se adequa a cada sexo, não sendo, desta forma, aceitável que o sexo oposto se sirva do restante. Também a nível de conteúdos televisivos ocorre esta distinção<sup>15</sup>.

A escola, por sua vez, detém também um importante papel na sua ação, uma vez que a aprendizagem dos papéis associados a cada sexo “começa a ser feita na vida familiar, mas muitas vezes, contrariamente aos objectivos pretendidos, continua a ser feita no jardim de infância” (Silva et al., 2005, p. 8). Assim, pelo espaço e materiais que a instituição dispõe podem transmitir-se mensagens implícitas que promovam desigualdade

---

<sup>15</sup> Nestes observam-se, por vezes, os homens a trabalhar e ter uma vida social mais ativa, enquanto as mulheres fazem a lida da casa. Observa-se, ainda, em conteúdos destinados a rapazes um maior nível e existência de aventura, super-heróis, lutas, carros e construções, enquanto para raparigas estes se centram mais em compras, maquilhagem, cozinhar e sair com amigas, o que lhes transmite a forma como se devem comportar e o que devem preferir. Demonstram, também, muitas vezes, o tipo de profissões que se pode exercer por cada sexo. Todos estes conteúdos predizem às crianças como devem agir e, ainda, quais as expectativas que são tidas para si, enquanto pertencente a determinado sexo.

e/ou discriminação, sendo necessário estar atento e alterar estas práticas. Decorrem, muitas vezes, situações deste género quando se incentiva a utilização de diferentes áreas pelas crianças de ambos os sexos (como “a casinha é para meninas e a garagem para meninos”) e a nível dos brinquedos fornecidos, não sendo estes adequados e apelativos a todas as crianças e não se sentindo estas confortáveis e aceites para os utilizar livremente. O mesmo ocorre com os uniformes, existindo, por vezes, situações em que estes são diferentes para ambos os sexos detendo as meninas, por exemplo, saia e os meninos calças. Algumas vezes, ainda, decorrem diferenças no apoio que se fornecesse às crianças que se acompanham e/ou detém-se expectativas dissimilares para as aprendizagens realizadas por ambos os sexos, assim como são tecidos comentários comparativos entre os mesmos. Os próprios materiais utilizados como recursos educativos podem transmitir comportamentos de discriminação como, por exemplo, os livros que, por vezes, dão a conhecer histórias nas quais se pratica a desigualdade de géneros. Também os profissionais se revelam modelos a seguir pelas crianças, razão pela qual os seus comportamentos devem ser adequados e respeitadores da igualdade. É importante, para além de alterar estas práticas e sempre que possível, que os profissionais e a escola se aliem com as famílias e promovam momentos de reflexão sobre este tema, de forma a consciencializá-las para uma boa prática, sem discriminação. Defende-se, na verdade, a extrema importância aliada à formação de profissionais na área de educação de forma consciente e sensível para este tópico, para que estes consigam, no futuro, fazer a diferença e implementar uma prática verdadeiramente igualitária. Assim sendo, no ensino, atualmente visa-se que se deve promover o “desenvolvimento pessoal e social da criança numa perspetiva de educação para a cidadania, fomentando a sua inserção em grupos sociais diversos e contribuindo para a igualdade de oportunidades de todas as crianças” (Silva et al., 2005, p. 7).

Por fim, igualmente as famílias detêm um importante papel na promoção da desigualdade de géneros, sendo estas o primeiro e principal meio de comunicação e socialização das crianças. Desta forma, desde que têm um bebé, começam prontamente a construir o seu género, pelo tipo e cor de roupa que adquirem, pela forma como decoram o quarto e pelas expectativas que constroem sobre a criança, pelo sexo que possui. Tecem, prontamente, ideias do que a criança deverá gostar, como através dos brinquedos, e

antecipam determinados comportamentos que se caracterizam por ser mais típicos de determinado sexo, como ser muito ativo e forte, se for um rapaz e sensível e calma, se for rapariga (Vieira, 2013). Assim sendo, ao nascer e crescer neste ambiente, a criança irá adotar estes ideais, mesmo antes de conseguir compreender e tecer, por si própria, concepções sobre género e as diferenças entre ambos os sexos, respetivas características e comportamentos esperados (Idem). Também através dos brinquedos que fornecem às crianças afetam os seus comportamentos futuros, pelo facto de, por exemplo, os brinquedos facultados às meninas promoverem comportamentos de maior imitação, de “fazer”, com determinadas funções pré-estabelecidas, o que não fomenta a sua criatividade, enquanto que para os meninos os brinquedos fornecidos detêm maior abertura de ações, sendo facilitadores de criatividade. Também é natural dar-se maior permissão e incentivar-se a saída dos meninos de casa para brincar na rua, sendo-lhes fornecida maior liberdade e previamente às meninas (Idem).

Assim importa que as famílias não sigam os ideais e concepções impostos pela sociedade, devendo possibilitar a liberdade de escolha da criança e, antes disso, mostrar-lhe a diversidade que existe e de entre a qual pode escolher. Também os comentários e apreciações que tecem face às suas crianças influenciam os seus comportamentos, sendo que estas os vão adaptando consoante o *feedback* que recebem, pelo que devem estar atentos aos mesmos. Devem relembrar-se, ainda, de que são o principal meio através do qual as crianças adquirem os comportamentos e valores, adotando-os com o tempo, razão pela qual se revelam modelos a seguir. Um exemplo importante a ter em conta é o ambiente social que criam como, por exemplo, na divisão das tarefas de casa (Vieira, 2013).

Revela-se pertinente, ainda, salientar as ideias transmitidas por Silva et al. (2005), no que concerne a forma como se processa a compreensão de género em idade de pré-escolar e a apropriação dos comportamentos esperados para cada sexo, sendo esta informação crucial para a ação com as crianças, que deve ocorrer o mais precocemente possível. Desta forma, os autores mencionam que aos dois anos as crianças manifestam já preferências por determinados brinquedos, sendo que estas se revelam por imitação e pelos estímulos que recebem à sua volta, nomeadamente fornecidos pelos educadores e família. Assim, quando brincam com brinquedos “não adequados” ao seu sexo, por vezes,

recebem *feedback* negativo, sendo que aprendem, progressivamente, a escolher os brinquedos apropriados para si, enquanto pertencentes a determinado sexo. Os mesmos autores referem que a partir dos três/quatro anos as crianças, apesar de não possuírem, ainda, noção do que é género, mantêm já comportamentos expectáveis para o seu sexo, sendo que os rapazes manifestam maior preferência por interações de grupo e jogos com maior violência, face às raparigas que preferem cuidar de bebés e brincar individualmente ou com uma criança. Por fim, com quatro/cinco anos as crianças são já capazes de falar sobre género, compreendendo o que é esperado de cada sexo e de referir as conceções atribuídas a cada um, sendo que estas são as transmitidas pela família e sociedade. Só mais tarde serão capazes de construir as suas próprias ideias sobre o que é certo e errado de entre o expectável para cada sexo. Porém, nesta idade conseguem já compreender que existem diferentes sexos, sabendo a que categoria pertencem e que estes devem agir de formas diferenciadas. Revelam, também, preferência por brincar com crianças do mesmo sexo que o seu.

Tendo estes aspetos em consideração, é possível compreender a enorme relevância associada à compreensão de género na idade pré-escolar, sendo que é nesta construção de conhecimento que as crianças vão basear os comportamentos e valores que implementarão futuramente (Silva et al., 2005).

#### **4.2.3. A igualdade de género: o papel do educador na promoção da igualdade de género**

Tal como já mencionado, a escola é um dos locais com maior influência no quotidiano da criança e, por conseguinte, na sua educação e formação. Assim sendo, é um dos principais meios através do qual se pode e deve agir na promoção da igualdade de géneros entre crianças. Neste sentido, afirma-se a pertinência dos educadores de infância como agentes fundamentais na desmistificação de estereótipos e promoção da igualdade e uma vez que estes devem preparar as crianças “para assumir as responsabilidades da vida numa sociedade livre, num espírito de compreensão, paz, tolerância, igualdade entre os sexos e de amizade entre todos os povos, grupos étnicos,

nacionais e religiosos, e com pessoas de origem indígena”, sendo este um dos seus direitos, estabelecido pela Convenção sobre os Direitos da Criança (ONU, 1989).

Neste sentido, importa compreender que papel detém a escola e respetivos educadores na promoção de igualdade de géneros.

De entre os diversos tópicos associados ao tema, surge, prontamente, a pertinência de se educar para a cidadania, sendo esta definida, segundo Tomas Marshall, citado por Cardona et al. (2015), como “um estatuto conferido àqueles e àquelas que são membros plenos de uma determinada comunidade. Tal como um estatuto legal, a cidadania confere o direito a ter direitos” (p. 33). Neste sentido, segundo o mesmo autor, pretende-se que estes cidadãos sejam vistos perante a lei como iguais, tendo acesso aos mesmos direitos. Cardona et al. (2015) afirmam, ainda, que “a educação para a cidadania deve trabalhar-se desde a mais tenra infância de forma abrangente, tal como é abrangente a forma como desde cedo as crianças aceitam e integram positivamente a diversidade” (p. 49).

Assim sendo e tendo como intuito a construção de uma educação pela cidadania, promovendo esta uma igualdade entre todos e a existência de democracia, o educador deve ter em conta alguns aspetos na sua prática com as crianças.

Um dos primeiros aspetos a considerar reside no ambiente educativo. Aquando da sua organização, o educador deve ter em conta que áreas quer disponibilizar na sua sala, bem como que intencionalidades detém com cada uma. Deve ainda pensar se estes espaços são convidativos e estimulantes para todas as crianças, independentemente do sexo. Também os materiais disponibilizados devem ser tidos em consideração, de forma a que promovam a livre utilização por todas as crianças e que não provoquem preconceitos e/ou distinções entre géneros. O mesmo ocorre com as produções expostas, devendo estas ser pensadas de maneira a que não contenham mensagens, ainda que implícitas, de algum tipo de desigualdade (Cardona et al., 2015).

O educador deve, ainda, de acordo com a mesma fonte, procurar trabalhar a temática com o seu grupo, explicitando que, apesar de existirem diferenças, todos devem ter acesso às mesmas coisas e a ter liberdade de escolha. Neste sentido, pode abordar o tema através de livros, filmes, vídeos e imagens com situações criadas e dialogar com as crianças sobre o observado, de forma a desconstruir potenciais estereótipos que as

crianças detenham. Este trabalho é, ainda, construído, no quotidiano, pelas ações que se tomam e pelo exemplo que se fornece.

Na sua ação com as crianças, o educador deve, também, ter em atenção a forma como organiza o grupo e o trabalho entre o mesmo, de forma a não construir, por exemplo, pequenos grupos formados pelo mesmo sexo. Igualmente ao nível dos comentários e comparações que tece é necessário ter cuidado, pois deve promover uma aprendizagem igualitária para todos, com expectativas adequadas às características de desenvolvimento das crianças e não ao seu aspeto físico, ou sexo. O cumprimento de regras deve, também, ser igual para todos, assim como as tarefas atribuídas dentro da sala, não devendo atribuir tarefas por sexo, como, por exemplo, o manter o controlo do grupo ser atribuído às raparigas. Não deve, ainda, seguir-se por comportamentos estereotipados relativos a ambos os sexos. Deve promover valores iguais em todas as crianças, como a autorregulação, a ajuda e a resolução de conflitos (Cardona et al., 2015).

Segundo Cardona et al. (2015), uma outra estratégia a implementar em sala e que promove a consciencialização para o assunto assenta na autoavaliação, tanto do educador como das crianças, face a situações vividas. Nestes casos refletem sobre a ação em determinado momento e, mais tarde, quando se depararem com situações semelhantes, comparam a evolução da sua ação. Estas reflexões podem ser assentes em discussões entre grupo e com registos das ocorrências.

No decorrer do seu trabalho, tal como nas restantes situações do quotidiano com as crianças, revela-se de extrema importância o envolvimento da comunidade e especialmente da família. Assim sendo, faz sentido que o educador conheça os ambientes familiares das crianças e que as consciencialize para estas questões, devendo dialogar com as mesmas, ainda que as suas ideias não sejam coincidentes. Não só consciencializá-las é importante, como também envolvê-las neste trabalho com as crianças. Neste sentido, devem trabalhar em conjunto de forma a promover uma igualdade entre todas as crianças, para que estas tenham as mesmas oportunidades de participação e aprendizagem e que adquiram estes valores futuramente (Cardona et al., 2015). Os autores salientam, ainda, que nestas reflexões conjuntas deve ser enfatizado o papel negativo dos estereótipos construídos não só para as crianças que são, como também para os adultos que se tornarão, assim como para os restantes adultos que tentam lutar por uma verdadeira igualdade de

direitos e são sujeitos a situações de desigualdade. O educador pode, ainda, procurar conciliar o seu trabalho tanto com a restante comunidade educativa, como com a exterior, de forma a consciencializar um maior número de pessoas e adquirir novas e diversificadas ferramentas para o seu trabalho sobre o tema.

Concluindo, é possível constatar a enorme relevância de um educador de infância não só na promoção de igualdade de géneros, como também na desmistificação de possíveis estereótipos e na construção, nas crianças, de bons hábitos e ações de igualdade. Assim sendo, na sua prática deve sempre promover a inclusão de todas as crianças, sem distinções e possibilitar uma verdadeira e livre escolha e utilização perante os materiais, áreas e produções realizadas em contexto escolar. Deve, ainda, servir de exemplo, mantendo boas práticas de inclusão e igualdade face aos restantes indivíduos. Deve, igualmente, refletir sobre o tema, com as crianças e demais envolvidos e manter uma prática reflexiva, garantindo que não existem mensagens implícitas nos seus comportamentos, nas atividades que promove e suas interações.

### **4.3. Roteiro metodológico e ético**

Com base na problemática acima definida, neste capítulo pretendo enumerar, descrever e fundamentar as opções metodológicas que tomei para a realização da investigação em contexto de JI.

Assim, no que diz respeito ao estudo realizado, pode afirmar-se que este decorreu em contexto de sala, com um grupo de vinte e quatro crianças (quinze do sexo masculino e nove do sexo feminino) e de idades compreendidas entre os três e os cinco anos. A investigação teve como **tema “A igualdade de género numa sala de Jardim de Infância: concepções e estereótipos”** e pretendeu dar resposta à seguinte **questão de partida: “Quais as concepções das crianças da sala B. acerca da igualdade de género?”**. Para tal, tracei os seguintes **objetivos**: i) **Identificar quais as concepções das crianças da sala acerca da igualdade de género (existência ou ausência de estereótipos)**; ii) **Refletir sobre qual o contributo da família e da sociedade para a construção das concepções das crianças** e iii) **Compreender qual o papel do educador na promoção da igualdade de género**. Ao longo da investigação, todo o grupo da sala

se revelou essencial para o sucesso da mesma, uma vez que foi através das suas interações, bem como das questões a que responderam que foi possível compreender as suas conceções sobre o tema.

Respeitante à minha investigação, esta detém uma natureza **qualitativa**, na qual, recorrendo às palavras de Meirinhos e Osório (2010), “As questões a investigar não se estabelecem mediante a operacionalização de variáveis mas são, antes, formuladas com o objectivo de estudar fenómenos com toda a sua complexidade em contexto natural” (p. 50). Segundo Stake (1999), citado por Meirinhos e Osório (2010), a investigação qualitativa pretende, também, compreender as inter-relações que se estabelecem no quotidiano. O mesmo autor defende, ainda, que os modelos qualitativos privilegiam a presença do investigador em campo, realizando este a sua observação, fazendo os seus juízos de valor e analisando o que observa, ao contrário dos modelos quantitativos, em que o investigador limita a sua interpretação pessoal dos acontecimentos.

Neste sentido e tendo por base uma natureza qualitativa selecionei como **método o estudo de caso**. Os estudos de caso “representam a estratégia preferida quando se colocam questões do tipo “como” e “por que”, quando o pesquisador tem pouco controle sobre os eventos e quando o foco se encontra em fenômenos contemporâneos inseridos em algum contexto da vida real” (Yin, 2003, p. 19). Segundo o mesmo autor, na generalidade, a necessidade de se recorrer a estudos de caso decorre da intenção de “se compreender fenômenos sociais complexos” (Yin, 2003, p. 21). Merriam (1988), citado por Bogdan e Biklen (1994), afirma, também, que “O estudo de caso consiste na observação detalhada de um contexto, ou indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico” (p. 89).

Sendo que existem diferentes tipologias de estudo de caso, considera-se relevante referir as que melhor se aplicam ao estudo realizado. Assim, a investigação realizada vai ao encontro dos **estudos de caso únicos** (Bogdan & Biklen, 1994), dado que pretendo estudar um só caso/contexto, assim como **explanatórios e descritivos** (Yin, 1993, citado por Meirinhos & Osório, 2010), uma vez que tenho como intenção descrever e compreender alguns aspetos que ocorrem nesse determinado contexto, face à problemática definida (identificar as conceções das crianças sobre igualdade de género,

bem como as razões que as influenciam), procurando encontrar respostas/causas, com recurso a bibliografia de autores e à observação realizada, para os fenómenos observados.

Importa, igualmente, referir que, de forma a realizar a investigação, bem como a analisar o contexto da mesma, privilegiei algumas **técnicas**. Neste sentido e começando pelo tipo de observação, posso afirmar que realizei **observação direta e indireta, participante e não participante**, dado que observei e analisei o contexto e respetivos acontecimentos tanto no local como, posteriormente, fora do mesmo (refletindo sobre o observado), bem como, detive momentos e presenciei interações nos quais intervim (mantendo sempre uma postura de investigadora, ao não influenciar os participantes) e, ainda, outros nos quais apenas observei, sem qualquer intervenção (Dias, 2009). Recorri, ainda, à aplicação de **entrevistas semiestruturadas** à equipa educativa e às crianças da sala (Anexos G, H e J), com o objetivo de obter informações essenciais à investigação sobre a temática – às crianças pelo facto de estas serem o foco principal da investigação, sendo que pretendo identificar as suas conceções sobre a igualdade de género, géneros e respetivos papéis e à equipa educativa, pois considero que esta tem um impacto enorme nas conceções das crianças, detendo um papel crucial na vida das mesmas. As entrevistas semiestruturadas são, segundo DiCicco-Bloom e Crabtree (2006), constituídas tanto por questões previamente elaboradas e de fim aberto, assim como por questões eventualmente surgidas do diálogo entre entrevistador e entrevistado.

A seleção destas técnicas teve por base a natureza da investigação, dado que esta resulta da observação e análise do contexto, das interações estabelecidas e momentos ocorridos no mesmo, sendo, portanto, crucial a minha observação e, posterior, interpretação dos eventos, assim como a respetiva comparação com as teorias de diferentes autores. Desta forma, considera-se relevante ressaltar a importância da seleção e utilização de mais do que uma técnica para obtenção de informação, dado que, ao possuir distintas fontes de informação é possível realizar o processo de triangulação de dados, que consiste em combinar “várias fontes de evidências” (Yin, 2003, p. 120). Neste sentido, a triangulação de dados permite aumentar a credibilidade dos resultados obtidos, uma vez que “Qualquer descoberta ou conclusão (...) provavelmente será muito mais convincente e acurada se se basear em várias fontes distintas de informação” (Yin, 2003, p. 121). Finalmente, selecionei como **instrumentos** as **notas de campo** e **registos**

**fotográficos** recolhidos ao longo do período de estágio, com o objetivo de ilustrar e registar a minha observação, bem como facilitar a posterior interpretação e análise da mesma.

Relativamente à análise dos dados recolhidos, privilegiei, dada a natureza qualitativa da minha investigação, a **análise de conteúdo** que, de acordo com Bardin (2011), citada por Santos (2012), se ocupa de “uma descrição objetiva, sistemática (...) do conteúdo extraído das comunicações e sua respectiva interpretação” (p. 384), nomeadamente a análise categorial.

Por fim, no que diz respeito às questões éticas presentes ao longo da minha PPSII, estas foram prontamente visíveis aquando do início do meu estágio e mantiveram-se ao longo do mesmo. Desta forma, regi-me pelos princípios presentes na Carta de Princípios da Associação de Profissionais de Educação de Infância (APEI, 2011), tendo estabelecido sempre um diálogo aberto com a equipa educativa, crianças e respetivas famílias acerca do meu papel e intenções ao longo do estágio, assim como da investigação e tarefas que iria desenvolver ao longo do tempo. No decorrer destes períodos demonstrei-me sempre disponível para dialogar com os envolvidos e mantive presente o respeito pelos mesmos, bem como assegurei a sua privacidade e sigilo. Em anexo (Anexo L) encontra-se o roteiro ético da minha investigação que demonstra de que forma cumpro os princípios enumerados pela carta acima mencionada, bem como pela autora Tomás (2011).

#### **4.4. Apresentação e discussão dos dados**

Tendo por base a revisão da literatura acima apresentada, neste subcapítulo irei proceder à apresentação e análise dos dados recolhidos ao longo da minha prática, mais concretamente através da observação realizada, das entrevistas aplicadas à equipa e crianças e das notas de campo e registos fotográficos obtidos. Destaca-se que, em anexo, se encontram as transcrições das entrevistas aplicadas (Anexos G, H e J) e respetiva análise categorial (Anexo K).

#### **4.4.1. Concepções das crianças sobre a igualdade de género**

De forma a responder ao primeiro objetivo da investigação - **Identificar quais as concepções das crianças da sala acerca da igualdade de género (existência ou ausência de estereótipos)** - irei analisar as entrevistas realizadas às crianças e ao educador, bem como as notas de campo recolhidas em contexto de estágio, relacionando-as com a literatura, sempre que possível.

Importa começar por mencionar que a entrevista realizada ao grupo tinha um grupo-alvo de vinte e quatro crianças, no entanto, só foi possível aplicá-la a doze (sete do sexo masculino e cinco do sexo feminino, três de cinco anos, seis de quatro anos e três de três anos), sendo esta a amostra que vai ser considerada na presente análise. A não aplicação de entrevistas às restantes crianças resultou da falta de tempo sentida, bem como devido ao facto de não ter obtido autorização por parte de diversas famílias para a mesma. Revela-se pertinente referir, ainda, que a entrevista implementada foi organizada por categorias de questões, nomeadamente, sobre as áreas/brinquedos preferidos da sala; tipo de presente a oferecer a menina/o; tipo e cor de vestuário a utilizar por menina/o; atividades extracurriculares realizadas; profissão a exercer no futuro e brinquedos mais utilizados em casa. Estas categorias foram definidas tendo por base a teoria acima mencionada, dado que são tópicos nos quais considero ser prontamente visível a existência de estereótipos nas concepções das crianças, nomeadamente, no tipo de brinquedo/brincadeira preferidos, no tipo e cor de vestuário utilizado e nas atividades e profissões exercidas (sendo estes aspetos tipificados para cada sexo logo aquando do nascimento e reforçados ao longo da sua vida). Assim sendo, ao longo desta análise, irei analisar as concepções das crianças sobre a igualdade de género nestes diferentes domínios.

Começo, primeiramente, por abordar as questões relacionadas com as brincadeiras/áreas da sala, representadas na Tabela 1.

**Tabela 1***Respostas das crianças sobre as brincadeiras/áreas da sala*

<b>Nome/Sexo (F/M)</b>	<b>Em que áreas mais gostas de brincar?</b>	<b>Porquê?</b>	<b>Os/as meninos/as também podem brincar lá?</b>
A. L. (M.)	“Da garagem”	“Porque eu gosto das coisas novas”	“Podem”
D. G. (M.)	“Legos, a casinha das bonecas, a cozinha e os carros”	Porque é giro	
D. S. (M.)	“Na garagem”, “Na casinha”	“Porque tem ali as bonecas e o Stitch para combinar”	“podem”
F. M. (M.)	“com os legos”, na casinha		“Sim”
M. P. (M.)	“Os legos”, “Eu gosto de todas as áreas”	“porque às vezes fico dos legos e às vezes brinco em todo o lado”	As meninas preferem “a casinha”, porque “são meninas”
V. B. (M.)	“Garagem e legos”	“Porque podemos fazer beyblades com os legos e fazer casas”	“Não”, “Porque só gostam de coisas rosas”
V. D. (M.)	“nos legos”	“eu gosto de fazer construções”	“as meninas não gostam de construir”
F. G. (F.)	“desenhar”	“Porque eu quero fazer a mãe e o pai”, “E a R. e eu”	“Sim”
F. J. (F.)	“Nos desenhos”, “também na cozinha”	“Porque elas são lindas”	“Sim”
I. F. (F.)	“Da garagem”	“não sei”	
M. B. (F.)	“na cozinha”, “Na garagem e também dos legos”		“Eles só gostam de brincar dos legos e dos carros”, “Porque são meninos”
T. B. (F.)	“Nos desenhos; nas ciências; na casinha; nos legos; na garagem”	“Porque eu quero brincar em todo o lado”	“Sim, eu acho que sim”

Tal como é visível na tabela acima mencionada, existem já alguns estereótipos sentidos pelas crianças acerca da área/brincadeira a realizar em sala. Relembrando a definição de Cardona et al. (2015), os estereótipos de género são “crenças amplamente partilhadas pela sociedade sobre o que significa ser homem ou ser mulher” (p. 26). Estes são notórios logo aquando das áreas em que preferem brincar, sendo que algumas crianças revelam preferência por áreas tipicamente associadas ao seu género, nomeadamente a casinha/cozinha para as meninas (três meninas) e a garagem para os meninos (quatro meninos). Porém, na generalidade, as crianças escolhem outras áreas para brincar, também, tendo três de sete meninos escolhido a casinha para brincar e três de cinco meninas selecionado a garagem como uma das preferidas. Relativamente às suas justificações, não é possível verificar a existência de estereótipos, dado que estas residem em ações relacionadas com os seus gostos pessoais e não atribuídas ao que é esperado de determinado género. Por fim, no que concerne a possibilidade de o outro sexo escolher as mesmas áreas para brincar, é possível constatar que seis das doze crianças afirmam que podem. Duas crianças não responderam à questão e as restantes quatro afirmam que não, porque o outro sexo tem preferência por outras áreas; por ser do sexo que é e/ou por não gostar das brincadeiras que se realizam nessa área. É possível constatar ainda a veracidade transmitida por Silva et al. (2005), sendo que as crianças de três anos entrevistadas (A. L., F. M. e I. F.) demonstram preferência por áreas que realmente gostam e/ou que veem as restantes crianças a utilizar, sendo esta escolha baseada, por vezes, na imitação. As restantes crianças demonstram já conhecimento pelo que é esperado de determinado sexo.

No que concerne o segundo tópico da entrevista (presentes a oferecer), as respostas fornecidas pelas crianças encontram-se na Tabela 2.

**Tabela 2**

*Respostas das crianças sobre os presentes a oferecer*

<b>Nome/Sexo (F/M)</b>	<b>Que prenda davas a uma menina?</b>	<b>Porquê?</b>	<b>Que prenda davas a um menino?</b>	<b>Porquê? O menino não ia gostar de receber o mesmo? E a menina?</b>
A. L. (M.)	“uma coisa da patulha pata”		“Também dava uma coisa da	“porque, olha o R. tá de Flash”

			patulha pata” “ou do Flash”	
D. G. (M.)	“Um lego”	“Porque o lego é muito bom”	“Um lego”	
D. S. (M.)	“um vestido qualquer ou” “uma flor”	“Porque eu sei que as meninas gostam de vestidos de princesa ou flores”	“um boneco ou um brinquedo de super-herói”	“Porque eu sei que eles adoram super-heróis”, “o A. adora aquele Spider-man”, “As meninas também gostam”
F. M. (M.)				
M. P. (M.)			“um carro ou uns legos”, “de Beyblades, carros da Hotwheels”	“Porque assim fica muito feliz”
V. B. (M.)	“Uma Elsa”	“Porque as meninas gostam de Elsas”	“uma bola vermelha do Benfica”	“as meninas não gostam de jogar futebol” “os meninos não gostam de Elsas”
V. D. (M.)	“Nada. Não sei”		“uma pista de legos de carros da Hotwheels que brilha no escuro”	“As meninas não gostam de pistas, só de príncipes ou só de princesas”
F. G. (F.)	“uns totós”		“Um Spider-man”	Não dava o mesmo porque “os meninos não têm cabelo grande” e às meninas porque ficava feio “porque elas não gostam de brincar ao Spider-man” “só gostam de fazer coisas de princesas”
F. J. (F.)	“um caderno novo”		“dava uma coisa de meninos, um carro”	
I. F. (F.)	“da patrulha pata”		Patrulha pata	

M. B. (F.)	“uma casa da Gabby”	“Porque são meninas”	“Um carro”	“Porque é menino” Não gostavam de receber a casa e as meninas o carro
T. B. (F.)	“um colar”	“Porque gosto muito dela”	“Um boneco de dinossauro”	“Porque é menino”, os meninos podem usar colares às vezes, mas há colares de menino

Nesta tabela é possível verificar a existência geral de estereótipos no tipo de prenda/brinquedo a oferecer a alguém de determinado sexo. Tal como mencionado na revisão da literatura acima realizada, os tipos de brinquedo mais adequados a cada sexo são estipulados logo aquando se sabe o sexo do bebé. Neste sentido, irão limitar as expectativas que se detêm sobre as crianças e definir o que é esperado que estas gostem, mesmo antes de conseguirem tecer as suas próprias conceções (Vieira, 2013). Nesta tabela é possível constatar-se diferentes conceções, sendo que apenas três crianças ofereciam o mesmo brinquedo a ambos os sexos, estando a justificação associada a tal o facto de elas próprias gostarem de brincar com o mesmo ou porque veem que os amigos gostam. Os presentes oferecidos às meninas demonstram a presença de alguns estereótipos face ao que este sexo gosta de receber, sendo que dos meninos que responderam dois afirmaram que elas gostam de receber vestidos, flores e bonecas. Um dos meninos não sabia a resposta. Algumas meninas demonstram nas suas seleções que as suas ofertas se relacionam com os seus gostos pessoais, como oferecer a casa da Gabby. As restantes escolhas revelam conhecimento pelo que as meninas podem usar/usam, como os totós. Os presentes oferecidos pelos meninos a crianças do mesmo sexo demonstram o mesmo fator, sendo que as escolhas que fazem residem nos brinquedos que gostariam de receber ou no que veem os amigos utilizar. Porém, esta escolha revela uma maior tipificação de brinquedos para meninos, estando, na generalidade, relacionados com super-heróis e carros. Os presentes oferecidos pelas meninas aos meninos demonstram igualmente a presença clara de estereótipos dado que ofereciam carros, dinossauros e super-heróis. No total das doze crianças, as justificações para a oferta de determinado presente relacionam-se com o facto de as crianças serem de determinado sexo, tendo este fator sido referido por sete crianças. As restantes oferecem

o presente porque o gostariam de receber ou porque consideram que é uma boa prenda e que faria o amigo feliz.

Ainda na categoria do tipo de presente a oferecer, nomeadamente a preferência por um carro ou uma boneca, foram obtidas as respostas apresentadas na Tabela 3.

**Tabela 3**

*Respostas das crianças sobre a preferência por uma boneca ou um carro*

<b>Nome/Sexo (F/M)</b>	<b>Uma menina preferia uma boneca ou um carro?</b>	<b>Porquê?</b>	<b>Um menino preferia uma boneca ou um carro?</b>	<b>Porquê? E o menino não gosta de bonecas? E a menina não gosta de carros?</b>
A. L. (M.)	“Uma boneca”	“Porque... elas são meninas”	“Um carro”	“Porque eles gostam de carros”
D. G. (M.)	“Um lego”	“Porque ela gosta de legos”		
D. S. (M.)	“Preferia uma boneca”	“porque elas adoram brincar com bonecas”	“Um carro”	Os meninos também gostam e as meninas “devem gostar”
F. M. (M.)	“Boneca”		“Preferia ter um boneco”	
M. P. (M.)	“Uma boneca”	“Porque é uma menina, é porque gosta só de bonecas”		
V. B. (M.)	“Uma boneca”			
V. D. (M.)	“Uma boneca”		“Um carro”	
F. G. (F.)	“Uma boneca”	“Porque elas adoram”	“Um carro”	“Porque eles adoram brincar de carros” As meninas não gostam de brincar com carros e os meninos com bonecas
F. J. (F.)	“Uma boneca”	“Porque as meninas gostam de bonecas”	“Um carro”	Meninos não gostam de bonecas “porque os meninos gostam dos carros”

I. F. (F.)	“Uma boneca”	“porque eu quero”	“Um carro”	“Porque a minha mamã disse”
M. B. (F.)	“A boneca”		“O carro”	“Porque é um menino”
T. B. (F.)	“Uma boneca”	“Porque as meninas não gostam de carros, gostam de bonecas, de maquiagem, de batom, gostam da Elsa, da boneca da Elsa, da Anna”	“Carro”	“Porque não gosta de bonecas”

Tendo por base a tabela presente acima, é possível realçar a presença clara de estereótipos pelo tipo de brinquedo preferido por cada sexo. Num total de doze crianças, onze definiram que a menina preferia uma boneca e oito referiram que o menino preferia um carro, sendo que a nona criança referiu que o menino preferia um “boneco”, outros dois meninos não responderam e a décima segunda criança selecionou o brinquedo sugerido previamente (sendo o lego para ambos os sexos). As suas justificações explicitam melhor as suas conceções, sendo que demonstram que as escolhas tomadas são referentes ao sexo referido, uma vez que por serem meninos preferem carros e por serem meninas gostam de bonecas. Algumas crianças acrescentam, ainda, que as/os meninas/os não gostam do outro brinquedo e mencionam outras preferências associadas ao sexo. Mesmo nos casos em que não houve justificação ou que a justificação não é clara, as crianças associaram os brinquedos tipificados aos sexos esperados.

A terceira categoria da entrevista, referente ao tipo e cor de vestuário a utilizar encontra-se representada em duas tabelas, sendo que as respostas obtidas acerca da cor são apresentadas na Tabela 4.

**Tabela 4***Respostas das crianças sobre a cor utilizada em vestuário*

<b>Nome/Sexo (F/M)</b>	<b>De que cor seria uma camisola vestida a uma menina?</b>	<b>Porquê?</b>	<b>De que cor seria uma camisola vestida a um menino?</b>	<b>Porquê? E o/a menino/a não gosta da outra cor?</b>
A. L. (M.)	(mostra um lápis vermelho)	“Porque eu gostava”	“Azul”	“Porque... gosto de dar azul”
D. G. (M.)	“uma camisola de cor-de-rosa”	“Porque gosta de cor-de-rosa”	“Azul”	
D. S. (M.)	“camisola rosa”	“Porque elas adoram rosa, como a M. B. tá toda cor-de-rosa”	“Verde”	
F. M. (M.)	“Rosa”		“verde”	
M. P. (M.)	“uma camisola de arco-íris” Camisola rosa	“para ficar contente”, “para ser melhor”	“Vermelha ou verde ou azul e amarela”	“mistura-se as cores”
V. B. (M.)	“Rosa”		“Verde”	“as meninas não gostam de verde, só de rosa”, Os meninos podem vestir rosa
V. D. (M.)	“não sei”	Vermelha não porque “as meninas não são do Benfica”	“Vermelho”	“por causa que se o menino fosse do Benfica”
F. G. (F.)	“arco-íris”		“preto”	“Porque eles não adoram arco-íris” e as meninas não gostam de preto
F. J. (F.)	“Rosa”	“Porque as meninas gostam de rosa”	“azul”	“Porque os meninos gostam de azul”
I. F. (F.)	“tem roxo e rosa”		“Roxa e rosa”	
M. B. (F.)	“rosa”	“Porque as meninas gostam de rosa”	“Azul”	“Porque os meninos gostam de azul” As meninas não iam

				gostar de azul, nem os meninos de rosa
T. B. (F.)	Rosa		“Não rosa! Verde”	“Porque rosa é cor de menina”

Relativamente à presença de estereótipos face às cores atribuídas a cada sexo, sendo que estas são tipificadas aquando da definição do sexo de cada bebé (geralmente rosa para meninas e azul para meninos) (Vieira, 2013), é possível constatar-se uma grande concordância nas respostas dadas, concernente às cores mais adequadas. Começando pela cor atribuída às meninas, nove das doze crianças responderam cor-de-rosa, sendo que duas destas atribuíram, ainda, a cor roxa e arco-íris. Uma outra criança respondeu, também, arco-íris e outra vermelho. A décima segunda não sabia responder. No que concerne à cor definida para os meninos, cinco crianças responderam azul e cinco verde. De entre estas, uma criança referiu ambas as cores e, ainda, as cores vermelha e amarela. Uma outra criança manteve as cores para ambos os sexos (roxo e rosa). As últimas duas referiram a cor preta e vermelha. Salienta-se, de entre as justificações fornecidas, que as cores atribuídas são devido ao sexo em questão (meninos não gostam de rosa, nem arco-íris e meninas não gostam de verde/azul/preto; rosa é cor de menina, azul é de menino; porque as meninas gostam de rosa e os meninos de azul; gostam ou não de determinado clube); pelo facto de as próprias crianças gostarem da cor ou, ainda, por observarem os seus colegas a utilizar aquelas cores. Destaca-se uma das crianças que não afirma que a cor se atribui ao facto de ser menina, mas sim, porque desta forma é melhor. Assim sendo, é possível verificar a presença clara de estereótipos face às cores tipicamente associadas a cada sexo, não só pela enumeração realizada livremente pelas crianças, bem como pelo facto de a sua justificação se relacionar com este fator (ainda que de forma indireta, como são os casos em que mencionam que as/os meninas/os gostam e/ou usam essa cor).

A tabela 5, que se apresenta de seguida, diz respeito ao tipo de vestuário (saia/calças) a utilizar por sexo, estando, ainda, incluída na categoria acima mencionada.

**Tabela 5***Respostas das crianças sobre o tipo de vestuário a utilizar*

<b>Nome/Sexo (M/F)</b>	<b>Vestias saia ou calças a uma menina?</b>	<b>Porquê?</b>	<b>Vestias saia ou calças a um menino?</b>	<b>Porquê? E o menino não pode vestir saia? E a menina não pode vestir calças?</b>
A. L. (M.)	“calças de menina”, saia		Calças	Vestia saia ao menino
D. G. (M.)	“Saia, meninas”	“Não podem vestir calças as meninas, só de saias”	“É calças de meninos”	
D. S. (M.)	“saia”		“calças”	Menina também pode vestir calças. Não sabe se os meninos podem
F. M. (M.)	“Saia”		“Calças”	
M. P. (M.)				
V. B. (M.)	“Saia”	“Porque as meninas gostam de saia”	“Saia”	
V. D. (M.)	“Saia”	“Por causa que é menina”	Calças	“Por causa que as calças são só para os meninos”
F. G. (F.)	“Saia”		“Só calças”	As meninas não podem usar calças e os meninos saia
F. J. (F.)	“Saia”	“Porque as meninas gostam de saia”	“Calças”	Meninos não podem nem usam saia, porque “não gostam de saia”, Meninas usam calças
I. F. (F.)	“Eu di uma saia”		“Calças”	“Porque o meu mano disse. Ele tem calças”
M. B. (F.)	“Às vezes as meninas vestem calções e às vezes os meninos		“Saia”	

	também vestem saias”			
T. B. (F.)	“Saia” Calças não		“Calças”	“Porque não pode usar saia, mas eu sei que na Escócia os meninos andam de saia”

Com base na tabela acima apresentada, é possível salientar-se alguns aspetos. Primeiramente, destaca-se que dez das doze crianças entrevistadas responderam que vestiam uma saia às meninas. De entre estas, uma das crianças mencionou que também vestia calças de menina e uma outra aferiu que a menina não podia utilizar calças. A décima primeira criança não respondeu e a décima segunda afirmou que as meninas vestiam calções e os meninos saia, por vezes. No que diz respeito ao vestuário para menino, nove crianças afirmaram que vestiam calças, sendo que uma delas referiu que vestia calças de menino e outra que só vestia calças. Mais uma vez, a décima criança não respondeu e as restantes duas afirmaram que vestiam saia. No que concerne as justificações apresentadas, é possível verificar a presença notória de estereótipos, dado que na generalidade das respostas dadas as crianças apresentam como justificação o facto de a criança ser menina/o e por esse fator não gostar de/não poder utilizar o outro tipo de vestuário. Apenas uma criança mencionou que os meninos também podem utilizar saia e uma outra referiu que na cultura da Escócia a permissão é diferente. Outras duas crianças mencionaram que as meninas podem utilizar calças e uma delas afirmou não saber se os meninos podiam utilizar saia. Neste sentido, é possível afirmar-se a existência de claros estereótipos quanto ao tipo de vestuário a vestir a cada sexo, de acordo com as conceções definidas pela sociedade do que é correto cada um fazer/utilizar.

Ainda relativamente ao vestuário e acessórios a utilizar, decorreu uma situação em contexto de estágio, na qual uma criança foi tratada com desigualdade pelo seu sexo, face a um acessório utilizado (não sendo aceitável que o seu sexo seja portador daquele objeto, de acordo com o esperado do seu género), estando este momento representado na nota de campo número 22, disponível no portefólio e abaixo descrita:

Enquanto estávamos a brincar, reparei que o V. B. tinha um colar. Elogiei-o, afirmando que era muito giro. No entanto, assim que o disse, a T. B. disse que ele era um menino e que os colares eram para meninas. Contrariei o seu pensamento,

declarando que todos podíamos utilizar colares. O V. B. defendeu-se, também, afirmando que era um colar de meninos (Figura M1).

A tabela que se apresenta de seguida (Tabela 6) diz respeito à categoria seguinte da entrevista, nomeadamente o tipo de profissão a exercer.

**Tabela 6**

*Respostas das crianças sobre o tipo de profissão a exercer*

<b>Nome/Sexo (M/F)</b>	<b>O que gostavas de ser quando fores grande?</b>	<b>Porquê?</b>	<b>Uma/um menina/o também pode ser essa profissão?</b>
A. L. (M.)	“Um Spider-man”	“Porque o Spider-man lança teias”	“Se for um Spider-man de menina”
D. G. (M.)	“De terapias”		“Só as meninas e os meninos”, “A J. é terapia da fala”
D. S. (M.)	“gostava de ser... cozinheiro”	“Adoro cozinhar”	“Também podem ser! Eu vejo uma menina que cozinha”
F. M. (M.)	“um super-herói”		“Podem”
M. P. (M.)	“eu queria ser bombeiro”		“Sim, às vezes sim”
V. B. (M.)	“Polícia como o F.”		“Não”, “Porque elas não têm armas, assim”
V. D. (M.)	“ninja”	“Por causa que eu gosto”	“Não”, “Por causa que não gostam de ser ninjas”
F. G. (F.)	“professora”	“Porque eu gosto, como a R. G.”	Sim
F. J. (F.)	“ser enfermeira, como a minha mãe”	“Porque eu gosto de ser enfermeira”	“Podem”
I. F. (F.)	“Médico”		“Pode”
M. B. (F.)	“vou ser médica”	“Porque a mãe é médica”, “gosto muito de ser médica”	“Sim”
T. B. (F.)	“médica”	“Para ver sangue”, “quero ser médica de ossos”	“Sim”

Tendo em atenção a tabela presente acima, é possível denotar que as crianças gostariam de exercer profissões em áreas distintas, sendo que apenas três das doze crianças mencionaram uma profissão igual, sendo esta “ser médica”. Desta forma, é possível constatar-se que a presença de estereótipos face ao tipo de profissão a exercer é pequena, não sendo as profissões escolhidas muito tipicamente associadas a um sexo, apenas. As únicas respostas mais tipificadas para o sexo masculino são as relacionadas com o ser ninja e/ou super-herói, bombeiro e polícia, estando estas mais conotadas pela presença de aventura e lutas e sendo estas ações mais associadas às preferências dos meninos. Também a profissão de professor costuma ser mais associada ao sexo feminino. Na verdade, este fator foi sentido pelo educador cooperante, no início da sua profissão, sendo que afirmou na sua entrevista (Anexo G) que sentiu desigualdade de género ao “ser homem numa profissão “tipicamente” de mulheres, o que trazia alguma “desconfiança” e desconhecimento associados”. Observando as justificações apresentadas pelas crianças é possível comprovar a quase inexistência de estereótipos na escolha da profissão, dado que estas se relacionam com o gosto pela profissão; por realizar o que é exetável da mesma e/ou por se tratar de uma profissão exercida por alguém de quem gostam, ao invés de se relacionar com o ser esperado para uma pessoa do seu sexo. Por fim, no que diz respeito à possibilidade de escolha da profissão pelo sexo oposto, as questões relacionadas com os comportamentos tipificados de cada género afetam algumas respostas dadas. Desta forma é possível salientar que três crianças não concordam com a escolha da profissão pelo sexo oposto, sendo que afirmam que o outro sexo não gosta dessa profissão e/ou que a profissão teria de ser adaptada para ser exercida pelo mesmo. Pelo contrário, as restantes nove crianças responderam afirmativamente que as crianças do sexo oposto podem exercer a mesma profissão escolhida por si, afirmando duas destas que conhecem, na verdade, uma pessoa que a exerce. Assim sendo, é possível afirmar que existem menos estereótipos de género no que concerne as profissões, comparativamente às restantes categorias analisadas até então.

De seguida, apresenta-se a Tabela 7, sendo esta referente às respostas dadas para a categoria de atividades extracurriculares praticadas.

**Tabela 7**

*Respostas das crianças sobre atividades extracurriculares a praticar*

<b>Nome/Sexo (M/F)</b>	<b>Que atividades praticas? Porquê?</b>	<b>Gostavas de fazer outras? Porquê?</b>	<b>Uma/um menina/o também pode fazer essas atividades?</b>	<b>Gostavas de experimentar judo/futsal (meninas)? E <i>ballet</i> (meninos)?</b>
A. L. (M.)	Natação	“quero ir ao Judo”	“Podem”	“Não”, “Porque ele é de menina”
D. G. (M.)	“Judo”	“Nada”		“Não”. “As meninas são de <i>ballet</i> ”
D. S. (M.)	“eu faço natação”	“judo”, “Porque também quero aprender a fazer judo”	“Também podem”	“Gostava”
F. M. (M.)	“natação”	“não”	“Podem”	“Não”, “Porque...eu... não sabia”
M. P. (M.)	Nada	“Não”		“Não gosto”, “porque as meninas só vão para o <i>ballet</i> ” Os rapazes só vão para o futsal
V. B. (M.)	“Natação”	“gostava de fazer futsal” “judo”	“Não. Porque elas não sabem jogar futebol. Futsal podem”	“Não”
V. D. (M.)	“Judo”, “E futsal”, “Por causa que é bom para mim. Por causa que eu sou um menino”	“Não”	“as meninas podem fazer futsal”, “judo sim”	“A-ham (negativo)”, “Por causa que é só para as meninas”
F. G. (F.)	“Natação”, “ <i>ballet</i> ”	“Não”	Sim	“Não”, “porque eu não consigo fazer”

F. J. (F.)	“faço natação e <i>ballet</i> ”	“Eu não queria não fazer nem judo”, “Porque eu não gosto do judo”	“Podem”	Futsal “não”, “Porque eu não gosto”
I. F. (F.)	“tenho <i>ballet</i> ”	“ <i>Ballet</i> só”	“Não”, “Porque só podem fazer judo”	
M. B. (F.)	“ <i>Ballet</i> ”	“Judo”, “Porque eu gosto”	“Sim”	Futsal “Não”, “porque há meninos muito grandes”
T. B. (F.)	“sou da natação e do <i>ballet</i> ”		“Sim, podem”	“Não”, “Não gosto de judo, nem de futsal”, “Porque é de meninos! Só gosto de dança”

Com base na tabela acima apresentada e começando por analisar as atividades extracurriculares praticadas, é possível observar que as atividades escolhidas apresentam tendências de gênero, por vezes, sendo as tipicamente realizadas por determinado sexo. São exemplo disso o *ballet*, no caso das meninas, sendo que as cinco meninas entrevistadas o praticam. Não obstante três das mesmas praticam natação, sendo este desporto não tipificado (ambos os sexos a praticam). No caso dos meninos, quatro de sete meninos praticam natação, um não pratica nada e dois praticam judo. Um destes últimos pratica, ainda, futsal. Pode afirmar-se, também, que estes dois últimos desportos (futsal e judo) se encontram mais associados à prática por meninos. Neste sentido, apesar de praticarem, por vezes, desportos mais tipificados, não referem que os escolhem por pertencerem ao sexo de que fazem parte, à exceção de um menino, que pratica os desportos por “ser menino”. Relativamente à escolha por outra atividade, seis das doze crianças não gostariam de experimentar uma nova atividade. Neste aspeto, três meninos mencionam que gostariam de experimentar judo e futsal, justificando que gostariam de os aprender. Das duas meninas que gostariam de aprender uma atividade extra, uma delas queria fazer judo e a outra indicou, explicitamente, que não queria judo. Observando estas cinco escolhas, é possível constatar a presença de estereótipos em quatro das mesmas, sendo que apenas escolhem desportos típicos do seu sexo e/ou evitam os desportos do sexo oposto. Apenas uma destas crianças gostaria de experimentar uma atividade

tipicamente associada ao sexo oposto. Relativamente à possibilidade de o sexo oposto realizar a atividade executada e a escolhida, oito crianças afirmaram que era possível, o que demonstra a inexistência de estereótipos face a esta questão. Duas crianças não responderam e as restantes duas afirmaram que não, pois “as meninas não sabem jogar futebol” e “os meninos só podem fazer judo, não *ballet*”, o que revela a presença clara de estereótipos na justificação apresentada por estas duas crianças. Por fim, no que diz respeito à possibilidade de executar atividades tipicamente associadas ao sexo oposto, como o judo e futsal para as meninas e o *ballet* para os meninos, pode observar-se que apenas uma criança demonstrou vontade de experimentar. As restantes referiram todas que não gostavam (à exceção de uma que não respondeu) e as razões que apresentaram relacionam-se com questões como o ser praticado, apenas, pelo outro sexo; por não saber/conseguir fazer o que se pede; por não gostar e, ainda, porque é para crianças mais crescidas. Desta forma, e visto que de entre as doze crianças cinco justificam que não fariam determinada atividade por ser típica do outro sexo, é visível a presença de estereótipos face a este tema, também.

Em contexto de estágio decorreu, igualmente, uma situação na qual foi visível a presença de estereótipos quanto ao tipo de atividade extracurricular que se podia realizar, estando este momento descrito na nota de campo número 70 (disponível no portefólio), apresentada abaixo:

Durante a reunião da manhã, o educador estava a pensar, juntamente com as crianças, como estava a organização do dia. De seguida, fez uma piada sobre dois meninos irem experimentar *ballet*, porém, assim que o disse, todo o grupo riu e os próprios meninos disseram que não, indicando que era uma atividade para meninas, apenas. Tanto o educador, como a auxiliar explicaram às crianças que toda a gente, meninos e meninas, podia fazer o desporto que quisessem e que, na verdade, haviam muitos homens excelentes a *ballet*.

Por fim, a última tabela apresentada, a Tabela 8, diz respeito às respostas dadas pelas crianças relativamente aos brinquedos/brincadeiras preferidas de casa.

**Tabela 8***Respostas das crianças sobre brinquedos/brincadeiras realizadas em casa*

<b>Nome/Sexo (M/F)</b>	<b>O que é que mais gostas de fazer/brincar em casa? Porquê?</b>	<b>Uma/um menina/o também pode fazer/brincar com isso?</b>
A. L. (M.)	“Com a patulha pata”	
D. G. (M.)	“Legos”	
D. S. (M.)	“É dinossauros”, “Gosto dos dentes. E depois eles comem plantas e carnes”	“Sim”, “Se elas gostarem”, “Não” gostam
F. M. (M.)	“brincar ao monstro”	“Podem”
M. P. (M.)	“Mais com plasticina”	“Sim”
V. B. (M.)	“De motas”	“Não”, “Porque elas não gostam de motas”
V. D. (M.)	“bonecos ninja”, “desenhar”, “ver bonecos do ninja GO”, “construir pistolas de legos”, “ver livros”, “construir puzzles”, “ajudar a minha mãe”, “E também o meu pai”	“Não, não gostam de pistolas”
F. G. (F.)	“Às médicas, com a minha mana”	“Sim”
F. J. (F.)	“Com a minha casa de bonecas da Barbie”	“Não”, “Eles não gostam”, é só para meninas
I. F. (F.)	“Não sei”	
M. B. (F.)	“com os legos e de carrinhos”, “São muito giros e a minha mana também brinca”	“Sim”
T. B. (F.)	“Gosto de brincar com o puzzle da Bluey”, “Gosto de ver filmes da Elsa, do fogo”, “Da pequena sereia”	

Observando a tabela acima mencionada, pode constatar-se que as crianças brincam com uma multiplicidade de brinquedos em casa. De entre estes, salientam-se alguns mais estereotipados para cada género, como são o caso da construção de pistolas, ver desenhos animados de super-heróis e brincar com bonecas e carros/motas (três crianças). Porém, na generalidade, as crianças apresentam muitas brincadeiras/brinquedos utilizados por ambos os sexos, como são exemplo o brincar com legos, com plasticina, construir puzzles e ver livros (ainda que alguns destes detenham temas mais associados a determinado sexo). Neste sentido, pode depreender-se que

existem alguns estereótipos subconscientes relativamente à escolha que fazem pelos brinquedos/brincadeiras, sendo estes mais tipificados. No entanto, as justificações apresentadas pelas crianças relacionam-se com o gostar das brincadeiras que realizam com os brinquedos e/ou pelo facto de verem outras crianças a brincar com os mesmos. Relativamente à possibilidade de escolha do mesmo brinquedo/brincadeira por crianças do sexo oposto, quatro crianças não responderam e cinco afirmaram que podem, sendo que uma delas indicou que ainda não tinha conhecido nenhuma que gostasse. As restantes três crianças afirmaram que as crianças do sexo oposto não podem realizar as brincadeiras sugeridas por si, pelos motivos de serem do sexo contrário ou por não gostarem de as realizar. É possível, desta forma, denotar a presença de alguns estereótipos face a este tópico sendo, porém, uma minoria comparativamente às restantes categorias.

Pode concluir-se, então, que no presente grupo é notória a presença de estereótipos de género, sabendo já as crianças o que é esperado que cada sexo goste, faça e utilize (expetativas sociais traçadas pela sociedade) (Silva et al., 2005), tendo especial destaque as categorias do vestuário (tipo e cor), atividades extracurriculares e brinquedos a oferecer. Pelo contrário a categoria menos afetada pela presença de estereótipos é a relacionada com o tipo de profissão a exercer.

Compreendendo já a presença de estereótipos no grupo de crianças, gostaria, ainda, de apresentar algumas notas de campo (Tabela 9) que fui recolhendo ao longo do estágio, pois também estas são demonstrativas de situações no quotidiano em que não foi promovido o conceito de igualdade de género entre pares.

**Tabela 9**

*Notas de campo representativas de momentos de desigualdade de géneros entre crianças*

Nota de campo número 108	Na área do <i>faz-de-conta</i> , o D. F. estava a utilizar sapatos de salto alto, pelo que a T. B. se começou a rir, afirmando que eram sapatos de menina.
Nota de campo número 118	Durante o acolhimento, no recreio, a T. B., a F. J. e a M. B. estavam a pentear-me e a maquilhar-me. Enquanto o faziam, o D. G. estava ao meu colo. De seguida, o D. G. mexeu nas minhas unhas (que a F. J. tinha estado “a pintar”), pelo que a F. J. disse para ele não mexer.  Eu: “o D. G. está a brincar, também. Ele se calhar também quer que lhe pintem as unhas, como a mim, não é D.?”

	<p>D. G.: “sim”</p> <p>T. B.: “mas o D. é menino! (indicando que ele não podia pintar as unhas)”</p> <p>Eu: “mas ele também pode pintar!”.</p>
Nota de campo número 304	<p>Durante uma brincadeira, a F. G. estava a convidar a amiga T. B. para ir a sua casa. De seguida, afirmou que só podiam ir meninas. O A. C. acrescentou “e os meninos”, pelo que a F. G. disse que não, reforçando que eram só meninas. Neste sentido, a T. V. perguntou se também podia ir, porque era menina, pelo que a F. G. disse que sim.</p>
Nota de campo número 320	<p>Enquanto andava de bicicleta pelo recreio, o V. B. viu-me chegar e veio ter comigo, questionando porque estava a olhar para ele. Afirmei que estava a vê-lo andar de bicicleta porque anda muito bem. Neste sentido, afirma que a sua bicicleta é de menina. Perguntei, então, porquê, ao que o V. B. me respondeu que tinha uma menina (desenho) e era rosa (Figura M2).</p>
Nota de campo número 379	<p>Durante uma brincadeira, a F. G. pediu-me que lhe pintasse as unhas com os novos vernizes da área do cabeleireiro (como já tinha pedido algumas vezes). Acedi ao pedido, após obter a autorização necessária e pintei-lhe as unhas (Figuras M3 e M4). Neste momento, o V. B. disse que também queria pintar, pelo que a T. B. exclamou “é só para meninas”, sendo complementada pela F. J. que afirmou “os meninos não podem”. Assim e após tê-las ouvido afirmei que os meninos também podiam e que o V. B. também tinha direito, pois a área e objetos também eram para ele, apenas precisávamos de autorização, tal como com a F. G.</p>
Excerto da nota de campo número 396	<p>Ainda no recreio, a T. B. e a M. V. pediram-me para ser a sua aluna, na aula de música. De seguida, a T. B. explicou que a M. V. ia ser a A. (professora de música) e que ela ia ser a C. (educadora). Perguntei porque razão ela não podia ser o P., dado que a aula era com os meninos do P., pelo que ela me respondeu “porque precisava de ser menino e eu sou uma menina!”.</p>
Nota de campo número 408	<p>Num dos grupos que foi cantar, um dos meninos queria colocar a música da Gabby. Neste sentido, a M. V. disse “mas os meninos não gostam da Gabby!”, pelo que expliquei que podiam gostar de ver, tal como ela.</p>
Nota de campo número 432	<p>Durante este momento, o D. S. escolheu cor-de-rosa para pintar a mão, pelo que a T. B. olhou para ele, com uma cara estranha e questionou: “porque é que escolheste rosa?!”, pelo que o D. S. disse que era porque gostava (Figura M5).</p>

#### 4.4.2. Papel da família e da sociedade na construção de concepções

Tendo já analisado o primeiro objetivo traçado para a investigação, importa responder ao segundo, nomeadamente: **Refletir sobre qual o contributo da família e da sociedade para a construção das concepções das crianças.** Neste sentido e tendo por base a revisão da literatura acima refletida, é possível constatar-se que os principais transmissores dos valores e comportamentos esperados para cada sexo (de acordo com as expectativas culturais) às crianças são as suas esferas de interação mais próximas: a família, a escola e a sociedade (Silva et al., 2005).

No que concerne à transmissão realizada, mais concretamente, pela família e dado que esta ocorre logo desde o nascimento, pelo tipo de vestuário e brinquedos que disponibiliza, pelas mensagens e exemplo que transmite e pelos comentários/concepções que tece quanto ao comportamento da criança (Silva et al., 2005), posso afirmar que ao longo da minha prática não me foi possível recolher as informações necessárias para comprovar que esta era a origem dos estereótipos das crianças. Este fator é, apenas, mencionado na entrevista realizada ao grupo, na qual, através das questões relacionadas com os brinquedos utilizados em casa é possível constatar que as crianças dispõem de uma grande variedade de brinquedos, não sendo estes, pelo observado, muito tipificados.

Neste sentido, o meio de transmissão que melhor consegui observar residiu na instituição e, mais concretamente no trabalho do educador, pelo que passo a explicitá-los, de forma a compreender como promovem a igualdade de género. Assim sendo e começando pela instituição, pode afirmar-se que esta é inclusiva e que respeita e valoriza a igualdade, detendo equipamentos adequados para as crianças e possibilitando a sua livre escolha de entre os mesmos, assim como das áreas fornecidas. Também ao nível dos uniformes que detém pode constatar-se que estes são muito semelhantes para menino e para menina, sendo ambos constituídos por um polo e calças/calções. No mesmo sentido, as crianças não podem utilizar pertences e brinquedos de casa. Igualmente ao nível dos seus profissionais, existem tanto homens como mulheres, enquanto auxiliares e educadores, exercendo todos papéis identicamente relevantes, o que fornece um excelente exemplo a seguir. Todos estes aspetos promovem a igualdade entre as crianças e trabalham o tema com as mesmas, ainda que de forma implícita. Nas suas entrevistas,

tanto o educador, como a auxiliar cooperantes confirmam que a instituição se rege pela igualdade e inclusão, nomeadamente quando afirmam que a escola se “pauta pela promoção da igualdade e inclusão entre crianças” e que “a nossa escola é super inclusiva (...) tratamos as crianças todas de igual forma”. Também o educador realiza um trabalho constante sobre o tema, dialogando com as crianças e com as famílias, de forma a refletir sobre diversos aspetos e a consciencializá-las para a existência/promoção da igualdade. Na sua prática tem em conta estes aspetos, também, no sentido de promover igualdade, tanto na forma de tratamento, como na igualdade de oportunidades que fornece às crianças. Tem em consideração os brinquedos e áreas que disponibiliza, sendo estes apelativos e apropriados a todas as crianças e detendo estas uma grande diversidade de entre a qual podem escolher. A atribuição de tarefas é realizada igualmente por todas as crianças, sendo estas atribuídas ao acaso, diariamente. Também a organização dos grupos é feita por idades e nunca pelo sexo. Tem atenção, ainda, ao modelo que transmite e aos recursos que utiliza, de forma que não sejam transmitidas mensagens indesejadas.

Assim sendo e compreendendo que a instituição e equipa promovem a igualdade entre géneros, bem como realizam trabalho sobre o mesmo, é possível depreender que as conceções e estereótipos que este grupo detém proveem da cultura incutida na sociedade e, muitas vezes, inconscientemente transmitida pelas famílias, através do exemplo que transmitem, e das conceções em que acreditam. Desta forma, considero que a sociedade tem o papel principal na formulação dos estereótipos que o grupo detém, através do comércio que realiza (distinção entre sexos nos brinquedos, roupa, entre outros), pelo exemplo que dá e que incute ser o correto a seguir (mesmo em socialização com pares e adultos) e, ainda, pelos diferentes conteúdos televisivos, que exemplificam como nos devemos comportar, vestir e interagir enquanto pertencentes a determinado sexo. O educador confirma o poder detido pela sociedade, família e escola neste critério, afirmando que a desigualdade de géneros é fomentada e transmitida “através das relações desiguais estabelecidas entre homens e mulheres durante o processo de socialização, a que as crianças estão sujeitas, observam e, no qual acabam por se ver envolvidas”, pelo que é necessário intervir neste tópico e consciencializar famílias e crianças para o mesmo.

#### 4.4.3. Papel do educador na promoção da igualdade de género

Detendo o ambiente escolar um importante papel neste tema e enquanto futura educadora considerei pertinente **compreender qual o papel do educador na promoção da igualdade de género** e possível desmistificação de estereótipos, sendo que o tracei como terceiro e último objetivo. Para tal, irei servir-me da entrevista realizada à equipa educativa (Anexos G e H), bem como à revisão da literatura acima realizada.

Sendo que, tal como afirmam Silva et al. (2005), a aprendizagem dos papéis associados a cada sexo “começa a ser feita na vida familiar, mas muitas vezes, contrariamente aos objectivos pretendidos, continua a ser feita no jardim de infância” (p. 8), importa analisar que ações o educador deve tomar na sua prática, com vista à promoção da igualdade. Relembrando o conjunto de estratégias acima definidas (Cardona et al., 2015), começo por afirmar que o educador deve educar para a cidadania, de forma a promover a igualdade de oportunidades e acessos a todas as crianças, bem como a existência de uma democracia, com igualdade de direitos, deveres e de decisão.

Neste sentido, segundo o educador cooperante, a igualdade de géneros deve ser um tópico tido em consideração no traçar das intenções de um profissional, pelo que refere que, na sua prática, pretende “promover o respeito pela diferença e diversidade, numa perspetiva de “escola inclusiva”. Também Cardona et al. (2015) salientam a importância da presença do tema nas intencionalidades definidas, defendendo que estas devem ter em consideração a promoção da igualdade de oportunidades e de acesso às aprendizagens promovidas, sendo estas influenciadas e adaptadas não pelo sexo que as crianças apresentam, mas pelas suas necessidades e níveis de desenvolvimento.

Igualmente relevante e relacionado com as intenções traçadas se revela ponderar o ambiente educativo que um educador quer promover, tendo em conta as oportunidades, áreas e materiais que disponibiliza, devendo estes ser apelativos e de livre utilização para todas as crianças, não promovendo a distinção entre sexos.

Uma outra estratégia mencionada pelo educador na sua entrevista relaciona-se com o trabalho com as crianças sobre o tema, sendo que na sua prática procura realizar “atividades que fomentem nas crianças a igualdade de género e a mudança das representações, atitudes e comportamentos que, de alguma forma, se revelem

estereotipados em função do género”. Promove, ainda, na mesma linha de pensamento, a existência de “pequenas reflexões com o grupo sobre o tema, surjam elas de forma espontânea ou não”. A auxiliar cooperante menciona, igualmente, que se deve proporcionar a existência de diálogos abertos e recetivos que possibilitem explicitar e trabalhar, de forma simples, o tema com as crianças. Esta ideia vai ao encontro da estratégia definida por Cardona et al. (2015) que defendem que o educador deve trabalhar o tema com o seu grupo de crianças, recorrendo, para tal, a um conjunto de recursos que o apoiem e ilustrem as suas intenções.

Também de acordo com o educador cooperante, um outro aspeto que deve sustentar a ação de um educador é a “promoção igualitária do “ensino”, sendo esta estratégia corroborada por Cardona et al. (2015), quando defendem que um educador deve promover uma aprendizagem igualitária, através da manutenção de igualdade de expectativas para as crianças de diferentes sexos, variando estas de acordo com as suas características de desenvolvimento e não pelo seu género. Afirmam, ainda, que ao educador cabe promover a igualdade nas regras e tarefas que atribui às crianças e nos grupos de trabalho que organiza.

Cardona et al. (2015) mencionam, ainda, que o educador nunca deve esquecer-se que é um modelo a seguir em sala, pelo que deve ter atenção às conceções que detém, aos comentários e comportamentos que realiza, bem como às situações de desigualdade que promove. Ao nível de recursos que utiliza na sua prática é necessário atentar à sua seleção, para que não contenham mensagens implícitas promotoras de desigualdade. Neste sentido, tendo por base a sua ação, deve autoavaliar-se no sentido de progredir e adequar a sua prática para a promoção da igualdade. Também pode realizar esta avaliação com as crianças, avaliando estas, em conjunto, que situações do quotidiano devem ser evitadas ou promovidas e de que forma.

Por fim e igualmente relevante revela-se o trabalho com as famílias (através da realização de reflexões conjuntas, de sensibilização e consciencialização para a importância do tema e respetivos papéis), tal como afirma a auxiliar cooperante na sua entrevista, quando refere que deve “haver uma comunicação (...) escola-casa”, de forma a conciliarem ações e definirem a melhor forma de trabalhar o assunto com as crianças. Esta ideia é salientada, igualmente, por Cardona et al. (2015) como uma estratégia a

implementar, no sentido de a equipa e as famílias se aliarem e, em conjunto, desmistificarem potenciais estereótipos concebidos e promoverem a igualdade de géneros para as crianças, de forma a contribuírem para o exercício de uma verdadeira igualdade de oportunidades, acessos, direitos e deveres, não só para as crianças que são atualmente, como também para os adultos que se tornarão.

## 5. CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE

| ' ' | ' ' |

No decorrer de ambas as práticas profissionais que vivenciei foi-me possível reconhecer a enorme importância das interações estabelecidas para a ocorrência de aprendizagem e apropriação de conhecimento, uma vez que, como afirma Fernandes (1997, p. 566), citado por Vilaça (2015), “a construção do conhecimento não é algo que seja realizada individualmente” (p. 25). Assim sendo e de forma a refletir sobre a pertinência das práticas profissionais para a construção da minha profissionalidade, revela-se essencial abordar as interações estabelecidas ao longo destes períodos.

Começando pelas interações com a equipa, posso salientar que ambos os contextos, de creche e JI, forneceram-me experiências únicas e essenciais para o meu desenvolvimento enquanto profissional. Estas deveram-se ao contacto e relações que estabeleci com ambas as equipas, tendo estas acompanhado o meu percurso, fornecido sugestões e dado *feedback* crucial para que, progressivamente, me tornasse uma profissional consciente e reflexiva, com capacidade para adaptar a minha prática às crianças com as quais estava. Devido ao seu apoio foi-me possível ter consciência dos aspetos mais e menos fortes da minha prática e melhorá-los, evoluindo ao longo do tempo. Estas interações possibilitaram, ainda, que compreendesse a sua ação com as crianças e respetivas intencionalidades, de modo a que me apropriasse das mesmas, ao longo do tempo, adquirindo maior conhecimento e experiência.

Igualmente cruciais revelaram-se as interações com as crianças, uma vez que estas me auxiliaram, em ambos os contextos, a compreender a verdadeira essência de olhar a criança como um ser capaz e competente, que deve intervir no seu processo de aprendizagem, tal como preconizam Silva et al. (2016). Neste sentido, ambos os contextos possibilitaram constatar a diferença provocada pela participação das crianças no planeamento e execução de atividades de seu interesse (sendo que em creche foi essencial estar especialmente atenta à sua linguagem não verbal), face às propostas apenas pelo adulto, pelo que pretendo, futuramente, privilegiar a existência de uma aprendizagem ativa e participativa. Foi possível igualmente nas duas práticas perceber a unicidade de cada criança, tornando-me capaz de identificar e respeitar os interesses, necessidades e ritmos de cada uma. Na valência de creche, numa sala de idades homogêneas, cada conquista era ainda mais visível, uma vez que estas ocorriam precisamente no tempo de cada criança, quando eram fornecidos e incentivados momentos para tal. Também o

estágio em JI se revelou essencial neste sentido, especialmente pelo facto de se ter concretizado numa sala heterogénea, sendo desafiante olhar e propor atividades para o grupo, em coletivo, e para cada criança, em específico, atendendo às suas especificidades, necessidades e potencialidades. Através deste contacto e interações foi possível tornar-me uma futura profissional mais atenta, consciente e recetiva à diversidade e que a tem em conta na promoção de momentos e aprendizagens significativas. Foram as interações com as crianças, também, que me motivaram ao longo deste percurso, pelo afeto e apoio que sempre demonstraram e que me possibilitaram adquirir maior conhecimento sobre as mesmas, bem como múltiplas aprendizagens através dos comentários e partilha de vivências que realizaram comigo.

Passado um bocado levantou-se, colocou-se ao meu lado e encostou a cara dele à minha. (...) Ficámos assim algum tempo e, depois, o G. deu-me uma festinha. (...) ele riu-se e atirou-se para o meu colo para me abraçar (Excerto da nota de campo número 101 – 03/03/23 – ilustrativa de um momento de afeto).

Assim que me viu chegar ao recreio, o F. M. veio a correr ter comigo e abraçou-me (Excerto da nota de campo número 140 – 27/10/23 – ilustrativa de um momento de afeto).

As interações com as famílias revelaram-se de igual importância, sendo estas o meio de aproximação entre escola e casa, a fonte de segurança das crianças e quem mais conhece sobre as mesmas. Neste sentido, em ambas as práticas profissionais foi possível estabelecer algum contacto com as famílias e construir uma relação de confiança com as mesmas, tendo estas sido essenciais para um melhor conhecimento das crianças e seu quotidiano, fora das instituições, possibilitando uma continuidade entre casa e escola.

Hoje fui buscar a A. P. à porta. Como estava a ser difícil para ela deixar o pai, disse-lhe que íamos ouvir uma história muito gira, para ela vir comigo. De seguida o pai desabafou comigo “ai, histórias! Ontem tive de lhe ler cinco histórias para ela adormecer!”. Ao que eu respondi “a sério? Pois, ela aqui também costuma demorar a adormecer” (Excerto da nota de campo número 455 – 31/05/23 – ilustrativa da partilha de uma família).

A mãe do A. L. diz que ele mencionou que eu sou loira, como o irmão dele e que está sempre a falar de mim e dos cabelos. A mãe do D. F. diz que já sabe do que fala o nosso projeto, uma vez que agora o D. F. só quer brincar com ela aos cabeleireiros, com um kit que têm em casa (Excerto da nota de campo número 293 – 12/12/23 – ilustrativa de uma partilha por parte das famílias).

A sua colaboração ao longo dos meus estágios foi exímia, tendo estas cooperado comigo e na minha prática nas mais diversas ocasiões. Seguindo o exemplo das equipas com as quais estagiei, pretendo, no futuro, revelar-me uma profissional atenta às famílias das crianças e incluí-las no dia-a-dia da instituição, sempre que possível, vendo-as como verdadeiros aliados à minha prática com o grupo.

Importa mencionar que a convivência e trabalho com pessoas diferentes e em duas valências distintas contribuiu, também, para que me sentisse mais apta e confortável a trabalhar com idades e contextos diferentes, conseguindo integrar-me nos mesmos.

Gostaria de salientar, ainda, que, em ambos os estágios, foi-me possível compreender a importância do binómio educar e cuidar, percebendo que o educador deve promover, na sua prática, a existência de ambas estas ações, sendo estas essenciais ao crescimento e aprendizagem das crianças. É através destes que um educador consegue verdadeiramente construir uma relação segura, de respeito e afeto com as crianças, possibilitando-lhes sentir-se confortáveis para explorar e conhecer mais sobre o mundo que as rodeia, o que, por sua vez, auxilia na sua aprendizagem e desenvolvimento. É também através destas interações que o educador conhece as suas crianças, gostos, necessidades e potencialidades, contribuindo este conhecimento, por sua vez, para um melhor exercício das ações de cuidar e educar, tornando-se estas mais adequadas e com sentido (Rodrigues & Teles, 2012).

Por fim, destaco duas ações igualmente essenciais à profissão de um educador de infância e que pretendo implementar no meu futuro, sendo estas a investigação e a reflexão. Neste sentido, posso afirmar que é crucial que um educador se revele disponível à aquisição constante de novos conhecimentos, devendo procurar a resposta às suas questões, manter-se informado e adquirir conhecimento atualizado. Nesta linha de pensamento, também a investigação e reflexão sobre temas relevantes à sua prática são pertinentes, para que consiga adequar a sua ação, progressivamente, ao grupo e contexto.

Deve, ainda, demonstrar-se sempre conhecedor dos princípios que orientam a sua prática, conseguindo fundamentá-la, perante outros. Para além destes aspetos, um educador deve manter uma prática reflexiva, na qual, posteriormente à ação realizada com as crianças reflete sobre a mesma (distanciado da prática), melhorando e adequando-a progressivamente ao grupo (Jalbut, 2011). Aliada a esta ação surge, também, a observação, devendo o educador estar atento ao que o rodeia e aos interesses e ações manifestados pelas crianças, de forma a fornecer-lhes aprendizagens ricas, diversificadas e significativas. Realço a pertinência destas ações, não só devido aos benefícios que trouxeram à prática dos educadores com os quais estagiei, mas, também, pelo facto de terem sido fundamentais no meu percurso enquanto aprendiz, estagiária e futura educadora. Estas ações revelaram-se essenciais no decorrer destes anos da minha aprendizagem enquanto futura profissional de educação, fornecendo-me bases e conhecimentos fulcrais para a minha ação, dado que, ainda em contexto de estágio recorri a ferramentas como a observação direta, registo através de notas de campo e, posteriormente, reflexões sobre a ação e temas relacionados com a mesma, implementando, prontamente, na minha prática o conhecimento adquirido. Foi através destes que consegui, progressivamente, tornar-me consciente da minha prática e evoluir.

Finalmente, posso afirmar que através das interações acima descritas, ao longo de ambos os estágios, foi-me possível adquirir os mais diversos conhecimentos, tendo vivido experiências fundamentais que me permitiram, progressivamente, tornar-me uma futura profissional mais conhecedora, consciente, sensível e reflexiva, que tem em conta o que observa e sabe sobre o seu grupo para promover momentos e atividades adequadas aos seus gostos, necessidades e capacidades.

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

| ' ' | | ' ' |

Chegando ao final do presente relatório, importa abordar alguns aspetos, nomeadamente: as dimensões de aprendizagem decorrentes da prática realizada e o seu impacto na minha formação e futuro exercício da profissão de educadora de infância, bem como as principais conclusões relativas à minha intervenção e investigação no decorrer do estágio.

Assim sendo, e começando pelo primeiro tópico, é possível afirmar que a experiência e as vivências que adquiri ao longo destas duas práticas profissionais possibilitaram-me a aquisição de diversas competências essenciais à profissão de um educador. Para além do contacto e troca de conhecimentos com profissionais experientes e conhecedores, foi-me possível, ao longo de ambos os estágios, adequar progressivamente a minha prática, tornando-a mais flexível, refletida e ponderada. Desta forma, consegui desenvolver a capacidade de observação e de recorrer à mesma para propor momentos de aprendizagem e desenvolvimento ricos e significativos, respeitando o ritmo de cada criança e reconhecendo a sua unicidade. Não só na prática, com o *feedback* da equipa e observando os resultados da minha ação, mas também através dos trabalhos escritos realizados este alcance e evolução foi possível e visível. Salienta-se, assim, na elaboração do portefólio individual e do presente relatório, ambos requisitados pela Unidade Curricular de PPSII, a particularidade de me incentivarem a investigar e refletir sobre a minha prática, tornando-a mais informada e consciente. Também as questões relacionadas com a realização da caracterização do contexto, o traçar de intenções e posterior avaliação foram essenciais, revelando-se instrumentos cruciais ao trabalho de um educador, para conhecer o seu grupo e respetivas potencialidades e necessidades, bem como traçar, avaliar e redefinir a sua prática, adequando-a. Também Silva et al. (2016) defendem esta ideia, afirmando que a prática de um educador deve ser orientada por intencionalidades, sendo estas avaliadas, subsequentemente, de forma a possibilitar ao educador uma reflexão sobre a sua prática e funcionamento das suas intenções, podendo, por fim, reformulá-las, quando estas forem alcançadas e/ou já não estiverem adequadas ao que se pretende. Desta forma, o educador terá uma prática mais reflexiva e, portanto, de maior qualidade. Assim, posso afirmar que, ao longo do tempo, foi-me possível adquirir mais ferramentas para me tornar uma boa futura educadora de infância.

Saliento, ainda, a importância das práticas realizadas, no sentido de me terem fornecido bases e competências necessárias para que atuasse de forma mais confiante e segura com as crianças, evoluindo positivamente e tornando-me progressivamente mais competente. Consegui, também, promover atividades mais interligadas às necessidades e interesses do grupo, estando mais desperta para as mesmas. Mais uma vez, foi através do apoio, *feedback* e colaboração com equipa que foi possível realizar esta evolução, sendo que esta me permitiu intervir junto do grupo, fornecendo-me autonomia e confiança para o fazer, bem como estratégias para melhorar a minha prática, realçando os pontos mais e menos fortes da minha ação. Também a contínua autoavaliação que fui realizando, com base nas caracterizações elaboradas e intenções definidas, me auxiliou nesta evolução, dado que a minha prática se revelou mais consciente e adequada, fornecendo-me, desta forma, maior confiança na minha ação.

Igualmente relevante se caracterizou a investigação realizada, tendo esta surgido de uma temática observada e, por conseguinte, de um interesse meu. Ao realizá-la, desenvolvi as minhas capacidades de observação, análise e reflexão, adquiri maior conhecimento sobre o tópico, revelando-se este essencial ao trabalho de um educador e, ainda, tive conhecimento de novas e pertinentes estratégias a implementar na minha futura profissão, de forma a promover a igualdade de género e trabalhar o tema com as crianças. Assim e no que concerne à investigação realizada, esta surgiu do interesse de analisar as conceções do grupo de crianças sobre a igualdade de género, após ter denotado a presença de alguns estereótipos em diversos momentos do seu quotidiano. Ao longo do estágio este interesse foi evoluindo, pelo que decidi investigá-lo. Neste sentido, realizei entrevistas às crianças do grupo e à equipa educativa e, no final, realizando uma triangulação dos dados obtidos, com a observação realizada e, ainda, com a revisão de literatura sobre o tema, suportada pelas notas de campo elaboradas e registos fotográficos obtidos, foi-me possível comprovar a existência de estereótipos nas crianças do grupo, nomeadamente no tipo e cor de vestuário a utilizar por cada sexo, as atividades extracurriculares praticadas e o tipo de presente predileto a oferecer. Foi deduzido, ainda, que as conceções observadas provinham maioritariamente das crenças incutidas na sociedade.

## 7. REFERÊNCIAS

| ' ' | | ' ' |

- APEI (2011). *Carta de Princípios para uma Ética Profissional*. APEI.  
<https://apei.pt/wp-content/uploads/2019/11/carta-de-principios.pdf>
- APF (Associação para o Planeamento da Família) (2024). *Igualdade de género*. APF.  
<https://apf.pt/informacao-tematica/violencia-sexual-e-de-genero/igualdade-de-genero/>
- Bogdan, R. C. & Biklen, S. K. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.  
[https://www.academia.edu/6674293/Bogdan\\_Biklen\\_investigacao\\_qualitativa\\_e\\_m\\_educacao](https://www.academia.edu/6674293/Bogdan_Biklen_investigacao_qualitativa_e_m_educacao)
- Cardona, M. J. (1992). A Organização do Espaço e do Tempo na Sala de Jardim-de-Infância. *Cadernos de Educação de Infância*, (24), 8-15.
- Cardona, M. J. (Coord.), Nogueira, C., Vieira, C., Uva, M. & Tavares, T. C. (2015). *Guião de Educação, Género e Cidadania: Pré-Escolar*. CIG (Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género).
- Cardona, M. J. (Coord.), Silva, I. L., Marques, L. & Rodrigues, P. (2021). *Planear e Avaliar na Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).  
<https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/planearavaliar.pdf>
- Cativo, F. M. S. (2019). *Trabalho em equipa em Jardim de Infância: Um estudo sobre a importância da cooperação entre elementos de uma equipa educativa de sala* [Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação de Lisboa]. Repositório Científico do Instituto Politécnico de Lisboa.  
<https://repositorio.ipl.pt/handle/10400.21/10412>
- CIG (Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género) (2018). *O 25 de abril e as grandes conquistas para a igualdade de género*. CIG.  
<https://www.cig.gov.pt/2018/04/25-abril-as-grandes-conquistas-igualdade-genero/>
- CIG (Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género) (2021). *Igualdade entre Mulheres e Homens*. CIG. <https://www.cig.gov.pt/area-igualdade-entre-mulheres-e-homens/enquadramento/>

- CIG (Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género) (2022). *Igualdade de Género em Portugal: Boletim Estatístico 2022*. CIG. [https://www.cig.gov.pt/wp-content/uploads/2022/12/Igualdade-de-Genero-em-Portugal\\_-Boletim-Estatistico-2022P1.pdf](https://www.cig.gov.pt/wp-content/uploads/2022/12/Igualdade-de-Genero-em-Portugal_-Boletim-Estatistico-2022P1.pdf)
- Comissão Europeia (1998). *A igualdade em 100 palavras: Glossário de termos sobre igualdade entre mulheres e homens*. Comissão Europeia. <https://op.europa.eu/pt/publication-detail/-/publication/7342d801-86cc-4f59-a71a-2ff7c0e04123>
- Dias, C. M. (2009). Olhar com Olhos de Ver. *Revista portuguesa de pedagogia*, 43(1), 175-188. [https://www.researchgate.net/publication/274100858\\_Olhar\\_com\\_Olhos\\_de\\_Ver](https://www.researchgate.net/publication/274100858_Olhar_com_Olhos_de_Ver)
- DiCicco-Bloom, B. & Crabtree, B. F. (2006). The qualitative research interview. *Medical Education*, 40(4), 314-321. [https://www.researchgate.net/publication/7205220\\_The\\_qualitative\\_research\\_interview](https://www.researchgate.net/publication/7205220_The_qualitative_research_interview)
- Ferreira, M. (2004). «À porta do JI da Várzea» ou... retratos da heterogeneidade social que envolve e contém o grupo de crianças. In M. Ferreira, «*A gente gosta é de brincar com os outros meninos!*». *Relações sociais entre crianças num Jardim-de-Infância* (pp. 65-78). Edições Afrontamento.
- Ferreira, N., Martins, C., Hortas, M. J. & Dias, A. (2012). Do Património Local ao Currículo Nacional: análise de projetos no âmbito das metodologias de ensino de História e Geografia para o 1º e 2º CEB. In C. Gonçalves & C. Tomás (Orgs.), *ATAS do V Encontro do CIED – Escola e Comunidade* (pp. 499-512). CIED (Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais) – Escola Superior de Educação de Lisboa. <https://repositorio.ipl.pt/handle/10400.21/1739>
- Forneiro, L. I. (1998). A Organização dos Espaços na Educação Infantil. In Zabalza, M. A., *Qualidade em Educação Infantil* (pp. 229-281). Artmed Editora.
- Jalbut, M. V. (2011). Fundamentos teóricos para a formação de professores: a prática reflexiva. *Veras: revista acadêmica de Educação*, 1(1), 66-85.

<http://site.veracruz.edu.br:8087/instituto/revistaveras/index.php/revistaveras/article/view/6/5>

Lemos, A. R., Quaresma, A., Fonseca, V. & Dias, I. (2015). Organização do espaço em contexto de creche: dados de uma experiência formativa. In H. G. Pinto, M. I. Dias & R. G. Muñoz (Orgs.), *IV Conferência Internacional - Investigação, Práticas e Contextos em Educação* (pp. 313-317). Escola Superior de Educação e Ciências Sociais – Instituto Politécnico de Leiria.

<https://iconline.ipleiria.pt/handle/10400.8/1393>

Marques, P. M. (2021). “Bebés e crianças pequenas?” – As conceções de crianças e adultos/as de uma organização socioeducativa”. *Cadernos de Educação de Infância*, (124), 202-214. <https://apei.pt/produto/linha-editorial/cadernos-de-educacao-de-infancia/cei-124>

Mata, L. & Pedro, I. (2021). *Participação e Envolvimento das Famílias. Construção de Parcerias em Contextos de Educação de Infância*. Direção-Geral da Educação (DGE).

<https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/participfamilias.pdf>

Meirinhos, M. & Osório, A. (2010). O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. *Eduser: revista de educação*, 2(2), 49-65.

<https://www.eduser.ipb.pt/index.php/eduser/article/view/24>

Monge, M. G., Rosário, M. J. & Cañamero, G. (2000). *Criatividade na Coeducação: Uma estratégia para a mudança*. Comissão para a Igualdade e para os direitos das mulheres.

Nações Unidas (2024). *Direitos Humanos*. Nações Unidas. <https://unric.org/pt/o-que-sao-os-direitos-humanos/>

Niza, S. (2020). O Modelo Curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa. In Oliveira-Formosinho, J. (Org.), Formosinho, J., Lino, D. & Niza, S., *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação* (pp. 141-160). Porto Editora. (Obra original publicada em 2013)

- Oliveira-Formosinho, J., Gambôa, R. (Orgs.), Formosinho, J. & Costa, H. (2021). *O Trabalho de Projeto na Pedagogia-em-Participação*. Porto Editora. (Obra original publicada em 2011)
- Pinto, F., Araújo, D. & Tomás, S. (2014). *O ideal feminino do Estado Novo*. RTP Ensina. <https://ensina.rtp.pt/artigo/o-ideal-feminino-do-estado-novo/>
- Proença, M. C. (2015/2021). *Uma história concisa de Portugal*. Temas e Debates - Círculo de leitores.
- Ramos, M. M. S. & Valente, B. A. C. (2011). Iniciação à Ciência através da Metodologia de Trabalho de Projeto – Um contexto privilegiado para o desenvolvimento da linguagem no pré-escolar. *Da Investigação às Práticas*, 1(2), 3-17. <https://repositorio.ipl.pt/handle/10400.21/2811>
- Resolução 44/25, de 20 de novembro de 1989. Assembleia Geral das Nações Unidas.
- Rodrigues, A. C. V. & Teles, F. P. (2012). *O educar e o cuidar na educação infantil: narrativas de professoras*. Plataforma Espaço Digital. <https://www.editorarealize.com.br/artigo/visualizar/79>
- Santos, F. M. (2012). Análise de Conteúdo: A Visão de Laurence Bardin. *Revista Eletrônica de Educação*, 6(1), pp. 383-387. <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/291>
- Silva, A., Araújo, D., Luís, H., Rodrigues, I., Alves, M., Rosário, M., Cardona, M. J., Tavares, T. C., Campiche, P. & Campiche, J. (Ilustradores) (2005). *A narrativa na promoção da igualdade de género: contributos para a educação pré-escolar*. Comissão para a Igualdade e para os direitos das mulheres.
- Silva, A. B. B. (2018). *Ser Bebê na Creche: Viagem Maravilhosa para a Auto Confiança*. Mário Brito Publicações.
- Silva, B. & Craveiro, C. (2014). O Portefólio como estratégia de avaliação das aprendizagens na educação de infância: considerações sobre a sua prática. *Zero-a-seis*, 16(29), 33-53. <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zerosais/article/view/1980-4512.2014n29p33>
- Silva, I. L. (Coord.), Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação, Direção-

- Geral da Educação.  
[https://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes\\_Curriculares.pdf](https://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes_Curriculares.pdf)
- Sousa, A. P. & Filho, M. J. (2008). A importância da parceria entre família e escola no desenvolvimento educacional. *Revista Iberoamericana de Educación*, 44(7), 1-8.  
<https://rieoei.org/historico/deloslectores/1821Sousa.pdf>
- Tomás, C. (2011). «*Há muitos mundos no mundo*» *Cosmopolitismo, participação e direitos da criança*. Edições Afrontamento.
- Vasconcelos, T. (2011). Trabalho de Projeto como “Pedagogia de Fronteira”. *Da Investigação às Práticas*, 1(3), 8-20.  
<https://repositorio.ipl.pt/handle/10400.21/1683>
- Vieira, C. M. C. (2013). *Educação Familiar - Estratégias para a Promoção da Igualdade de Género*. CIG (Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género).
- Vieira, V. M. (2022). Respeito pelo Ritmo, Aquisições e Aprendizagens das Crianças. *Revista 1ª Evolução*, (27), 93-96.  
<http://primeiraevolucao.com.br/index.php/R1E/article/view/245>
- Vilaça, A. F. (2015). *O trabalho da equipa como promotora da cooperação nas crianças* [Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação de Lisboa]. Repositório Científico do Instituto Politécnico de Lisboa.  
<https://repositorio.ipl.pt/handle/10400.21/5238>
- Wall, K. (Coord.), Cunha, V., Atalaia, S., Rodrigues, L., Correia, R., Correia, S. V. & Rosa, R. (2016). *Livro Branco – Homens e Igualdade de Género em Portugal*. Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa.  
<https://www.ffms.pt/sites/default/files/2022-07/Livro-Branco-%E2%80%93-Homens-e-Igualdade-de-G%C3%A9nero-em-Portugal.pdf>
- Yin, R. K. (2003). *Estudo de caso: Planeamento e Métodos*. Bookman. (Obra original publicada em 1994)  
[https://saudeglobaldotorg1.files.wordpress.com/2014/02/yin-metodologia\\_da\\_pesquisa\\_estudo\\_de\\_caso\\_yin.pdf](https://saudeglobaldotorg1.files.wordpress.com/2014/02/yin-metodologia_da_pesquisa_estudo_de_caso_yin.pdf)

ANEXOS

| ' ' | | ' ' |

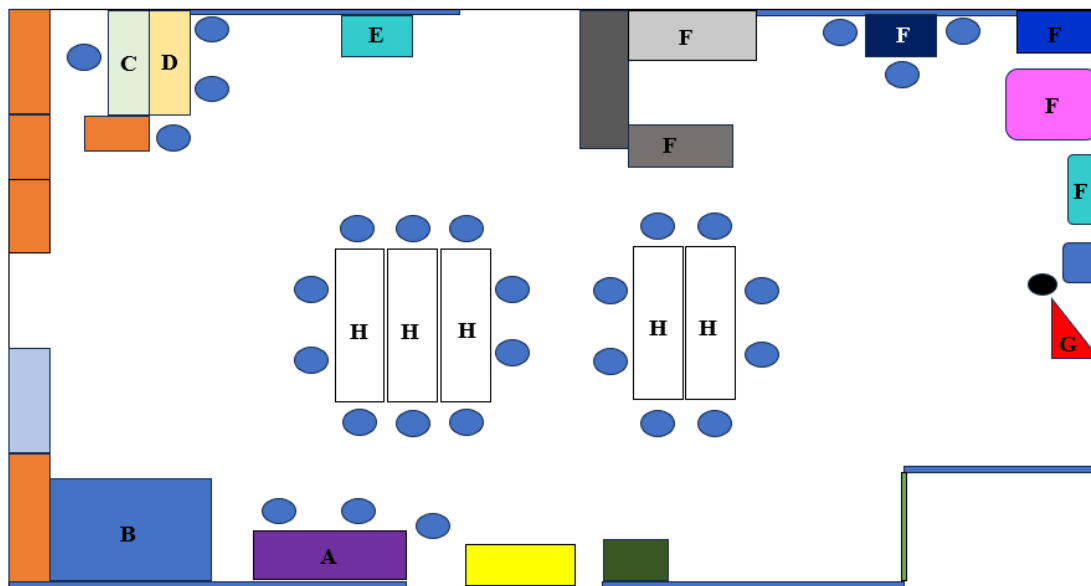
ANEXO A: PLANTAS DO JI

| ' ' | ' ' |

## Anexo A: Plantas do JI

**Figura A1**

*Planta da sala B.*



**Legenda:**

	Janelas		Tapete para jogos de chão
	Portas		Pilha de catres
	Móveis de apoio à sala		Computador
	Caixa com garrafas de água		Mesa da área do escritório
	Estante com materiais de pintura		Estante com livros da área da biblioteca
	Cadeiras		Móvel de apoio aos jogos de chão e de mesa
	Mesa da área das ciências		Estante de loja da área faz-de-conta
	Mesa da área faz-de-conta		Cozinha da área faz-de-conta
	Baú da área faz-de-conta		Tenda da área faz-de-conta
	Lavatório		Casa de bonecas da área faz-de-conta
			Cavelete da área de pintura/giz



Lixo



Mesas

Paredes

**Áreas:**

A – Ciências

B – Jogos-de-chão

C – Computador

D – Escritório

E – Biblioteca

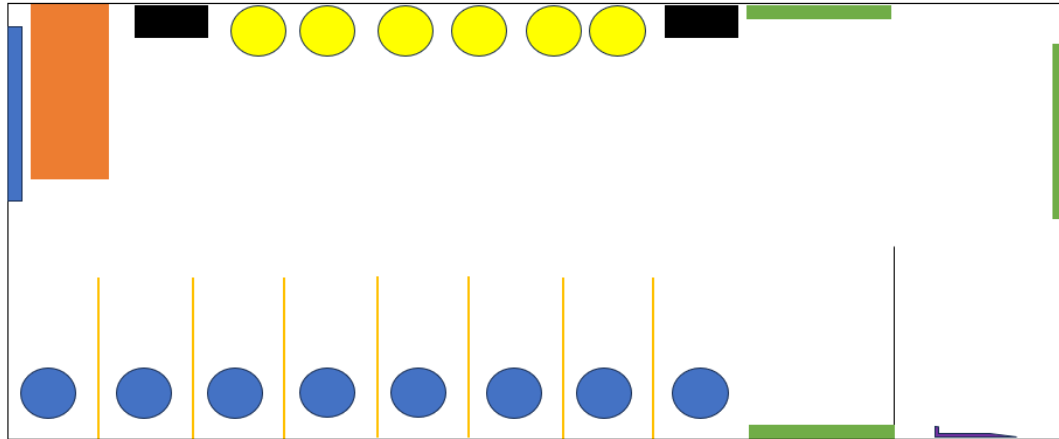
F – Faz-de-conta

G – Pintura/Giz










H – Jogos de mesa/reunião

**Figura A2**

*Planta da casa de banho da sala B.*

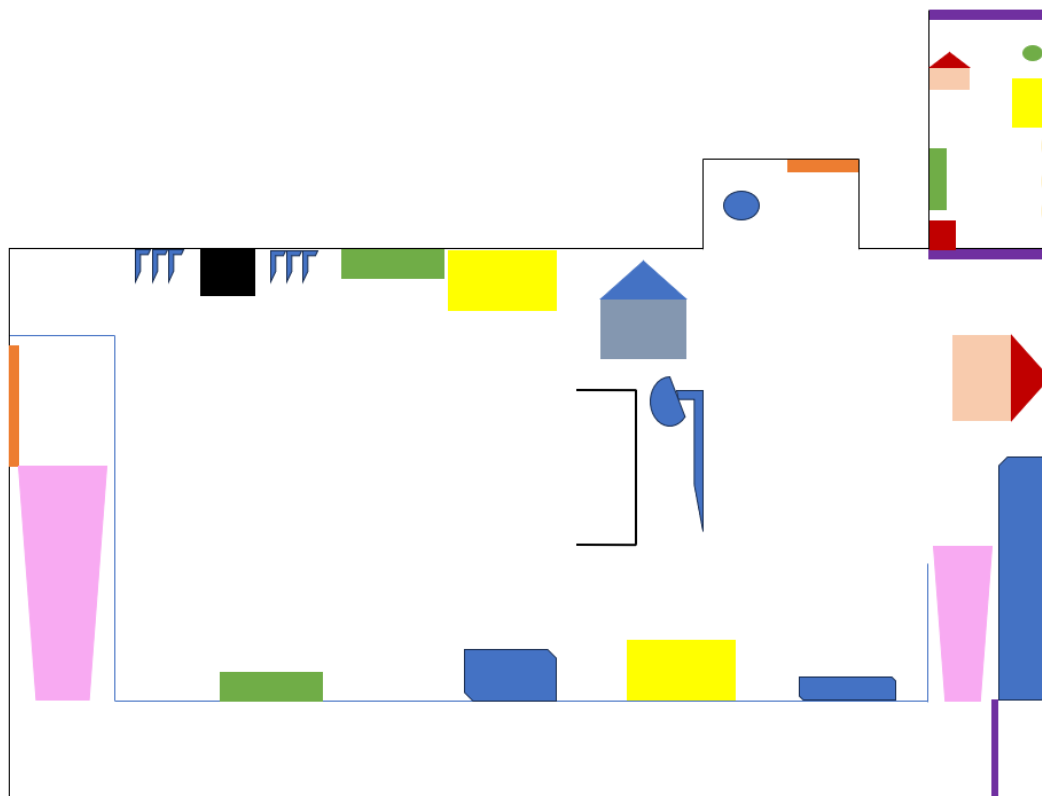


**Legenda:**

- |   |                    |  |            |
|---|--------------------|--|------------|
|  | Sanitas            |  | Portas     |
|  | Lavatórios         |   | Chuveiro   |
|  | Mesa e muda fralda |   | Paredes    |
|  | Janela             |   | Divisórias |
|  | Caixotes do lixo   |  |            |

**Figura A3**

*Planta do recreio semicoberto*

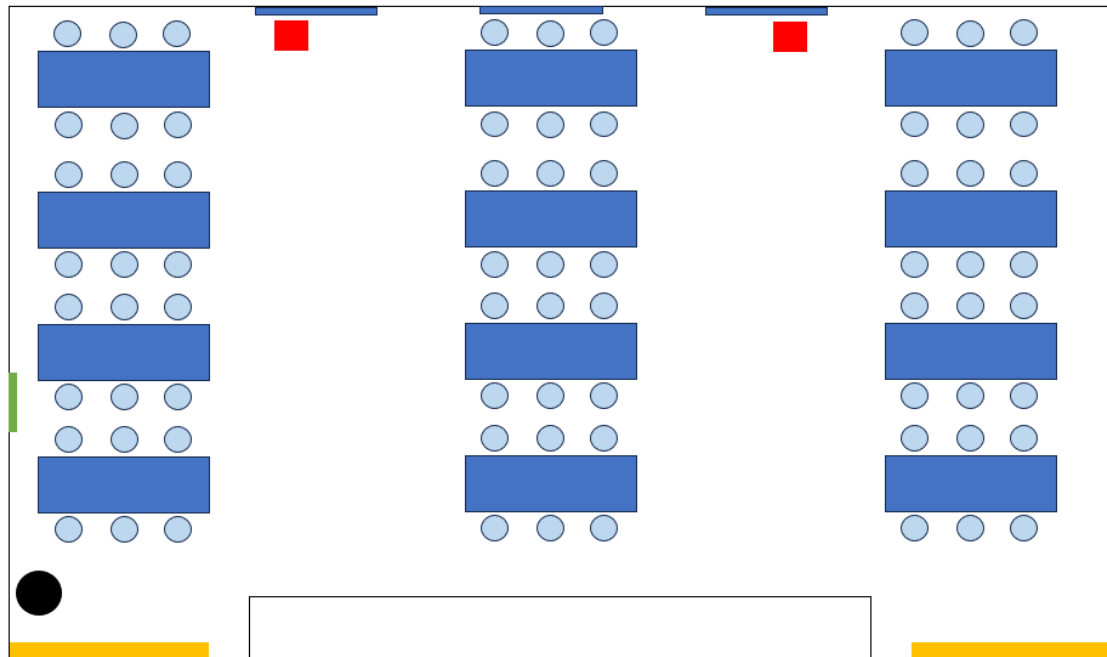


**Legenda:**

	Portas		Loja/casa
	Rampas		Casa
	Bancos		Chafariz
	Escadas		Postes de bicicletas e trotinetes
	Caixas de brinquedos		Caixa com capacetes
	Portões		Paredes
	Cesto de <i>basquetebol</i>		Grades
	Baliza de futebol		
	Escalada		
	Árvore		
	Armário		

**Figura A4**

*Planta do refeitório*



**Legenda:**



Portas



Paredes



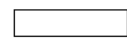
Janelas



Janela de acesso à cozinha



Lixo



Bancadas



Mesas



Cadeiras



Cadeiras altas

# ANEXO B: ROTINA DO JI

| ' ' | ' ' |

**Anexo B: Horário da rotina do JI**

<b>Horário</b>	<b>Momento da rotina</b>
7h45-9h15	Acolhimento
9h15-10h30	Atividades letivas
10h30-11h00	Reforço da manhã
11h00-11h45	Recreio
11h45-12h00	Higiene
12h00-12h30	Almoço
12h30-12h45	Higiene
12h45-15h00	Sesta (crianças de 3 anos)
12h45-14h00	Recreio (crianças com 4/5 anos)
14h00-15h00	Atividades específicas (crianças com 4/5 anos)
15h00-16h00	Atividades
16h00-16h30	Lanche
16h30	Apoio à família/começam as saídas

ANEXO C: INFORMAÇÕES  
ACERCA DAS CRIANÇAS

| ' ' | ' ' |

**Anexo C:** Género da criança, Idade, Número de Irmãos, Zona de Residência e Frequência de creche/Jardim de infância.

<b>Criança</b>	<b>Género</b>	<b>Número de irmãos</b>	<b>Data de Nascimento</b>	<b>Idades (02/10 → 31/01)</b>	<b>Local de residência</b>	<b>Frequência de creche/JI</b>
A. C.	Masculino					
A. La.	Feminino	0	19/02/2019	4 anos e 7 meses → 4 anos e 11 meses	Lisboa	Sim (JI na mesma instituição e sala)
A. L.	Masculino	1	26/04/2020	3 anos e 5 meses → 3 anos e 9 meses	Lisboa	Sim (creche na mesma instituição)
D. F.	Masculino	1	07/03/2020	3 anos e 6 meses → 3 anos e 10 meses	Lisboa	Sim (creche na mesma instituição)
D. G.	Masculino	1	29/09/2018	5 anos → 5 anos e 4 meses	Lisboa	Sim (JI na mesma instituição e sala)
D. L.	Masculino					
D. S.	Masculino	0	23/01/2019	4 anos e 8 meses → 5 anos	Lisboa	Sim (JI na mesma instituição e sala)
F. C.	Masculino	3	29/08/2020	3 anos e 1 mês → 3 anos e 5 meses	Lisboa	Sim (creche na mesma instituição)
F. G.	Feminino	1	27/07/2018	5 anos e 2 meses → 5 anos e 6 meses	Lisboa	Sim (JI na mesma instituição e sala)
F. J.	Feminino	1	25/08/2019	4 anos e 1 mês → 4 anos e 5 meses	Lisboa	Sim (JI na mesma instituição e sala)

F. M.	Masculino	2	18/11/2020	2 anos e 10 meses → 3 anos e 2 meses	Lisboa	Sim (creche na mesma instituição)
F. S.	Masculino	1	06/03/2018	5 anos e 6 meses → 5 anos e 10 meses	Lisboa	Sim (JI noutra instituição)
I. F.	Feminino	1	15/09/2020	3 anos → 3 anos e 4 meses	Lisboa	Sim (creche na mesma instituição)
L. B.	Masculino	0	05/03/2018	5 anos e 6 meses → 5 anos e 10 meses	Lisboa	Sim (JI na mesma instituição e sala)
L. S.	Feminino	1	13/08/2018	5 anos e 1 mês → 5 anos e 5 meses	Lisboa	Sim (JI na mesma instituição e sala)
M. B.	Feminino					
M. P.	Masculino	1	06/05/2019	4 anos e 4 meses → 4 anos e 8 meses	Lisboa	Sim (JI na mesma instituição e sala)
M. R.	Feminino					
M. V.	Feminino	3	27/05/2019	4 anos e 4 meses → 4 anos e 8 meses	Lisboa	Sim (JI na mesma instituição e sala)
P. R.	Masculino	0	07/12/2018	4 anos e 9 meses → 5 anos e 1 mês	Lisboa	Sim (JI na mesma instituição e sala)
R. S.	Masculino					
T. B.	Feminino	1	22/02/2019	4 anos e 7 meses → 4 anos e 11 meses	Lisboa	Sim (JI na mesma instituição e sala)
V. B.	Masculino					
V. D.	Masculino	0	14/07/2018	5 anos e 2 meses → 5 anos e 6 meses	Lisboa	Sim (JI na mesma instituição e sala)

Nota: Adaptado de Ferreira (2004, p. 75).

ANEXO D: INFORMAÇÕES  
ACERCA DAS FAMÍLIAS

| ' ' | | ' ' |

**Anexo D:** Situação profissional do Pai e da Mãe e Data de Nascimento.

Criança	Mãe		Pai	
	Profissão	Data de Nascimento	Profissão	Data de Nascimento
A. C.				
A. La.	Desempregada	Sem informação	Agente de viagens	Sem informação
A. L.	Vendedora em loja própria	21/11/1992	Vendedor em loja própria	Sem informação
D. F.	Psicóloga	Sem informação	Técnico de apoio aos utilizadores das tecnologias da informação e comunicação (TIC)	Sem informação
D. G.	Consultora financeira e de investimentos	16/01/1983	Consultor financeiro e de investimentos	Sem informação
D. L.				
D. S.	Gestora de recursos humanos	17/02/1987	Especialista em publicidade e marketing	Sem informação
F. C.	Professora de 1º ciclo	15/01/1984	Assistente de viagens – comissário - e piloto	Sem informação
F. G.	Especialista de ensino (serviços administrativos de universidade)	Sem informação	Professor de música	20/01/1985
F. J.	Enfermeira especialista em saúde materna e obstetrícia	09/02/1986	Instrutor e monitor de atividade física e recreação	Sem informação

F. M.	Consultora financeira e de investimentos	29/12/1984	Economista	Sem informação
F. S.	Magistrada judicial e do ministério público	27/10/1986	Engenheiro eletrotécnico	Sem informação
I. F.	Farmacêutica	03/01/1983	Diretor de serviço especializado na área da saúde	Sem informação
L. B.	Auxiliar de ação educativa	21/07/1998	Sem informação	Sem informação
L. S.	Atendimento ao público	Sem informação	Diretor de serviços de TIC – consultor informático	Sem informação
M. B.				
M. P.	Enfermeira	18/12/1986	Diretor de serviços de TIC	Sem informação
M. R.				
M. V.	Advogada	Sem informação	Diretor geral e gestor executivo de empresas	04/09/1979
P. R.	Vendedora em loja	04/03/1985	Analista financeiro	Sem informação
R. S.				
T. B.	Analista em gestão e organização	18/07/1984	Contabilista	Sem informação
V. B.				
V. D.	Representante comercial	16/09/1982	Diretor geral e gestor executivo de empresa	Sem informação

Nota: Adaptado de Ferreira (2004, p. 69).

ANEXO E: GUIÃO DA  
ENTREVISTA AO EDUCADOR

| ' ' | ' ' |

**Anexo E:** Guião da entrevista realizada ao educador cooperante

---

## Guião de Entrevista

---

**Destinatárias:** Educadoras/es de Infância e auxiliares de educação a trabalhar em Jardim de infância (PPS II 2023/2024)

**Objetivos:**

- Adquirir dados relevantes para a realização do tópico “caraterização reflexiva do contexto socioeducativo” do relatório de PPSII;
- Recolher informações úteis à investigação a realizar em contexto de estágio.

Blocos de Informação	Objetivos específicos	Formulação de questões	Observações
A. Legitimação da entrevista e motivação do/a entrevistado/a	<ul style="list-style-type: none"><li>• Legitimar a entrevista;</li><li>• Motivar o entrevistado.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Esta entrevista tem como objetivos a obtenção de informação para a realização do tópico “caraterização reflexiva do contexto socioeducativo” do relatório da PPS II e a recolha de dados relevantes à investigação a realizar em contexto.</li><li>- O seu caráter é confidencial e o anonimato dos dados é garantido.</li><li>- Pedir autorização para gravar áudio;</li><li>- Informar sobre os objetivos da entrevista.</li></ul>	
B. Definição do perfil da/o entrevistada/o	<ul style="list-style-type: none"><li>• Conhecer o percurso profissional do educador e da auxiliar de educação</li></ul>	B1. Qual a sua formação e percurso profissional (instituição que frequentou e cursos obtidos)?	

		B2. Há quanto tempo exerce funções de educador de infância/auxiliar de ação educativa?	
<b>C.</b> Conceções sobre o trabalho de equipa	<ul style="list-style-type: none"> <li>Compreender a forma como o educador e a auxiliar veem o trabalho entre ambas</li> </ul>	<p>C1. Quais as funções e papéis de educador e auxiliar?</p> <p>C2. Como considera ser o trabalho em equipa da sala?</p>	<p>Planeiam e avaliam em conjunto? Como se organizam? Dividem tarefas? Entreajudam-se?</p>
<b>D.</b> Conceções acerca do envolvimento familiar	<ul style="list-style-type: none"> <li>Compreender as conceções do educador e da auxiliar acerca do envolvimento familiar/parental</li> </ul>	<p>D1. Como considera ser a relação entre a instituição e as famílias? E da sala em específico?</p> <p>D2. Como caracterizaria as famílias do grupo no que concerne à sua participação, interesse e envolvimento nas dinâmicas desenvolvidas?</p> <p>D3. Considera importante a presença e participação das famílias nas atividades da instituição? Em que medida?</p> <p>D4. De que forma promove o envolvimento familiar/parental?</p>	
<b>E.</b> Conhecimento do grupo da sala	<ul style="list-style-type: none"> <li>Compreender a forma como o educador e a auxiliar veem e conhecem o seu grupo</li> </ul>	<p>E1. Como considera que o grupo se revela a nível do envolvimento e participação nas atividades?</p> <p>E2. Qual considera ser a dinâmica do grupo no que concerne às interações e relações estabelecidas com os pares e com a equipa?</p> <p>E3. Quais os principais interesses do grupo?</p>	

		<p>E4. Destaca algumas mudanças no grupo desde o início do ano? Se sim, quais?</p> <p>E5. Como classificaria o grupo em relação ao seu desenvolvimento e aprendizagem, neste momento?</p> <p>E6. Que intencionalidades detém com o grupo?</p> <p>E7. De que forma trabalha/gosta de trabalhar com o grupo?</p>	
<p><b>F. Igualdade de género</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Compreender as concepções do educador e da auxiliar acerca da igualdade de género</li> </ul>	<p>F1. Como percebe a igualdade de género atualmente?</p> <p>F2. E como era na sua infância? Sentiu alguma evolução?</p> <p>F3. Comparativamente aos seus pais, considera que alterou algum pensamento/atitude face à promoção de igualdade de género com os seus descendentes? Em que medida (por exemplo dar possibilidade de escolha no tipo de brinquedo ou cor das roupas a comprar)?</p> <p>F4. Como considera que o grupo com o qual se encontra a trabalhar pratica a igualdade de género? Denota a existência de estereótipos entre as crianças?</p> <p>F5. Considera que a sociedade influencia a visão das crianças no que concerne a igualdade de género? E a família? E a escola? Em que sentido?</p> <p>F6. Na sua opinião a instituição na qual exerce funções promove a igualdade de género? De que forma?</p> <p>F7. Como pensa poder atuar de forma a desmistificar possíveis estereótipos?</p>	

		<p>F8. Quando traça as suas intencionalidades, atividades e organiza o ambiente da sua sala, a promoção da igualdade de género é um aspeto a ter em conta? Se sim, em que medida?</p> <p>F9. Alguma vez sentiu desigualdade de género ao longo do seu percurso pessoal, académico e/ou profissional? Se sim, em que sentido?</p>	
Conclusão da entrevista	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Finalizar a entrevista</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- De momento, recorda-se de algo mais que considere ser pertinente em relação aos aspetos abordados?</li> <li>- Obrigada pela sua disponibilidade.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Confirmar se existe algo mais a acrescentar</li> <li>- Agradecer a disponibilidade</li> </ul>

ANEXO F: GUIÃO DA  
ENTREVISTA À AUXILIAR

| ' ' | | ' ' |

**Anexo F:** Guião da entrevista realizada à auxiliar cooperante

---

**Guião de Entrevista**

---

**Destinatárias:** Educadoras/es de Infância e auxiliares de educação a trabalhar em Jardim de infância (PPS II 2023/2024)

**Objetivos:**

- Adquirir dados relevantes para a realização do tópico “caraterização reflexiva do contexto socioeducativo” do relatório de PPSII;
- Recolher informações úteis à investigação a realizar em contexto de estágio.

<b>Blocos de Informação</b>	<b>Objetivos específicos</b>	<b>Formulação de questões</b>	<b>Observações</b>
<b>A.</b> Legitimação da entrevista e motivação do/a entrevistado/a	<ul style="list-style-type: none"><li>• Legitimar a entrevista;</li><li>• Motivar o entrevistado.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Esta entrevista tem como objetivos a obtenção de informação para a realização do tópico “caraterização reflexiva do contexto socioeducativo” do relatório da PPS II e a recolha de dados relevantes à investigação a realizar em contexto.</li><li>- O seu caráter é confidencial e o anonimato dos dados é garantido.</li><li>- Pedir autorização para gravar áudio;</li><li>- Informar sobre os objetivos da entrevista</li></ul>	
<b>B.</b> Definição do perfil da/o entrevistada/o	<ul style="list-style-type: none"><li>• Conhecer o percurso profissional do educador e da auxiliar de educação</li></ul>	B1. Qual a sua formação e percurso profissional (instituição que frequentou e cursos obtidos)?	

		B2. Há quanto tempo exerce funções de educador de infância/auxiliar de ação educativa?	
<b>C.</b> Conceções sobre o trabalho de equipa	<ul style="list-style-type: none"> <li>Compreender a forma como o educador e a auxiliar veem o trabalho entre ambas</li> </ul>	<p>C1. Quais as funções e papéis de educador e auxiliar?</p> <p>C2. Como considera ser o trabalho em equipa da sala?</p>	<p>Planeiam e avaliam em conjunto? Como se organizam? Dividem tarefas? Entreajudam-se?</p>
<b>D.</b> Conceções acerca do envolvimento familiar	<ul style="list-style-type: none"> <li>Compreender as conceções do educador e da auxiliar acerca do envolvimento familiar/parental</li> </ul>	<p>D1. Como considera ser a relação entre a instituição e as famílias? E da sala em específico?</p> <p>D2. Como caracterizaria as famílias do grupo no que concerne à sua participação, interesse e envolvimento nas dinâmicas desenvolvidas?</p> <p>D3. Considera importante a presença e participação das famílias nas atividades da instituição? Em que medida?</p> <p>D4. De que forma promove o envolvimento familiar/parental?</p>	
<b>E.</b> Conhecimento do grupo da sala	<ul style="list-style-type: none"> <li>Compreender a forma como o educador e a auxiliar veem e conhecem o seu grupo</li> </ul>	<p>E1. Como considera que o grupo se revela a nível do envolvimento e participação nas atividades?</p> <p>E2. Qual considera ser a dinâmica do grupo no que concerne às interações e relações estabelecidas com os pares e com a equipa?</p> <p>E3. Quais os principais interesses do grupo?</p>	

		<p>E4. Destaca algumas mudanças no grupo desde o início do ano? Se sim, quais?</p> <p>E5. Como classificaria o grupo em relação ao seu desenvolvimento e aprendizagem, neste momento?</p>	
<p><b>F. Igualdade de género</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Compreender as concepções do educador e da auxiliar acerca da igualdade de género</li> </ul>	<p>F1. Como perceciona a igualdade de género atualmente?</p> <p>F2. E como era na sua infância? Sentiu alguma evolução?</p> <p>F3. Comparativamente aos seus pais, considera que alterou algum pensamento/atitude face à promoção de igualdade de género com os seus descendentes? Em que medida (por exemplo dar possibilidade de escolha no tipo de brinquedo ou cor das roupas a comprar)?</p> <p>F4. Como considera que o grupo com o qual se encontra a trabalhar pratica a igualdade de género? Denota a existência de estereótipos entre as crianças?</p> <p>F5. Considera que a sociedade influencia a visão das crianças no que concerne a igualdade de género? E a família? E a escola? Em que sentido?</p> <p>F6. Na sua opinião a instituição na qual exerce funções promove a igualdade de género? De que forma?</p> <p>F7. Como pensa poder atuar de forma a desmistificar possíveis estereótipos?</p>	

		F8. Alguma vez sentiu desigualdade de género ao longo do seu percurso pessoal, académico e/ou profissional? Se sim, em que sentido?	
Conclusão da entrevista	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Finalizar a entrevista</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- De momento, recorda-se de algo mais que considere ser pertinente em relação aos aspetos abordados?</li> <li>- Obrigada pela sua disponibilidade.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Confirmar se existe algo mais a acrescentar</li> <li>- Agradecer a disponibilidade</li> </ul>

ANEXO G: TRANSCRIÇÃO DA  
ENTREVISTA AO EDUCADOR

| ' ' | ' ' |

## **Anexo G:** Transcrição da entrevista realizada ao educador cooperante

### **A: Legitimação da entrevista e motivação do/a entrevistado/a**

Estagiária: Esta entrevista tem como objetivos a obtenção de informação para a realização do tópico “caraterização reflexiva do contexto socioeducativo” do relatório da PPS II e a recolha de dados relevantes à investigação a realizar em contexto. O seu caráter é confidencial, pelo que o anonimato dos dados é garantido. Ao responder às seguintes questões concorda com os termos estabelecidos, previamente.

### **B: Definição do perfil da/o entrevistado**

#### **B1:**

Estagiária: Qual a sua formação e percurso profissional (instituição que frequentou e cursos obtidos)?

Educador cooperante: “Sou licenciado em Educação Básica pela Escola Superior de Educação de Lisboa, onde também concluí o Mestrado em Educação Pré-escolar. Na mesma instituição de ensino superior, pós-graduei-me nos cursos de Animação de Histórias e de Educação em Creche e outros Equipamentos dos 0 aos 3 anos”.

#### **B2:**

Estagiária: Há quanto tempo exerce funções de educador de infância/auxiliar de ação educativa?

Educador cooperante: “Sou educador de infância desde Setembro de 2013, correspondente a 10 anos letivos”.

## **C: Conceções sobre o trabalho de equipa**

### **C1:**

Estagiária: Quais as funções e papéis de educador e auxiliar?

Educador cooperante: “São adultos responsáveis pela orientação de um grupo de crianças e/ou bebés. No que respeita ao/à educador/a de infância, as principais funções baseiam-se em: organizar e aplicar os meios educativos adequados ao desenvolvimento integral da criança (psicomotor, afetivo, intelectual, social, moral); acompanhar a evolução das crianças; efetuar propostas numa perspetiva globalizante, utilizando metodologias ativas, participativas e lúdicas, próprias do desenvolvimento curricular para a infância; planear e concretizar atividades de envolvimento com as famílias e de promoção de processos de transição; avaliar o desenvolvimento e aprendizagem do grupo. Relativamente às funções do/a auxiliar de ação educativa, estas baseiam-se mais em: executar atividades diárias de recreação com crianças e/ou bebés e trabalhos educacionais de artes diversas; vigiar e manter a disciplina do grupo; e, no fundo, auxiliar o/a educadora no cumprimento “pleno” das funções que descrevi anteriormente. Sem esse auxílio é praticamente impossível”.

### **C2:**

Estagiária: Como considera ser o trabalho em equipa da sala?

Educador cooperante: “Considero que desempenhamos uma parceria colaborativa muito positiva, o que torna o ambiente de trabalho muito agradável. O mesmo reflete-se num ambiente laboral de companheirismo e honestidade. Existe cooperação entre os dois, apoio e, sobretudo confiança. O que nos permite enfrentar eventuais desafios, que dificultam o alcance de objetivos, de uma forma muito descontraída”.

### **Questões adicionais:**

Estagiária: Planeiam e avaliam em conjunto?

Educador cooperante: “Nem sempre. Gosto de ter a sua opinião e ponto de vista. Normalmente, levo um esboço das propostas e debato com ela, antes da concretização. Por vezes não me é possível”.

Estagiária: Como se organizam?

Educador cooperante: “Reunimos, de forma informal, semanalmente, para planear a semana seguinte”.

Estagiária: Dividem tarefas?

Educador cooperante: “Sim”.

Estagiária: Entreajudam-se?

Educador cooperante: “Claro”.

## **D: Conceções acerca do envolvimento familiar**

### **D1:**

Estagiária: Como considera ser a relação entre a instituição e as famílias? E da sala em específico?

Educador cooperante: “As famílias são os principais agentes educativos no processo de educação das crianças, a instituição vê-as, na minha opinião, como parceiros na construção de todo o processo. Contudo, não deixam de ser os responsáveis pelos “utentes” da instituição (crianças), existindo por isso uma necessidade natural de os “agradar”.

Na concretização em sala, considero que mantemos com as famílias uma abordagem de trabalho em equipa muito forte, que tem como objetivo principal, criar um ambiente apoiante para as crianças do grupo”.

**D2:**

Estagiária: Como caracterizaria as famílias do grupo no que concerne à sua participação, interesse e envolvimento nas dinâmicas desenvolvidas?

Educador cooperante: “São um grupo de famílias bastante dinâmico, alegre, curioso e participativo, sempre pronto a envolver-se em todas as atividades propostas”.

**D3:**

Estagiária: Considera importante a presença e participação das famílias nas atividades da instituição? Em que medida?

Educador cooperante: “Na minha opinião, é muito importante abrir as portas da escola à comunidade, permitindo a entrada dos pais/famílias no estabelecimento, proporcionar comunicação frequente, dar a conhecer as práticas pedagógicas que a instituição defende, aceitar sugestões e opiniões, entre outros.

A participação das famílias no âmbito escolar é, para mim, um indicador de qualidade educativa, e por isso mesmo a escola deve dar abertura e criar estratégias para que todas as famílias participem em determinadas atividades com as crianças e contribuam para a elaboração de projetos”.

**D4:**

Estagiária: De que forma promove o envolvimento familiar/parental?

Educador cooperante: “No início do ano letivo acontece uma reunião coletiva, para o educador integrar as famílias e assim explicar o que vai ser desenvolvido com o grupo,

bem como conseguir tirar todas as dúvidas que possam surgir. Para além das reuniões coletivas, existem reuniões individuais ao longo do ano letivo sempre que as famílias ou o educador acharem pertinente, para poderem conversar sobre determinados assuntos familiares ou dialogar sobre o desenvolvimento da criança nas diferentes áreas de conteúdo. Além disto, são realizadas as atividades/projetos que envolvem a inscrição aberta/facultativa das famílias:

- Projeto “A Mala da Frida Kahlo” (projeto de expressão plástica, onde os pais/familiares das crianças são convidados a explorar com as crianças, durante um fim-de-semana, uma mala pedagógica);

- Projeto “Leitura A Pares” (projeto de leitura, onde os familiares das crianças são convidados a contar uma história ao grupo de crianças durante a reunião da manhã);

- Projeto “Eram Duas Vezes” (projeto de linguagem oral e abordagem à escrita, onde as famílias são convidadas a escreverem histórias para serem partilhadas, numa primeira fase, entre as famílias e, posteriormente, compiladas num livro);

- Aulas abertas (aulas abertas das atividades curriculares de educação física, música e língua inglesa, com participação das famílias);

- Outros eventos: reunião de pais; festa de Natal; festa da família, festa de final de ano”.

## **E: Conhecimento do grupo da sala**

### **E1:**

Estagiária: Como considera que o grupo se revela a nível do envolvimento e participação nas atividades?

Educador cooperante: “Embora sejam notórias diferenças a nível psicomotor, cognitivo e psicossocial entre as crianças (face à heterogeneidade existente ao nível das idades), é possível destacar que estamos perante um grupo bastante dinâmico, alegre, curioso e participativo, sempre pronto a envolver-se em todas as atividades propostas e a explorar

o meio e os materiais que têm à sua disposição, seja no interior ou exterior da sala de atividades”.

**E2:**

Estagiária: Qual considera ser a dinâmica do grupo no que concerne às interações e relações estabelecidas com os pares e com a equipa?

Educador cooperante: “É possível caracterizar o grupo como sendo bastante autónomo e independente no que concerne ao cuidado consigo próprio, ou seja, no cuidado com as suas necessidades básicas de alimentação e higiene; na escolha das atividades que querem realizar, seja individualmente ou no coletivo; e na apropriação das rotinas, materiais e equipamentos disponíveis. Não obstante disso, têm um sentimento de “pertença” muito forte e são muito unidos, tanto entre pares, como na relação que estabelecem com a equipa educativa”.

**E3:**

Estagiária: Quais os principais interesses do grupo?

Educador cooperante: “Exploração livre (brincadeira) e atividades relacionadas movimento e exploração lógica”.

**E4:**

Estagiária: Destaca algumas mudanças no grupo desde o início do ano? Se sim, quais?

Educador cooperante: “Além do crescimento natural das crianças, não destaco nenhuma mudança “radical”. No caso das crianças com 3 anos, sinto que estão mais integradas na rotina de jardim-de-infância”.

**E5:**

Estagiária: Como classificaria o grupo em relação ao seu desenvolvimento e aprendizagem, neste momento?

Educador cooperante: “Com base nas minhas observações, considero que a nível do desenvolvimento da sua aprendizagem, o grupo de crianças, a diferentes níveis, consegue surpreender pela sua destreza e ação”.

**E6:**

Estagiária: Que intencionalidades detém com o grupo?

Educador cooperante: “No que diz respeito às intenções pedagógicas definidas para o trabalho com o grupo de crianças, as propostas de trabalho visam a desenvolver os centros de interesse das crianças (temáticas e curiosidades) e a desenvolver os diferentes conteúdos programáticos definidos pelas OCEP”.

**E7:**

Estagiária: De que forma trabalha/gosta de trabalhar com o grupo?

Educador cooperante: “Para mim, é uma prerrogativa reconhecer à criança a capacidade de construir a sua própria aprendizagem, o mesmo supõe encará-la como sujeito e agente do processo educativo, o mesmo significa reconhecer as suas aprendizagens e experiências e valorizar os seus saberes e competências únicas. Assim, tento concretizar minha ação na escuta e na observação das crianças, proporcionando ocasiões às mesmas de formularem as suas próprias questões e de explorarem temas emergentes das suas conversas. Introduzindo a “abordagem de projeto”, como meio privilegiado de dinamizar áreas de conteúdo numa perspetiva globalizante e contribuir para a aquisição de bases para a elaboração de projetos integrados no contexto socioeducativo”.

## **F: Igualdade de género**

### **F1:**

Estagiária: Como percebe a igualdade de género atualmente?

Educador cooperante: “Muito tem sido feito para atingir a igualdade de géneros. Contudo, considero que existe um longo caminho ainda a percorrer, seja na representação das mulheres na política ou em cargos de chefia, na divisão de tarefas em casa ou no trabalho. Sinceramente muito permanece por fazer. Mas acredito que estamos no bom caminho”.

### **F2:**

Estagiária: E como era na sua infância? Sentiu alguma evolução?

Educador cooperante: “Como disse anteriormente, acredito que estamos no bom caminho. Além de toda a legislação adotada desde a década de 90 (ou seja, o período da minha infância) para assegurar a igualdade entre homens e mulheres; vejo que a nossa sociedade está cada vez mais mobilizada para a consciencialização sobre este assunto”.

### **F3:**

Estagiária: Comparativamente aos seus pais, considera que alterou algum pensamento/atitude face à promoção de igualdade de género com os seus descendentes? Em que medida (por exemplo dar possibilidade de escolha no tipo de brinquedo ou cor das roupas a comprar)?

Educador cooperante: “Felizmente, cresci num bom exemplo familiar no que concerne à igualdade entre géneros. Houve sempre divisão de tarefas domésticas, igualdade de opiniões nas decisões familiares, entre outros/as. No que respeita à promoção de igualdade de género com a minha filha, pretendo transmitir à minha filha a consciência do enorme potencial que possui e que a sua opinião deve ser tomada em conta e que tem um conjunto de direitos e deveres que devem ser respeitados e concretizados”.

**F4:**

Estagiária: Como considera que o grupo com o qual se encontra a trabalhar pratica a igualdade de género? Denota a existência de estereótipos entre as crianças?

Educador cooperante: “O grupo apresenta, a nível geral, uma ligeira dificuldade na área da Formação Pessoal e Social, no que diz respeito ao reconhecimento e aceitação das características individuais dos outros e à promoção de oportunidades de igualdade de género durante as brincadeiras e/ou tempo de escolha livre, as mesmas fragilidades fazem-se sentir com maior enfoque no grupo das crianças com 4 anos”.

**F5:**

Estagiária: Considera que a sociedade influencia a visão das crianças no que concerne a igualdade de género? E a família? E a escola? Em que sentido?

Educador cooperante: “Sim. A promoção de desigualdades entre de géneros, acontece (infelizmente) muitas vezes nestes espaços, através das relações desiguais estabelecidas entre homens e mulheres durante o processo de socialização, a que as crianças estão sujeitas, observam e, no qual acabam por se ver envolvidas”.

**F6:**

Estagiária: Na sua opinião a instituição na qual exerce funções promove a igualdade de género? De que forma?

Educador cooperante: “A instituição onde trabalho, pauta-se pela promoção da igualdade e inclusão entre crianças. Todo o currículo e projeto pedagógico é construído nesse sentido”.

**F7:**

Estagiária: Como pensa poder atuar de forma a desmistificar possíveis estereótipos?

Educador cooperante: “Proporcionando atividades que fomentem nas crianças a igualdade de género e a mudança das representações, atitudes e comportamentos que, de alguma forma, se revelem estereotipados em função do género. Seja na promoção igualitária do “ensino”, seja na promoção de pequenas reflexões com o grupo sobre o tema, surjam elas de forma espontânea ou não”.

**F8:**

Estagiária: Quando traça as suas intencionalidades, atividades e organiza o ambiente da sua sala, a promoção da igualdade de género é um aspeto a ter em conta?

Educador cooperante: “Sim”.

Estagiária: Se sim, em que medida?

Educador cooperante: “Tentando promover o respeito pela diferença e diversidade, numa perspetiva de “escola inclusiva””.

**F9:**

Estagiária: Alguma vez sentiu desigualdade de género ao longo do seu percurso pessoal, académico e/ou profissional? Se sim, em que sentido?

Educador cooperante: “A principal dificuldade que senti no início da minha carreira profissional foi o paradoxo da credibilidade, era muito jovem e não tinha anos experiência a trabalhar com crianças, o que os/as encarregados/as de educação viam como uma fragilidade. O mesmo aliava-se, em segundo plano, a ser homem numa profissão “tipicamente” de mulheres, o que trazia alguma “desconfiança” e desconhecimento associados. Senti que, nos primeiros anos, tive de provar desde cedo que “era capaz” e que sabia o “o que estava a fazer””.

### **Conclusão da entrevista**

Estagiária: De momento, recorda-se de algo mais que considere ser pertinente em relação aos aspetos abordados?

Educador cooperante: “Neste momento não”.

Estagiária: Obrigada pela sua disponibilidade.

Educador cooperante: “Disponha”.

ANEXO H: TRANSCRIÇÃO DA  
ENTREVISTA À AUXILIAR

| ' ' | | ' ' |

## **Anexo H:** Transcrição da entrevista realizada à auxiliar cooperante

### **A: Legitimação da entrevista e motivação do/a entrevistado/a**

Estagiária: Esta entrevista tem como objetivos a obtenção de informação para a realização do tópico “caraterização reflexiva do contexto socioeducativo” do relatório da PPS II e a recolha de dados relevantes à investigação a realizar em contexto. O seu caráter é confidencial, pelo que o anonimato dos dados é garantido. Ao responder às seguintes questões concorda com os termos estabelecidos, previamente.

### **B: Definição do perfil da/o entrevistado**

#### **B1 e B2:**

Estagiária: i) Qual a sua formação e percurso profissional (instituição que frequentou e cursos obtidos)? ii) Há quanto tempo exerce funções de educador de infância/auxiliar de ação educativa?

Auxiliar cooperante: “Ora bem, em relação ao meu percurso profissional, ahm... eu tenho o décimo segundo incompleto, portanto falta-me uma disciplina. Andava a fazer essa disciplina mesmo quando comecei a trabalhar a primeira vez, em part-time num call-center e depois surgiu a possibilidade de ir trabalhar a full-time para o colégio onde a minha prima também trabalhava, portanto ia haver...uma das auxiliares ia ser operada e então precisavam, para fazer uma substituição. Nunca na vida me imaginaria a trabalhar com crianças, ahm... o meu objetivo era mesmo seguir para a faculdade e ir para jornalismo. Não tem nada a ver uma coisa com a outra (ri-se). E, entretanto, tive a possibilidade de entrar no E. M. de Lisboa ahm... e estive lá durante dois anos, não te sei dizer as datas ao certo, mas 2003-2004 ou 2004-2005, foi assim qualquer coisa do género, é só fazer contas. Ahm...estive a fazer substituição de duas auxiliares e fui ganhando experiência, portanto com o dia-a-dia e com as nossas rotinas. Ahm... as formações que eu tenho são de pequenas formações que fiz tanto nos E. M como aqui na presente instituição e, portanto, não tenho qualquer curso de auxiliar. Portanto, respondendo à segunda questão, há quanto tempo exerce funções, portanto eu estou há, vai fazer este ano

em outubro de 2024 20 anos que estou na presente instituição e depois tive dois anos, dois anos antes, no E. M. de Lisboa”.

### **C: Conceções sobre o trabalho de equipa**

#### **C1 e C2:**

Estagiária: i) Quais as funções e papéis de educador e auxiliar? ii) Como considera ser o trabalho em equipa da sala?

Auxiliar cooperante: “Portanto, em relação às minhas funções, ahm... sou auxiliar de ação educativa, portanto estou na sala para dar apoio ao educador de infância, ajudar as crianças tanto a crescer como a se tornarem autónomas, portanto, estou aqui para ajudar o trabalho do educador. Ahm...em relação ao meu, a nível geral de escola, todas as educadoras com quem trabalhei sempre me integraram super bem na equipa, sempre trabalharam comigo em equipa, nunca na vida fizeram algum tipo de distinção de educador para auxiliar, a nível de hierarquias. Portanto, sabemos que as existem, não é? Sabemos, porque nem toda a gente trabalha dessa forma, mas eu, por acaso, ao longo destes vinte e dois anos que trabalho com crianças tive a sorte de calhar com educadores que me integram super bem na equipa e pedem-me opiniões a nível de trabalhos, dizem-me o que é que estão a pensar fazer, se eu tenho alguma opinião diferente, respeitam-na e até são capazes de levar a minha opinião para a frente. Ahm... tu conheces, dou-me super bem com o P. (educador), portanto, neste caso, estes últimos dois anos, tanto eu como o P. já nos entendemos super bem e gosto imenso de trabalhar com ele, acho que formamos uma boa equipa”.

### **D: Conceções acerca do envolvimento familiar**

#### **D1, D3 e D4:**

Estagiária: i) Como considera ser a relação entre a instituição e as famílias? E da sala em específico? iii) Considera importante a presença e participação das famílias nas atividades

da instituição? Em que medida? iv) De que forma promove o envolvimento familiar/parental?

Auxiliar cooperante: “Em relação à relação entre a escola e família, portanto, eu acho que a nível geral é positiva. Acho super importante os pais participarem na vida das crianças, sejam a nível de, estou a falar mais relacionado ao pré-escolar, acho importante, eles gostam que os pais venham à sala, para mostrar as coisas deles, o cantinho deles, que participem em projetos, para mostrarem aos amigos e partilhar ideias e acho que é super importante haver comunicação escola-casa. Em relação à nossa sala, acho que temos um grupo de pais espetaculares, que gostam imenso de participar em projetos propostos pelo educador ahm... e quando vêm à sala realizar os mesmos tem sido espetacular. Posso-te dar hoje o exemplo: o pai do M. P., como estamos a falar do Steve Jobs veio dar uma aula minimamente de informática, veio explicar como é que funciona o computador, ele é programador informático e, portanto, programou uma atividade de três ou quatro jogos interativos para que eles pudessem fazer e participar, foi muito giro e eles adoraram a experiência, eu acho que é importante haver este tipo de ligação escola-casa, lá está para proporcionar aos miúdos este tipo de atividades e para eles também aprenderem certas coisas relacionadas com as profissões dos pais, neste caso”.

## **D2 e D3:**

Estagiária: ii) Como caracterizaria as famílias do grupo no que concerne à sua participação, interesse e envolvimento nas dinâmicas desenvolvidas? iii) Considera importante a presença e participação das famílias nas atividades da instituição? Em que medida?

Auxiliar cooperante: “Bem eu estou aqui a ir por tópicos, mas eu acho que já te respondi aqui a uma série de questões relacionadas aqui com o D, das conceções acerca do envolvimento familiar. Portanto, ahm... como caracteriza as famílias do grupo... é assim, era o que eu estava a dizer eu acho que é super importante as famílias participarem na vida das crianças, não é? Ahm... a nível de escola, porque eles sentem-se importantes em mostrar aos amigos o que é que os pais deles fazem, o que é que eles, que atividades ou

brincadeiras que eles conseguem fazer com os pais e acho também muito importante à segunda-feira o facto de eles nos reportarem o que se passou no fim-de-semana, é uma forma deles mostrarem aquilo que se passa em casa, portanto essa parte aí de comunicação é engraçada e o facto de eles poderem, os pais participarem em certas atividades, de virem à escola eu acho que é importante eles sentem-se valorizados e é giro ver a relação que eles têm com os amigos, mostrando o pai, neste caso, ahm... posso-te dar o exemplo, o ano passado das profissões, tivemos a falar de profissões, portanto, cada pai veio cá à sala, para mostrar aquilo que fazia e via-se na cara dos filhos, dos respetivos filhos, não é? Que eles estavam todos orgulhosos, em mostrar e que é super importante esse tipo de informações. E acho que é giro eles também poderem partilhar esse tipo de coisas uns com os outros e haver convívio, digamos assim. É pena que não tenhamos mais tempo para fazer este tipo de coisas, conheces a nossa rotina, mas sim, acho que é muito importante haver uma comunicação escola-casa e os pais estarem integrados nos projetos e no dia-a-dia com algum tipo de atividade, nem que seja vir cá à escola contar uma história, acho que é importante”.

## **E: Conhecimento do grupo da sala**

### **E1, E2, E3, E4 e E5:**

Estagiária: i) Como considera que o grupo se revela a nível do envolvimento e participação nas atividades? ii) Qual considera ser a dinâmica do grupo no que concerne às interações e relações estabelecidas com os pares e com a equipa? iii) Quais os principais interesses do grupo? iv) Destaca algumas mudanças no grupo desde o início do ano? Se sim, quais? v) Como classificaria o grupo em relação ao seu desenvolvimento e aprendizagem, neste momento?

Auxiliar cooperante: “Eu sou um bocadinho suspeita em relação ao grupo ahm... portanto eu estou com o grupo dos cinco anos neste caso há três anos ahm... são os meus anões (ri-se), gosto imenso deles todos, acho que o facto de ser um grupo, eu já trabalhei nos E. M. com grupos homogéneos ahm... é engraçado, é interessante numa certa idade, eu falo por mim, a nível de gosto pessoal eu gosto muito de pré-escolar, mas das idades ma,

ahm... ou seja dos mais velhos, portanto entre os quatro e os cinco anos, eu gosto imenso dos quatro e dos cinco, portanto, dá para desenvolver atividades diferentes com eles, até a própria conversa, os diálogos que eles têm connosco, ahm... é muito mais interessante, não sou muito ligada à creche, muito ligada aos pequenitos, gosto da parte do mimo, é engraçado, agora do desenvolver atividades com eles e jogos e trabalhos de sala acho muito mais interessante os mais crescidos. Ahm... notamos diferença e notamos que é muito positivo o facto de haver salas heterogéneas, no caso da presente instituição, porque os mais crescidos ajudam os mais pequeninos a desenvolver muito mais rápido. Notamos uma diferença brutal do mês de setembro/outubro para o mês de janeiro/fevereiro e é tudo muito ali perto, mas notamos que os três anos estão muito mais desenvolvidos, estão muito mais desenrascados, desculpa a expressão, mas que é mesmo assim, eles acabam por conseguir ser muito mais autónomos e com a ajuda, lá está, com o facto de fazermos pares, tentamos sempre escolher um mais crescido e um mais pequenino, mesmo para que ajude nessa evolução”.

## **F: Igualdade de género**

### **F1:**

Estagiária: i) Como percebe a igualdade de género atualmente? ii) E como era na sua infância? Sentiu alguma evolução? iii) Comparativamente aos seus pais, considera que alterou algum pensamento/atitude face à promoção de igualdade de género com os seus descendentes? Em que medida (por exemplo dar possibilidade de escolha no tipo de brinquedo ou cor das roupas a comprar)? iv) Como considera que o grupo com o qual se encontra a trabalhar pratica a igualdade de género? Denota a existência de estereótipos entre as crianças? v) Considera que a sociedade influencia a visão das crianças no que concerne a igualdade de género? E a família? E a escola? Em que sentido? vi) Na sua opinião a instituição na qual exerce funções promove a igualdade de género? De que forma? vii) Como pensa poder atuar de forma a desmistificar possíveis estereótipos? viii) Alguma vez sentiu desigualdade de género ao longo do seu percurso pessoal, académico e/ou profissional? Se sim, em que sentido?

Auxiliar cooperante: “Portanto, relativamente aqui à igualdade de género, ahm... é assim, na minha infância eu fui educada tanto, portanto, pela minha família, eu nunca tive qualquer tipo de problemas, para mim pessoas são pessoas, independentemente da cor delas, da raça, ahm... dos gostos... pessoas são pessoas e as pessoas gostam de pessoas, há pessoas boas, há pessoas menos boas e eu nunca tive qualquer tipo de problemas, sempre tive amigos meus africanos, tinha, na altura era miúda, tinha muitas pessoas da etnia cigana, portanto, nunca tive qualquer tipo de problemas e sempre andei em escolas públicas, portanto eu sempre fui um bocadinho misturada no meio da criançada toda, portanto e passo isso, tento passar isso para o meu filho, independentemente de sermos rapazes ou raparigas e de gostarmos do mesmo sexo, ahm... acho que se as coisas forem faladas e d'ismis... ahm, faladas naturalmente e tentar explicar de uma forma que a criança, neste caso, depende da idade, mas que consiga partilhar, perceber o que nós estamos a dizer... posso-te contar uma pequenina história relacionada com o meu filho e foi aqui na escola, não sei se poderá ajudar na entrevista, que possas dar o exemplo, porque estive a ver aqui mais para a frente e pedes algum tipo de exemplo, o D. há uns tempos atrás chegou-me a casa a perguntar se era gay, isto porquê, porque as crianças acabam por ser, também, um bocadinho cruéis e utilizam certos apelidos que nem sabem sequer o que querem dizer e chamam nomes uns aos outros, é feio, e eu tentei explicar de uma forma, que ele tem sete anos, de uma forma que ele conseguisse perceber minimamente o que é que era o ser gay. Portanto, expliquei-lhe que era uma palavra que nem sequer tinha nada a ver com isso, portanto que era relacionado com alegria, ahm... e tentei-lhe explicar que existem pessoas que são heterossexuais, que são homossexuais e bissexuais, não entrei noutros pormenores, porque isso já é muita coisa, muita informação detalhada, mais específica, portanto, expliquei ao D. que existem pessoas bissexuais, um rapaz pode gostar de um rapaz e de uma rapariga, existem pessoas homossexuais, um rapaz pode gostar de um rapaz e uma rapariga pode gostar de uma rapariga e existem pessoas heterossexuais, que gostam de pessoas do sexo diferente. Portanto, eu tentei explicar isso minimamente ao meu filho, ao qual ele percebeu e tanto que depois entrei por uma parte mais fantasia mais barra infantil, de lhe perguntar como é que ele se sentia quando via um rapaz ou uma rapariga, se ele sentia aquelas borboletas na barriga. Resposta dada não será publicada por pedido da entrevistada. Portanto eu

tentei-lhe explicar pronto “tu estás a sentir um desejo por uma menina portanto, à partida, por aquilo que me parece, não serás gay”, mas tentei-lhe explicar de uma forma natural, sem muitos tabus, porque acho que o facto de escondermos ainda é pior e eles, coitadinhos, eles tentam adquirir informação não por mal, mas por aquilo que ouvem ao redor deles e em relação aqui à nossa escola, eu acho que a nossa escola é super inclusiva, temos aqui crianças como tu vêes, de outros países, com certos problemas e tratamos as crianças todas de igual forma. Ahm... e em relação a este tema, por acaso nunca surgiu assim nada do género específico de conseguirmos falar desse tipo de pormenores em relação à sexualidade da criança, mas tentamos explicar e agir de uma forma super natural, para que não exista, lá está, aqueles tabus e eu acho que o esconder e tratar as coisas de uma forma diferente acho que é pior. Ahm... eles aí têm muito mais curiosidade para a maldade do que propriamente, lá está, fazer parte da nossa vida, do nosso quotidiano. Eu tento passar esta mensagem pelo menos ao meu filho. Tens um pequenino exemplo que, de uma história, pronto, que por acaso até aconteceu este ano, eu até comentei com o P., “achas que eu respondi mal? Não achas?”, mas o que é certo é que o D., a partir daí nunca mais me fez qualquer tipo de pergunta em relação a isso, porque ficou a perceber o porquê destes palavrões, bissexual, heterossexual, são palavras muito grandes para eles conseguirem perceber, tipo gay é muito mais fácil, não é? E para ele gay era um nome, como se fosse estúpido, ou parvalhão e eu tentei-lhe explicar que, para já, essas coisas não se dizem, incluindo o parvo e o estúpido, ahm... que era feio e o que os colegas dele nem sequer sabiam, tavam a chamar coisas que nem sequer sabiam o que é que queriam dizer e eu fiz com que, lá está, não entrei em muitos pormenores, mas tentei mostrar ao meu filho, ahm... o que é que queria dizer certas palavras e aquilo que ele me estava a perguntar, o que é que ele queria dizer com aquilo. Espero ter ajudado. Vou dar mais aqui uma vista de olhos, se me falhou alguma questão e pronto, alguma coisa manda-me mensagem que eu tento-te ajudar. Estava aqui a ver... como pensa poder... pois lá está, se alguma criança, eu normalmente, eu não passo por cima de educador nenhum e como já viste nós respeitamos muito hierarquias aqui na escola, ahm... mas como é óbvio, se alguma criança do género, me perguntar, dei-te o exemplo do meu filho, porque estou mais que à vontade em falar sobre isso, mas claro que se este tipo de conversas surgirem entre crianças, por exemplo da nossa sala, que não nos são nada, a nós especificamente,

eu teria que falar com o educador, neste caso e o educador entraria em contacto com o pai ou com a mãe a abordar o assunto, a dizer que pronto que surgiu estas dúvidas e pronto para os pais poderem, lá está, haver uma comunicação, também, escola-casa, para os pais em casa poderem abordar o assunto da melhor maneira que acharem, conforme a educação que tiveram, não sei, agora eu sempre fui muito natural a falar deste tipo de coisas, a minha mãe sempre me habituou assim, o meu pai não, o meu pai é muito mais reservado, nestas coisas, mas a minha mãe sempre falou comigo numa maneira super aberta e o próprio pai do D. também é da minha opinião, portanto, nós sempre explicámos ao nosso filho tudo e mais alguma coisa dentro da idade dele e dentro das questões que ele tinha e que tem”.

### **Conclusão da entrevista**

Estagiária: Obrigada pela sua disponibilidade.

Auxiliar cooperante: “Espero ter ajudado! Um grande beijinho”.

ANEXO I: GUIÃO DA  
ENTREVISTA ÀS CRIANÇAS

| ' ' | | ' ' |

**Anexo I:** Guião da entrevista realizada às crianças da sala B.

---

## Guião de Entrevista

---

**Destinatárias:** Crianças de um grupo de Jardim de Infância (PPS II 2023/2024)

**Objetivos:**

— Adquirir dados relevantes para a realização da investigação em contexto de estágio.

Blocos de Informação	Objetivos específicos	Formulação de questões	Observações
A. Legitimação da entrevista e motivação do/a entrevistado/a	<ul style="list-style-type: none"><li>• Legitimar a entrevista;</li><li>• Motivar o entrevistado.</li></ul>	<p>- Esta entrevista tem como objetivos compreender a forma como pensam a igualdade de género, percebendo o que acham sobre meninas e meninos utilizarem o mesmo vestuário, cores, brinquedos e terem os mesmos gostos.</p> <p>- Pedir autorização para participar.</p>	
B. Concepções sobre a igualdade de género nas brincadeiras de sala	<ul style="list-style-type: none"><li>• Compreender as concepções das crianças sobre as áreas e brincadeiras/brinquedos de sala</li></ul>	B1. Onde mais gostas de brincar na sala (áreas)? Porquê?	Achas que os meninos/meninas também gostam e podem brincar nessas áreas e/ou com esses brinquedos?

<p><b>C.</b> Concepções sobre a igualdade de género nos presentes/brinquedos a receber e utilizar</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Compreender as concepções das crianças acerca dos presentes/brinquedos</li> </ul>	<p>C1. Se desses um presente a uma amiga (menina) o que lhe davas? Porquê?  C2. E se fosse um menino? Porquê?  C3. E achas que uma menina preferia receber uma boneca ou um carro?  C4. E um menino?</p>	<p>Davas a mesma coisa? Porquê?</p>
<p><b>D.</b> Concepções acerca da igualdade de género respeitante ao vestuário utilizado e respetivas cores</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Compreender as concepções das crianças sobre o vestuário utilizado, bem como as respetivas cores</li> </ul>	<p>D1. Se vestisses uma camisola a um menino de que cor seria? Porquê?  D2. E se fosse a uma menina?  D3. Se vestisses uma menina, vestias-lhe saia ou calças?  D4. E se fosse um menino?</p>	<p>Se for necessário, dar opções de cores como exemplo.</p>
<p><b>E.</b> Concepções sobre a igualdade de género no que diz respeito às profissões</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Compreender as concepções das crianças sobre as profissões exercidas</li> </ul>	<p>E1. O que gostavas de ser quando fores grande (profissão)? Porquê?  E2. E um/a menino/a também podia exercer essa profissão?</p>	

<p><b>F.</b> Concepções sobre a igualdade de género face às atividades praticadas</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Compreender as concepções das crianças sobre as atividades extracurriculares praticadas</li> </ul>	<p>F1. Que atividade praticas aqui na escola?  F2. Se fizesses outra, qual escolhias? Porquê?  F3. Achas que os/as meninos/as também podem fazer essas atividades?  F4. E gostavas de experimentar, por exemplo ballet (no caso dos meninos) ou futsal/judo (no caso das meninas)? Porquê?</p>	<p>Dar exemplos de atividades.</p>
<p><b>G.</b> Concepções sobre a igualdade de género relativamente às brincadeiras realizadas em casa</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Compreender as concepções das crianças sobre o tipo de brinquedos e brincadeiras realizadas em casa</li> </ul>	<p>G1. Com que brinquedos mais gostas de brincar em casa? Porquê?  G2. E os/as meninos/meninas também podem brincar com esses brinquedos?</p>	
<p>Conclusão da entrevista</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Finalizar a entrevista</li> </ul>	<p>Muito obrigada.</p>	<p>Agradecer a disponibilidade.</p>

ANEXO J: TRANSCRIÇÃO DA  
ENTREVISTA ÀS CRIANÇAS

| ' ' | ' ' |

## **Anexo J:** Transcrição da entrevista realizada às crianças

Meninos

**D. G.**

**Estagiária:** “Olha estou a fazer uma investigação com vocês sobre os meninos e meninas, para saber se há igualdade, se podem fazer as mesmas coisas e se gostam das mesmas coisas. Queres participar?”

**D. G.:** “Sim.”

**Estagiária:** “Então põe aqui o teu nome, por favor. (D. G. vai buscar a placa do nome e escreve-o na folha) Bem, então qual é a área que mais gostas de brincar, daqui das áreas todas que temos na sala?”

**D. G.:** “Legos, a casinha das bonecas, a cozinha e os carros.”

**Estagiária:** “Porquê? Insisti. É porque é giro?”

**D. G.:** “Sim.”

**Estagiária:** “Olha e se fosses ao aniversário de uma amiga, uma menina, o que lhe davas de presente?”

**D. G.:** “Um lego.”

**Estagiária:** “Porquê?”

**D. G.:** “Porque o lego é muito bom.”

**Estagiária:** “Porque é o brinquedo que gostavas de receber?”

**D. G.:** “Sim.”

**Estagiária:** “Boa. E achas que ela ia gostar mais de receber um lego ou uma boneca?”

**D. G.:** “Um lego.”

**Estagiária:** “Porquê?”

**D. G.:** “Porque ela gosta de legos. Os legos são para brincar. Os bebés não podem brincar com legos.”

**Estagiária:** “E se fosse um menino? O que é que davas?”

**D. G.:** “Um lego.”

**Estagiária:** “E se desses uma camisola a um menino de que cor é que davas?”

**D. G.:** “Azul.”

**Estagiária:** “Porquê?”

**D. G.:** “Azul camisola.”

**Estagiária:** “Mas porquê?” (Sem resposta) “A um menino davas uma camisola azul e se fosse uma menina?”

**D. G.:** “Dava uma camisola de cor-de-rosa.”

**Estagiária:** “Porquê?”

**D. G.:** “Porque gosta de cor-de-rosa.”

**Estagiária:** “Olha, outra coisa, se fosse um menino vestias-lhe uma saia ou calças?”

**D. G.:** “Saia, meninas!”

**Estagiária:** “Saia às meninas? E aos meninos?”

**D. G.:** “É calças de meninos.”

**Estagiária:** “Porquê? Eles não podem vestir saia?”

**D. G.:** “Não podem vestir calças as meninas, só de saias!”

**Estagiária:** “Olha mas eu estou de calças!”

**D. G.:** “Então deixa de ter calças!”

**Estagiária:** “As meninas também podem ter calças e os meninos saia. Olha e o que gostavas de ser quando fores grande? De profissão?”

**D. G.:** “De terapias!”

**Estagiária:** “E o que fazes nessa profissão?”

**D. G.:** “Terapia da fala!”

**Estagiária:** “Ah querias ser terapeuta da fala?”

**D. G.:** “Sim.”

**Estagiária:** “E achas que as meninas também podem ser terapeutas da fala? Ou só os meninos?”

**D. G.:** “Só as meninas e os meninos!”

**Estagiária:** “Ah podem os dois!”

**D. G.:** “A J. é terapia da fala”

**Estagiária:** “Pois é muito bem! E aqui na escola fazes alguma atividade?”

**D. G.:** “Sim.”

**Estagiária:** “Fazes o que?”

**D. G.:** “Desenhos...”

**Estagiária:** “Não, depois de estares aqui na sala, tipo *ballet*, natação...”

**D. G.:** “Judo!”

**Estagiária:** “E mais? Só?”

**D. G.:** “Sim!”

**Estagiária:** “E se fizesses outra/pudesses fazer outra, qual é que escolhias? Das que há mais, natação, *ballet*, futsal...”

**D. G.:** “Judo!”

**Estagiária:** “Essa é o que tu fazes não é? E qual é que gostavas de fazer mais?”

**D. G.:** “Nada.”

**Estagiária:** “E *ballet* experimentavas?”

**D. G.:** (pensa) “Nada!”

**Estagiária:** “Não gostavas de fazer *ballet*?”

**D. G.:** “Não.”

**Estagiária:** “Porquê?”

**D. G.:** “As meninas são de *ballet*.”

**Estagiária:** “É para as meninas só?”

**D. G.:** “Sim.”

**Estagiária:** “Olha e com que brinquedos é que gostas de brincar em casa?”

**D. G.:** “Legos.”

**Estagiária:** “Legos também?”

**D. G.:** “Sim.”

**Estagiária:** “Ok, boa! Podes ir, obrigada!”

**D. G.:** “De nada!”

**A. L.**

**Estagiária:** “Olha eu vou-te fazer umas perguntas, para saber se tu achas que as meninas e os meninos podem fazer as mesmas coisas, brincar com as mesmas coisas e assim,

tabem? (acena com a cabeça) Boa, obrigada! Então vai buscar um lápis da cor que quiseres para desenhares aqui na folha para mostrares que aceitas participar.”

**A. L.:** (vai buscar um lápis e faz rabisco na folha)

**Estagiária:** “Olha, então, a primeira pergunta é: daqui da sala, onde é que tu mais gostas de brincar? Qual área?”

**A. L.:** “Da garagem.”

**Estagiária:** “Na garagem! Boa, porquê?”

**A. L.:** “Porque eu gosto das coisas novas.”

**Estagiária:** “Boa! Olha e achas que as meninas também podem brincar na garagem?”

**A. L.:** “Podem.”

**Estagiária:** “Podem?”

**A. L.:** (acena positivamente com a cabeça)

**Estagiária:** “Olha e se desses um presente a uma menina, rapariga, o que é que lhe davas? Se fosses ao aniversário dela, de uma menina.”

**A. L.:** “Dava... dava... uma coisa da patulha pata”

**Estagiária:** “Uhm...e se fosse um menino?”

**A. L.:** “Também dava uma coisa da patulha pata.”

**Estagiária:** “A mesma coisa, ok.”

**A. L.:** “Da patulha pata... ou do Flash.”

**Estagiária:** “Do Flash. Porquê é que davas isso?”

**A. L.:** “Porque eles não sabem que eu... que eu dou os pres... porque, olha o R. tá de Flash.”

**Estagiária:** “Ah, pois está!”

**A. L.:** “E eu vou comprar um brinquedo para o R. do Flash.”

**Estagiária:** “Ah, boa! Olha, outra pergunta.”

**A. L.:** “Quê?”

**Estagiária:** “Se fosse uma menina achas que ela preferia receber uma boneca ou um carro?”

**A. L.:** “Uma boneca.”

**Estagiária:** “Uma boneca. Porquê?”

**A. L.:** “Porque... elas são meninas.”

**Estagiária:** “Então e se fosse um menino, preferia um carro ou uma boneca?”

**A. L.:** “Um carro.”

**Estagiária:** “Porquê?”

**A. L.:** (fala de forma impercetível)

**Estagiária:** “Porque o quê?”

**A. L.:** “Porque eles gostam de carros.”

**Estagiária:** “Boa, olha e se vestisses uma camisola a um menino, de que cor é que lhe vestias a camisola?”

**A. L.:** “Azul.”

**Estagiária:** “Azul. Porquê azul?”

**A. L.:** “Porque... gosto de dar azul. Desta cor, desta cor aqui (mostrando exemplo).”

**Estagiária:** “Ok, gostas de dar azul. Então e se fosse uma menina?”

**A. L.:** “Dava... ahm... dava desta cor (pegando num lápis vermelho).”

**Estagiária:** “Vermelho?”

**A. L.:** “Sim.”

**Estagiária:** “Porquê?”

**Afonso:** “Ahm... vermelho.”

**Estagiária:** “Davas vermelho porquê?”

**A. L.:** “Porque eu gostava.”

**Estagiária:** “Ok. Olha e se vestisses uma menina, vestias saia ou calças?”

**A. L.:** “Calças de menino.”

**Estagiária:** “Calças de menina?”

**A. L.:** “Calças de menino.”

**Estagiária:** “Calças de menino? À menina?”

**A. L.:** “Uhm... não, calças de menina.”

**Estagiária:** “Então e ao menino? Vestias calças ou saia, ao menino?”

**A. L.:** “Saia.”

**Estagiária:** “Saia? Ao menino?”

**A. L.:** “Não, à menina.”

**Estagiária:** “Então e ao menino era calças?”

**A. L.:** “Sim e depois é uma camisola.”

**Estagiária:** “Boa! E porque é que... Olha e não vestias saia ao menino?”

**A. L.:** “Não.”

**Estagiária:** “Porquê?”

**A. L.:** “Sim, vestia.”

**Estagiária:** “Ok. E o que é que queres ser quando fores grande, de profissão?”

**A. L.:** “Um Spider-man.”

**Estagiária:** “Um Spider-man (ri-se). Porquê um Spider-man?”

**A. L.:** “Porque o Spider-man lança teias!”

**Estagiária:** “Ah, porque lança teias! E achas que as meninas também podem ser o Spider-man?”

**A. L.:** “Se for um Spider-man de menina!”

**Estagiária:** “Se for um Spider-man de menina. Boa! Olha e que atividade é que fazes aqui na escola? Atividade depois da sala. Natação, judo, *ballet*, o que é que fazes?”

**A. L.:** “Quando eu for grande quero ir ao Judo, eu disse à minha mãe!”

**Estagiária:** “Boa, mas agora fazes o quê? Natação, não é?”

**A. L.:** “Sim.”

**Estagiária:** “Só fazes natação?”

**A. L.:** “Sim.”

**Estagiária:** “Ok. Achas que as meninas também podem fazer? Natação e judo?”

**A. L.:** “Podem.”

**Estagiária:** “Podem. Boa! E gostavas de experimentar por exemplo *ballet*?”

**A. L.:** “Não.”

**Estagiária:** “Porquê?”

**A. L.:** “Porque ele é de menina”

**Estagiária:** “Ok.”

**A. L.:** “Mais nada.”

**Estagiária:** “Só mais uma coisa. Com que brinquedos mais gostas de brincar em casa?”

**A. L.:** “Com a patulha pata.”

**Estagiária:** “Ok, obrigada!”

**D. S.**

**Estagiária:** “Então, estou a fazer uma investigação com vocês para ver se vocês acham que os meninos e meninas gostam das mesmas coisas, se podem fazer as mesmas coisas e assim. Queres participar?”

**D. S.:** “Sim.”

**Estagiária:** “Boa! Então vai buscar um lápis da cor que quiseres para escreveres aqui o teu nome, em como aceitas participar, se faz favor.”

**D. S.:** (vai buscar lápis e assina a folha) “Já está!”

**Estagiária:** “Boa, obrigada! Então, a primeira pergunta é: da sala, quais são as áreas que mais gostas de brincar? Onde é que gostas mais de brincar?”

**D. S.:** “Da sala da C.”

**Estagiária:** “Não, mas da sala do P. qual é a área onde mais gostas de brincar? Tens as ciências, os jogos, a casinha...”

**D. S.:** “Na garagem.”

**Estagiária:** “Na garagem? Só?”

**D. S.:** “Sim. Não, não!”

**Estagiária:** “Não? Mais?”

**D. S.:** “Na casinha.”

**Estagiária:** “Na casinha. Porquê?”

**D. S.:** “Porque tem ali as bonecas e o Stitch para combinar.”

**Estagiária:** “Uhm, uhm...ok. E achas que as meninas também podem brincar nestas áreas ou só os meninos?”

**D. S.:** “Ahm...podem.”

**Estagiária:** “Também podem. Olha e se desses uma prenda a uma amiga, menina, o que é que lhe davas? Se fosse uma menina.”

(conversa foi interrompida)

**Estagiária:** “Então se fosse uma menina, o que é que lhe davas de prenda, se fosses ao aniversário dela?”

**D. S.:** “Pode ser... uhm... um vestido qualquer ou...”

**Estagiária:** “Um vestido?”

**D. S.:** “Ou uma (impercetível).”

**Estagiária:** “Um vestido ou o quê?”

**D. S.:** “Ou uma flor.”

**Estagiária:** “Ou uma flor...Porquê? Porque é que lhe davas isso?”

**D. S.:** “Porque eu sei que as meninas gostam de vestidos de princesa ou flores.”

**Estagiária:** “Vestidos de princesa?”

**D. S.:** “Sim.”

**Estagiária:** “Boa! E se fosse um menino, o que é que davas?”

**D. S.:** “Dava... um boneco ou um brinquedo de super-herói.”

**Estagiária:** “Porquê?”

**D. S.:** “Porque eu sei que eles adoram super-heróis. Como o A. adora aquele Spider-man novo.”

**Estagiária:** “Ah, boa! Então e as meninas, não gostam?”

**D. S.:** “Acho que também gostam.”

**Estagiária:** “Também?” (D. S. acena positivamente com a cabeça) “Olha e achas que uma menina preferia receber um carro ou uma boneca?”

**D. S.:** “Preferia uma boneca.”

**Estagiária:** “Porquê?”

**D. S.:** (ri-se) “Não sei, porque elas adoram brincar com bonecas.”

**Estagiária:** “Ok. Então e os meninos não gostam?”

**D. S.:** “Gostam.”

**Estagiária:** “Então e o menino preferia a boneca ou o carro?”

**D. S.:** “Um carro.”

**Estagiária:** “Um carro. E as meninas não gostam de carros?”

**D. S.:** “Devem gostar...”

**Estagiária:** “Ok. Olha e se vestisses uma camisola a um menino, de que cor seria? De que cor davas uma camisola a um menino?”

(resposta impercetível)

**Estagiária:** “Hã?”

(repete resposta)

**Estagiária:** “Vermelha? Não percebi, está muito barulho.”

**D. S.:** “Pode ser uma ideia.”

**Estagiária:** “Ah, uma ideia! Mas de que cor é que davas a camisola?”

**D. S.:** “Ah! Verde.”

**Estagiária:** “Verde. Só verde?”

(D. S. acena positivamente com a cabeça)

**Estagiária:** “E se fosse uma menina.?”

**D. S.:** “Uma menina? Uhm... camisola rosa.”

**Estagiária:** “Rosa... menina... rosa... Porquê?”

**D. S.:** “Porque elas adoram rosa, como a M. B. tá toda cor-de-rosa.”

**Estagiária:** “Ah... então, uhm...ok. Então e se vestisses uma menina, vestias saia ou calças?”

**D. S.:** “Uhm... saia.”

**Estagiária:** “E um menino?”

**D. S.:** “Uhm... calças.”

**Estagiária:** “Ahm... então e a menina não pode vestir calças?”

**D. S.:** “Também pode.”

**Estagiária:** “Também pode e o menino pode vestir saia?”

**D. S.:** “Não sei se eles compravam saia.”

**Estagiária:** “Hã?”

**D. S.:** “Eu ainda não sei.”

**Estagiária:** “Não sabes se eles podem usar saia, os meninos?”

**D. S.:** “Não.”

**Estagiária:** “Ahm... olha e o que é que gostavas de ser quando fores grande? De profissão.”

**D. S.:** “Uhm... gostava de ser... cozinheiro.”

**Estagiária:** “Cozinheiro? Porquê? Porque é que gostavas de ser cozinheiro?”

**D. S.:** “Adoro cozinhar!”

**Estagiária:** “Ai é?”

**D. S.:** “Sim.”

**Estagiária:** “Muito bem. Olha e as meninas também podem ser essa profissão?”

**D. S.:** “Também podem ser! Ali... Até...Eu vejo uma menina que cozinha...”

**Estagiária:** “Ai é?”

**D. S.:** “Em São Martinho, chama-se menina São.”

**Estagiária:** “Chama-se como?”

**D. S.:** “Menina São.”

**Estagiária:** “Ah, que giro! E aqui na escola fazes alguma atividade, fora da sala, por exemplo natação, judo, *ballet*... fazes alguma? Ou não fazes?”

**D. S.:** “Ahm...eu faço natação.”

**Estagiária:** “Fazes natação. Faço natação. Só natação?”

**D. S.:** “Só.”

**Estagiária:** “Olha e se fizesses outra, qual é que fazias? Gostavas de fazer outra?”

**D. S.:** “Uhm... fazer... judo.”

**Estagiária:** “Judo. Porquê?”

**D. S.:** “Tenho de arranjar outro sítio para fora da escola.”

**Estagiária:** “Mas porque é que gostavas de fazer judo?”

**D. S.:** “Porque também quero aprender a fazer judo.”

**Estagiária:** “Ok. E as meninas também podem fazer estas duas? Natação e judo?”

**D. S.:** “Também podem.”

**Estagiária:** “As meninas também podem. Ahm... e experimentavas *ballet*?”

**D. S.:** “Eu?”

**Estagiária:** “Sim.”

**D. S.:** “Eu não faço *ballet*.”

**Estagiária:** “Mas gostavas de experimentar?”

**D. S.:** “Gostava.”

**Estagiária:** “Gostavas? Ok. Última pergunta: com que brinquedos mais gostas de brincar em casa?”

**D. S.:** “Eu já sei! É dinossauros!”

**Estagiária:** “Dinossauros! Que giro. E as meninas também podem brincar com dinossauros?”

**D. S.:** “Sim.”

**Estagiária:** “Também podem.”

**D. S.:** “Se elas gostarem.”

**Estagiária:** “E achas que elas gostam?”

**D. S.:** “Não. Ainda nenhuma foi a minha casa.”

**Estagiária:** “E porquê é que gostas de brincar com dinossauros?”

**D. S.:** “Gosto dos dentes. E depois eles comem plantas e carnes.”

**Estagiária:** “Boa, obrigada, é só!”

**M. P.**

**Estagiária:** “Olha, eu vou fazer uma investigação com vocês sobre os meninos e meninas, para ver se têm as mesmas coisas, se gostam das mesmas coisas e assim. Queres participar?”

**M. P.:** “Sim.”

**Estagiária:** “Sim? Olha então vai buscar um lápis, se faz favor, da cor que quiseres, para escreveres o teu nome. (M. P. vai buscar o lápis e regressa) Olha podes escrever aqui o teu nome, se faz favor.”

**M. P.:** “Ahm... eu não consigo, tem de ser com a minha placa.”

**Estagiária:** “Pode ser, podes ir buscar.”

**M. P.:** (vai buscar a placa do nome e escreve) “Já está!”.

**Estagiária:** “Boa, obrigada! Olha, então, vou-te fazer as perguntas, está bem? Então, a primeira pergunta: onde é que mais gostas de brincar, na sala? As áreas. Qual é a área que mais gostas de brincar?”

**M. P.:** (aponta para o meu telemóvel) “Esta.”

**Estagiária:** (ri-se) “Isso são as perguntas. Da sala, qual é que mais gostas? Tens a casinha, os legos, a garagem, carros...”

**M. P.:** “Os legos.”

**Estagiária:** “Os legos? Porquê?”

**M. P.:** “Porque, por causa porque às vezes fico dos legos e às vezes brinco em todo o lado.”

**Estagiária:** “Ok. E não gostas de mais nenhuma área?”

**M. P.:** “Eu gosto de todas as áreas.”

**Estagiária:** “De todas? Gostas de todas. E achas que as meninas também gostam de todas? Ou qual é a área preferida das meninas?”

**M. P.:** “A casinha e a... a casinha!”

**Estagiária:** “É a casinha. Porquê?”

**M. P.:** “Por causa, porque são meninas. Dos cinco anos e dos quatro anos e dos três anos.”

**Estagiária:** “Ok. Olha e se desses um presente a uma amiga, menina, o que é que lhe davas? A uma menina.”

**M. P.:** “Fica feliz.”

**Estagiária:** (ri-se) “Para ela ficar feliz? Mas o que é que lhe davas de presente?”

**M. P.:** “Porque às vezes quando eu fico sem presentes... eu já recebi um pijama novo.”

**Estagiária:** “Ai foi, no Natal?”

**M. P.:** “Sim, é dos monstros.”

**Estagiária:** “Boa, muito giro! Olha, mas se fosses a uma festa de uma menina, o que é que lhe davas de presente?”

**M. P.:** “Festa, de presentes.”

**Estagiária:** “Davas, por exemplo, achas que ela preferia uma boneca ou um carro?”

**M. P.:** “Uma boneca.”

**Estagiária:** “Porquê?”

**M. P.:** “Porque às vezes, às vezes chateia-me.”

**Estagiária:** “Chateia-te?”

**M. P.:** “Sim, às vezes sim, às vezes não.”

**Estagiária:** “Mas porque é que achas que ela preferia uma boneca do que um carro?”

**M. P.:** “Porque é uma menina, é porque gosta só de bonecas.”

**Estagiária:** “E se fosse um menino?”

**M. P.:** “Um menino, dou-se um carro ou uns legos. Seja de Beyblades, carros da Hotwheels e ou seja, o ou seja que seja.”

**Estagiária:** “Porque é que davas isso a um menino?”

**M. P.:** “Porque assim fica muito feliz, também.”

**Estagiária:** “Ah! Ok, olha e se vestisses uma camisola a um menino, rapaz, de que cor é que era a camisola?”

**M. P.:** “Vermelha ou verde ou azul.”

**Estagiária:** “Verde ou azul... porquê?”

**M. P.:** “E vermelha.”

**Estagiária:** “Vermelha, verde ou azul, porquê?”

**M. P.:** “Porque três, mistura-se as cores.”

**Estagiária:** “Mas não davas outras, outra cor?”

**M. P.:** “Ahm... sim, a cor também amarela, assim mistura-se mais.”

**Estagiária:** “Ou amarela. Ok. E se fosse uma menina?”

**M. P.:** “Uma menina eu dasse uma camisola de arco-íris.”

**Estagiária:** “Arco-íris?”

**M. P.:** “De arco-íris, sim.”

**Estagiária:** “Porquê?”

**M. P.:** “Porque, para ficar contente.”

**Estagiária:** “Ah! Olha e se fosse uma camisola cor-de-rosa, davas à menina ou ao menino?”

**M. P.:** “À menina.”

**Estagiária:** “Porquê?”

**M. P.:** “Porque para ser melhor.”

**Estagiária:** “Ok. Ahm... e o que é que gostavas de ser quando fores grande? Que profissão é que gostavas?”

**M. P.:** “Gostava de..., eu queria ser bombeiro.”

**Estagiária:** “Bombeiro. Só?”

**M. P.:** “Sim.”

**Estagiária:** “E achas que as meninas também podem ser?”

**M. P.:** “Sim, às vezes sim. A L. vai ser de *ballet*, de senhora de futsal, de *ballet*, de judo, de natação e professora e, e... mãe!”

**Estagiária:** “E mãe?”

**M. P.:** “Sim! Vai ser só isso!”

**Estagiária:** “Uau, tanta coisa. Mas as meninas também podem ser bombeiro, não podem?”

**M. P.:** “Sim, eu gosto muito de bombeiros.”

**Estagiária:** “Boa, pois é. Ahm... mais... olha e aqui na escola fazes alguma atividade, como judo, *ballet*...”

**M. P.:** “Não, acho que não.”

**Estagiária:** “Não fazes nada? Natação? Não?”

**M. P.:** (acena negativamente com a cabeça)

**Estagiária:** “E gostavas de fazer alguma?”

**M. P.:** “Não.”

**Estagiária:** “Não. E *ballet* gostavas de experimentar?”

**M. P.:** “Sim, eu gosto de brincar muito com legos, lá na minha casa tenho legos.”

**Estagiária:** “Mas *ballet, ballet*, gostavas de fazer?”

**M. P.:** “Legos grandes, sim.”

**Estagiária:** “Não é legos! *Ballet*.”

**M. P.:** “Não gosto.”

**Estagiária:** “Não gostas? Porquê?”

**M. P.:** “Por causa, porque as meninas só vão para o *ballet*.”

**Estagiária:** “Só as meninas vão para o *ballet*, não é?”

**M. P.:** “Sim.”

**Estagiária:** “E futsal gostavas?”

**M. P.:** “Os rapazes só vão para o *ballet*, porque só para os de cinco anos é que vão.”

**Estagiária:** “Os rapazes de cinco anos vão para o *ballet*?”

**M. P.:** “Não! Para o futsal!”

**Estagiária:** “Ah, vão para o futsal, desculpa! Ahm... última pergunta, com que brinquedos mais gostas de brincar em casa?”

**M. P.:** “Com muitas..., com tudo.”

**Estagiária:** “Com tudo? Em casa é tudo?”

**M. P.:** “Sim.”

**Estagiária:** “O que é que costumavas brincar?”

**M. P.:** “Mais com plasticina, só que a minha mãe não deixa brincar com novas plasticinas.”

**Estagiária:** “Ah, então gostas mais de plasticina e as meninas também podem brincar com plasticina?”

**M. P.:** “Sim.”

**Estagiária:** “Ok. Obrigada, podes ir!”

**V. D.**

**Estagiária:** “Então, esta entrevista tem a ver com se vocês acham que os meninos e as meninas podem fazer as mesmas coisas, se gostam das mesmas coisas, brincam e vestem as mesmas coisas. Aceitas participar?”

**V. D.:** “Sim.”

**Estagiária:** “Sim, olha então escreve aqui o teu nome se faz favor, com um lápis, da cor que tu quiseres, onde couber! Se não couber podes escrever atrás.”

**V. D.:** (vai buscar a placa e um lápis e escreve o nome) “Já está.”

**Estagiária:** “Boa, obrigada! Olha, da sala onde é que mais gostas de brincar? Das áreas.”

**V. D.:** “Uhm... nos legos.”

**Estagiária:** “Nos legos. Porquê?”

**V. D.:** “Por causa que, por causa que eu gosto de fazer construções.”

**Estagiária:** “Ok. Olha e achas que as meninas também podem brincar nessa área?”

**V. D.:** “Uhm... as meninas não gostam de construir.”

**Estagiária:** “Ai não?”

**V. D.:** “Não. Porque construir é muito difícil. Tipo construir uma casa gigantesca.”

**Estagiária:** “Ok. É verdade, é difícil, mas há meninas que também gostam. Olha e se desses uma prenda a uma menina o que é que lhe davas?”

**V. D.:** “Nada. Não sei.”

**Estagiária:** “Não lhe davas nada? Se fosses a um aniversário de um menina?”

**V. D.:** “Não sei.”

**Estagiária:** “Não sabes. O que é que achas que elas gostavam de receber?”

**V. D.:** “Nad... não sei.”

**Estagiária:** “Então e se fosse um menino?”

**V. D.:** “Sim, sei.”

**Estagiária:** “Então o que é que lhe davas? Se fosse um menino.”

**V. D.:** “Dava uma pista de legos de carros da Hotwheels que brilha no escuro.”

**Estagiária:** “Uau, ok. Então e as meninas não gostavam de receber isto?”

**V. D.:** “Não.”

**Estagiária:** “Não?!”

**V. D.:** “As meninas não gostam de pistas, só de príncipes ou só de princesas, só.”

**Estagiária:** “Ah. Só de princesas, ok. Boa! Olha e se vestisses uma camisola a um menino que cor é que tinha essa camisola?”

**V. D.:** “Vermelho.”

**Estagiária:** “Vermelho, porquê?”

**V. D.:** “Por causa que é, por causa que se o menino fosse do Benfica.”

**Estagiária:** “Ok. Então e se fosse uma menina?”

**V. D.:** “Uma menina, não sei.”

**Estagiária:** “Não sabes? (ri-se) Que cor é que achas que elas gostam?”

**V. D.:** “Não sei.”

**Estagiária:** “Pronto, está bem. Então e achas que elas gostavam de uma vermelha? Uma camisola vermelha?”

**V. D.:** “Uhm, não... as meninas não são do Benfica.”

**Estagiária:** “Ai não? Há meninas que são do Benfica. Olha e se vestisses uma menina vestias saia ou calças?”

**V. D.:** “Saia.”

**Estagiária:** “Menina saia. Porquê?”

**V. D.:** “Por causa que é menina.”

**Estagiária:** “Uhm... e não vestias calças?”

**V. D.:** “Por causa que as calças são só para os meninos.”

**Estagiária:** “Ah, as calças é para os meninos? (acena positivamente com a cabeça) Olha e achas que as meninas preferiam receber uma boneca ou um carro?”

**V. D.:** “Uma boneca.”

**Estagiária:** “E o menino preferia uma boneca ou um carro?”

**V. D.:** “Um carro (muito confiante).”

**Estagiária:** “Ok. Olha e o que é que gostavas de ser quando fores grande? De profissão?”

**V. D.:** “Uhm... ninja.”

**Estagiária:** “Ninja. Porquê?”

**V. D.:** “Por causa que eu gosto.”

**Estagiária:** “Ahh, e as meninas achas que também iam gostar de ser ninja?”

**V. D.:** “Não.”

**Estagiária:** “Porquê?”

**V. D.:** “Por causa que não gostam de ser ninjas.”

**Estagiária:** “Uhm... só os meninos?”

**V. D.:** “Sim.”

**Estagiária:** “Olha e que atividade é que praticas aqui na escola? Natação, *ballet*, judo...”

**V. D.:** “Judo.”

**Estagiária:** “Judo. Só judo?”

**V. D.:** “E futsal.”

**Estagiária:** “E futsal. E porque é que praticas estas?”

**V. D.:** “Por causa que é bom para mim. Por causa que eu sou um menino.”

**Estagiária:** “Ok. E achas que as meninas também podem fazer judo e futsal?”

**V. D.:** “A-ham (negativo).”

**Estagiária:** “Não?”

**V. D.:** “Ah, as meninas podem fazer futsal.”

**Estagiária:** “Judo não?”

**V. D.:** “Sim, judo sim.”

**Estagiária:** “Olha e gostavas de experimentar outra atividade diferente?”

**V. D.:** “Não.”

**Estagiária:** “E *ballet* não gostavas de experimentar?”

**V. D.:** “A-ham (negativo).”

**Estagiária:** “Porquê?”

**V. D.:** “Por causa que é só para as meninas.”

**Estagiária:** “Porque o quê?”

**V. D.:** “Por causa que só... o quê?”

**Estagiária:** “Se gostavas de experimentar *ballet*?”

**V. D.:** “O meu primo anda no *ballet* só que eu não quero andar.”

**Estagiária:** “O quê?”

**V. D.:** “Não quero andar no *ballet*.”

**Estagiária:** “Não queres? Não queres, porquê?”

**V. D.:** “Por causa que é para meninas.”

**Estagiária:** “Ah, é para meninas. Ok. Ahm... última pergunta: com que brinquedos mais gostas de brincar em casa?”

**V. D.:** “Ahm...”

**Estagiária:** “Em casa.”

**V. D.:** “Ahm... bonecos ninja.”

**Estagiária:** “Bonecos ninja, só?”

**V. D.:** “Não. E mais desenhar.”

**Estagiária:** “Desenhar.”

**V. D.:** “Ahm... ver bonecos do ninja GO.”

**Estagiária:** “Bonecos quê?”

**V. D.:** “Do ninja GO. E de brincar com... e de construir pistolas de legos.”

**Estagiária:** “Boa, olha e achas que as meninas também gostam destas brincadeiras?”

**V. D.:** “Uhm... não.”

**Estagiária:** “Então?”

(entrevista interrompida)

**Estagiária:** “As meninas não gostam destas brincadeiras?”

**V. D.:** “Não, não gostam de pistolas.”

**Estagiária:** “Uhm. Só?”

**V. D.:** “Sim. Não.”

**Estagiária:** “Então?”

**V. D.:** “Também gosto de ver livros.”

**Estagiária:** “Ah, boa! Ok, obrigada!”

**V. D.:** “E de construir puzzles.”

**Estagiária:** “E puzzles! Ok.”

**V. D.:** “E também gosto de ajudar a minha mãe.”

**Estagiária:** “Ajudar a tua mãe? Uau.”

**V. D.:** “E também o meu pai.”

**Estagiária:** “Ok, boa, obrigada!”

**F. M.**

**Estagiária:** “Olha estou a fazer uma investigação com vocês para ver se vocês acham que os meninos e as meninas são iguais, se podem fazer as mesmas coisas, brincar e usar as mesmas coisas. Aceitas participar?”

**F. M.:** “Sim.”

**Estagiária:** “Boa, obrigada! Então vai buscar um lápis da cor que quiseres, se faz favor, para fazeres aqui um desenho, em como aceitas participar. (F. M. rabisca a folha) Boa, está bom, F.”

**F. M.:** “Eu vou fazer um boneco.”

**Estagiária:** “Está bem.”

**F. M.:** “Já está.”

**Estagiária:** “Boa. Olha primeira pergunta: aqui na sala, onde é que tu mais gostas de brincar? Qual área?”

**F. M.:** “Gosto de brincar com os legos.”

**Estagiária:** “Nos legos?”

**F. M.:** “Sim.”

**Estagiária:** “Na garagem?”

**F. M.:** “Uhm... sim.”

**Estagiária:** “E na casinha não gostas?”

**F. M.:** “Gosto.”

**Estagiária:** “Ok. Olha e achas que as meninas também podem brincar nestas áreas? As meninas?”

**F. M.:** “Sim.”

**Estagiária:** “Sim. Olha e se desses uma prenda a uma menina o que é que lhe davas? A uma menina. Que prenda é que lhe davas?”

**F. M.:** “Uma prenda.”

**Estagiária:** “O que é que davas? Ahm... por exemplo achas que ela preferia uma boneca ou um carro?”

**F. M.:** “Boneca.”

**Estagiária:** “A menina boneca. E se fosse um menino?”

**F. M.:** “Preferia ter um boneco.”

**Estagiária:** “Um menino preferia um boneco ou o carro?”

**F. M.:** “Um boneco.”

**Estagiária:** “Um boneco? Porquê? Porque é que achas que a menina prefere a boneca do que o carro?”

**F. M.:** “Porque a mãe, a mãe não... ahm... o carro está a andar.”

**Estagiária:** “Uhm. Olha e se vestisses uma camisola a um menino, de que cor era essa camisola?”

**F. M.:** “Ahm... verde.”

**Estagiária:** “Verde. E se fosse uma menina?”

**F. M.:** “Rosa.”

**Estagiária:** “Porquê?”

**F. M.:** “Rosa.”

**Estagiária:** “Porque é que vestias verde a um menino e rosa a uma menina?”

**F. M.:** “Uhm... porque a minha mãe, porque o carro estava a andar.”

**Estagiária:** (ri-se) “Olha e vestias a um menino, vestias saia ou calças?”

**F. M.:** “Calças.”

**Estagiária:** “E a uma menina?”

**F. M.:** “Não sei.”

**Estagiária:** “A uma menina vestias saia ou calças?”

**F. M.:** “Saia.”

**Estagiária:** “Saia?”

**F. M.:** “Sim.”

**Estagiária:** “Ok. Olha e o que é que gostavas de ser quando fores grande?”

**F. M.:** “Gostava de ser um super-herói.”

**Estagiária:** “O quê?”

**F. M.:** “Super-herói.”

**Estagiária:** “Super-herói. Então e as meninas também podem ser?”

**F. M.:** “Podem.”

**Estagiária:** “Ok.”

**F. M.:** “As meninas podem, porque elas...” (não termina raciocínio)

**Estagiária:** “Ok. Olha e aqui na escola, que atividades é que fazes? Natação, judo, *ballet*, o que é que fazes?”

**F. M.:** “Ahm... natação.”

**Estagiária:** “Só natação?”

**F. M.:** “Sim.”

**Estagiária:** “E gostavas de fazer outra?”

**F. M.:** “Uhm... não.”

**Estagiária:** “E as meninas também podem ir à natação?”

**F. M.:** “Podem.”

**Estagiária:** “Ok. Ahm... o que é que eu te ia perguntar? Olha e gostavas de experimentar, por exemplo, *ballet*?”

**F. M.:** “Não.”

**Estagiária:** “Porquê?”

**F. M.:** “Porque...eu... não sabia.”

**Estagiária:** “Ok. Olha e com que brinquedos mais gostas de brincar em casa? Em casa.”

**F. M.:** “Uhm... brincar ao monstro.”

**Estagiária:** “Aos monstros. E as meninas também podem brincar aos monstros?”

**F. M.:** “Podem.”

**Estagiária:** “Ok. Obrigada, podes ir brincar.”

**V. B.**

**Estagiária:** “Olha traz um lápis de uma cor que tu queiras. Vou-te fazer umas perguntas sobre se as meninas podem fazer as mesmas coisas que os meninos, se gostam e usam as mesmas coisas, para ver a tua opinião, está bem? Então, para participares preciso que escrevas o teu nome ou, sim, o teu nome, tu já sabes escrever o nome. Podes ir buscar a placa, se precisares.”

**V. B.:** (vai buscar a placa e um lápis) “O nome é aqui ou aqui?”

**Estagiária:** “É onde tu quiseres. Podes escrever só o primeiro também. (V. B. aponta para o final do primeiro nome) É só, sim, até aqui.”

**V. B.:** “E este?”

**Estagiária:** “Esse não é preciso.”

**V. B.:** “Eu quero fazer este.”

**Estagiária:** “Então faz! (V. B. escreve o nome) Já está? Boa, obrigado. Olha primeira pergunta: onde é que mais gostas de brincar na sala? Das áreas.”

**V. B.:** “Garagem e legos.”

**Estagiária:** “Garagem e legos. Porquê?”

**V. B.:** “Porque podemos fazer beyblades com os legos e fazer casas.”

**Estagiária:** “Boa. Olha e achas que as meninas também gostam de brincar nestas áreas?”

**V. B.:** “Não.”

**Estagiária:** “As meninas não? Porquê? Porque é que elas não gostam?”

**V. B.:** “Porque só gostam de coisas rosas.”

**Estagiária:** “Uhm... ok. Olha e se desses uma prenda a uma menina, o que é que lhe davas? Uma prenda.”

**V. B.:** “Uma Elsa.”

**Estagiária:** “Uma Elsa. Porquê?”

**V. B.:** “Porque as meninas gostam de Elsas.”

**Estagiária:** “E se fosse um menino, o que é que davas?”

**V. B.:** “Damos uma bola vermelha do Benfica.”

**Estagiária:** “Uma bola vermelha do Benfica. Então e não davas o mesmo que à menina?”

**V. B.:** “Não, porque as meninas não gostam... (inaudível).”

**Estagiária:** “As meninas não gostam do quê, V.?”

**V. B.:** “De jogar futebol.”

**Estagiária:** “Futebol. Então e porque é que não davas uma Elsa aos meninos?”

**V. B.:** “Porque eles gostam de Elsa.”

**Estagiária:** “Os meninos gostam da Elsa?”

**V. B.:** “Sim.”

**Estagiária:** “Então também davas uma Elsa a um amigo, a um menino?”

**V. B.:** “Não.”

**Estagiária:** “Não. Então, porquê?”

**V. B.:** “Porque os meninos não gostam de Elsas.”

**Estagiária:** “Não gostam da Elsa? Ok. E achas que as meninas preferiam uma boneca ou um carro?”

**V. B.:** “Uma boneca.”

**Estagiária:** “E um menino? Uma boneca ou um carro? (sem resposta) Então e se vestisses uma camisola a um menino, de que cor é que era? De que cor?”

**V. B.:** “Cor? Verde.”

**Estagiária:** “Verde. E à menina?”

**V. B.:** “Rosa.”

**Estagiária:** “Rosa. Não vestias verde à menina?”

**V. B.:** “Podia vestir, mas as meninas não gostam de verde, só de rosa.”

**Estagiária:** “As meninas não gostam de verde, só gostam de rosa? E os meninos não gostam de rosa?”

**V. B.:** “Eu gosto.”

**Estagiária:** “Gostas? Então também podiam vestir uma camisola rosa, ou não?”

**V. B.:** “Sim.”

**Estagiária:** “Ok. Olha e se vestisses uma menina vestias saia ou calças? Uma menina.”

**V. B.:** “Saia.”

**Estagiária:** “Porquê?”

**V. B.:** “Porque as meninas gostam de saia.”

**Estagiária:** “Então e se fosse um menino, saia ou calças?”

**V. B.:** “Saia.”

**Estagiária:** “Ao menino saia, também? Ok. Olha e o que é que gostavas de ser quando fores grande?”

**V. B.:** “Polícia como o F.”

**Estagiária:** “Ah, boa! E achas que as meninas também podem ser polícias?”

**V. B.:** “Não.”

**Estagiária:** “Não? Porquê?”

**V. B.:** “Porque elas não têm armas, assim (mostra pistola construída em lego).”

**Estagiária:** “Elas não têm armas? Está bem, olha e fazes alguma atividade aqui na escola?”

**V. B.:** “Faço.”

**Estagiária:** “O quê, judo, natação, *ballet*, o que é que fazes?”

**V. B.:** “Natação.”

**Estagiária:** “Só natação?”

**V. B.:** “Sim.”

**Estagiária:** “E gostavas de fazer outra?”

**V. B.:** “Sim.”

**Estagiária:** “Qual?”

**V. B.:** “Eu gostava de fazer futsal.”

**Estagiária:** “Só futsal? E *ballet* não gostavas?”

**V. B.:** “Não, também gostava de fazer judo.”

**Estagiária:** “Judo e futsal. Então e as meninas, também podem fazer futsal e judo?”

**V. B.:** “Não.”

**Estagiária:** “Não? As meninas não podem fazer futsal e judo? Porquê?”

**V. B.:** “Não. Porque elas não sabem jogar futebol. Futsal podem.”

**Estagiária:** “Oh, coitadinhas. Ok. Ahm... olha última: com que brinquedos mais gostas de brincar em casa?”

**V. B.:** “De motas.”

**Estagiária:** “Motas. E as meninas também podem brincar com motas?”

**V. B.:** “Não.”

**Estagiária:** “Não? Porquê?”

**V. B.:** “Porque elas não gostam de motas.”

**Estagiária:** “Não gostam de motas as meninas? Ai é? Eu achava que gostavam. Pronto, obrigada!”

Meninas

**T. B.**

**Estagiária:** “Olha, então, estou a fazer uma investigação com vocês sobre os meninos e meninas, para saber se há igualdade, se podem fazer as mesmas coisas e se gostam de brincar com as mesmas coisas. Aceitas participar?”

**T. B.:** (acenou positivamente com a cabeça).

**Estagiária:** “Então vais buscar um lápis se faz favor, para escreveres aqui o teu nome.

Escreve aqui o teu nome, em como aceitas participar.”

**T. B.:** “O meu nome?”

**Estagiária:** “Sim!”

**T. B.:** (foi buscar a placa do nome e um lápis e escreveu)

**Estagiária:** “Já está? Boa! Então a primeira pergunta: daqui da sala onde é que mais gostas de brincar? Das áreas?”

**T. B.:** “Nos desenhos; nas ciências; na casinha; nos legos; na garagem.”

**Estagiária:** “Em todo o lado?”

**T. B.:** “Porque eu quero brincar em todo o lado, por isso é que tou a pedir (dizer) muitas.”

**Estagiária:** “E achas que um menino também ia gostar de brincar nestas áreas todas?”

**T. B.:** “Quem?”

**Estagiária:** “Um menino qualquer, um rapaz.”

**T. B.:** “Sim, eu acho que sim.”

**Estagiária:** “Ok. Olha e se desses um presente a uma amiga, menina, o que é que lhe davas?”

**T. B.:** “Ahm, um colar.”

**Estagiária:** “Um colar. Porquê?”

**T. B.:** “Porque gosto muito dela.”

**Estagiária:** “E se fosse um menino?”

**T. B.:** “Dava um dinossauro. Um boneco de dinossauro.”

**Estagiária:** “Porque é que não lhe davas um colar?”

**T. B.:** “Porque é menino.”

**Estagiária:** “E os meninos não podem usar colar?”

**T. B.:** “Às vezes, mas há colares de menino. Eu antes vi o M. de colar, deve estar ali na fotografia. Mas há colares de meninos!”

**Estagiária:** “E achas que a menina preferia receber uma boneca ou um carro?”

**T. B.:** “Uma boneca.”

**Estagiária:** “Porquê?”

**T. B.:** “Porque as meninas não gostam de carros, gostam de bonecas, de maquilhagem, de batom, gostam da Elsa, da boneca da Elsa, da Anna...”

**Estagiária:** “Ok. Então e o menino preferia a boneca ou o carro?”

**T. B.:** “Carro.”

**Estagiária:** “Porquê?”

**T. B.:** “Porque não gosta de bonecas.”

**Estagiária:** “Não gosta? Ok. E se vestisses uma camisola a um menino, um rapaz, era de que cor a camisola que vestias?”

**T. B.:** “Não rosa! Verde!”

**Estagiária:** “Porquê?”

**T. B.:** (distraindo-se)

**Estagiária:** “T., disseste que não davas rosa e davas verde, porquê?”

**T. B.:** “Porque rosa é cor de menina.”

**Estagiária:** “É cor de menina? Olha e se vestisses o menino, vestias-lhe saia ou calças?”

**T. B.:** “Calças.”

**Estagiária:** “Porquê?”

**T. B.:** “Porque não pode usar saia, mas eu sei que na Escócia os homens (corrige para meninos) andam de saia.”

**Estagiária:** “Uau, muito bem! Então e se fosse uma menina?”

**T. B.:** “Uma menina a fazer o quê?”

**Estagiária:** “Vestias uma saia ou calças?”

**T. B.:** “Saia.”

**Estagiária:** “Saia?”

**T. B.:** “Sim.”

**Estagiária:** “E calças não?”

**T. B.:** “Não.”

**Estagiária:** “Uhm e o que é que gostavas de ser quando fores grande?”

**T. B.:** “Uhm, deixa ver... médica, era o que eu mais queria.”

**Estagiária:** “E achas que os meninos também podem ser médicos?”

**T. B.:** “Sim!”

**Estagiária:** “Boa! E não querias ser mais nada?”

**T. B.:** “Não.”

**Estagiária:** “E porque é que queres ser médica?”

**T. B.:** “Porque eu há muito tempo que estava a pedir aos meus pais, eu não parava de chatear os meus pais por causa de ser médica e, depois, disse muitas vezes “mãe e pai, posso ser médica?” e eles dizem “pronto, está bem, está bem!”

**Estagiária:** “Ok, boa e gostas de ser médica porquê?”

**T. B.:** “Para ver sangue.”

**Estagiária:** “Para ver sangue?!”

**T. B.:** “Uhm, uhm.”

**Estagiária:** “Ok!”

**T. B.:** “Mas quero ser médica de ossos.”

**Estagiária:** “De ossos? Boa, ok! Olha e aqui na escola fazes alguma atividade?”

**T. B.:** “Qual?”

**Estagiária:** “Uhm, judo, *ballet*, natação...”

**T. B.:** “*Ballet* e já tenho roupa de *ballet*.”

**Estagiária:** “Fazes *ballet*? Uau! E querias fazer mais alguma? Gostavas de fazer outra que não fosse *ballet*? Futsal, natação...”

**T. B.:** “Eu já sou da natação e do *ballet* e a L. S. também é da natação e do *ballet*.”

**Estagiária:** “E não querias fazer por exemplo futsal?”

**T. B.:** “Não! (chocada)”

**Estagiária:** “Porquê?”

**T. B.:** “Não gosto de judo, nem de futsal.”

**Estagiária:** “Porquê?”

**T. B.:** “Porque é de meninos! Só gosto de dança, mas quis ir para o *ballet* para ao pé das minhas amigas e à natação para ao pé da L. e da F.”

**Estagiária:** “Boa! Olha e achas que os meninos também podem fazer *ballet*?”

**T. B.:** “Sim, podem, mas só que cá na escola nenhum quer fazer *ballet*.”

**Estagiária:** “Olha última pergunta. Com que brinquedos é que gostas de brincar em casa?”

**T. B.:** “Em casa?”

**Estagiária:** “Em casa!”

**T. B.:** “Gosto de brincar com o puzzle da Bluey e gosto de ver com a minha mãe... também posso dizer que gosto de ver filmes?”

**Estagiária:** “Sim!”

**T. B.:** “Gosto de ver filmes da Elsa, do fogo; do fogo nunca vi.”

**Estagiária:** “E que mais filmes gostas de ver?”

**T. B.:** “Da pequena sereia.”

**Estagiária:** “Boa, obrigada! Podes ir!”

**F. J.**

**Estagiária:** “Eu estou a fazer uma investigação com vocês para saber se vocês acham que os meninos e as meninas podem brincar com as mesmas coisas, se podem fazer as mesmas coisas, se gostam das mesmas coisas e assim. Então aceitas participar?”

**F. J.:** “Sim!”

**Estagiária:** “Sim, então preciso que escrevas o teu nome aqui, se faz favor, podes ir buscar a placa.”

**F. J.:** “Eu posso de rosa?”

**Estagiária:** “Podes. Põe da cor que tu quiseres.”

**F. J.:** (vai buscar a placa do nome e um lápis e escreve) “Já está, Andreia. Andreia já fiz o nome com a plaquinha.”

**Estagiária:** “Boa! Então vá, primeiro, onde é que mais gostas de brincar na sala?”

**F. J.:** “Nos desenhos.”

**Estagiária:** “Nos desenhos. E mais?”

**F. J.:** “E também na cozinha. Nas duas.”

**Estagiária:** “Uhm, uhm. Boa! Porquê?”

**F. J.:** “Porque elas são lindas.”

**Estagiária:** “(ri-se) Ok. Então e os meninos, achas que podem/gostam de brincar nestas áreas, também?”

**F. J.:** “Sim.”

**Estagiária:** “Sim? Os meninos rapazes gostam de brincar nestas áreas, certo?”

**F. J.:** (acena positivamente com a cabeça)

**Estagiária:** “Ok. Olha e se desses uma prenda a uma menina, a uma amiga, o que é que davas?”

**F. J.:** “Dava um caderno novo.”

**Estagiária:** “Então e se fosse um menino? Se fosse um menino, rapaz, o que é que davas?”

**F. J.:** “Dava... eu dava, dava uma coisa de meninos, um carro.”

**Estagiária:** “Uma coisa de meninos, um carro. Ok, então se desses uma prenda a uma menina achas que ela preferia um carro ou uma boneca?”

**F. J.:** “Uma boneca.”

**Estagiária:** “Porquê?”

**F. J.:** “Porque as meninas gostam de bonecas.”

**Estagiária:** “Uhm... e o menino não?”

**F. J.:** “Não.”

**Estagiária:** “Então e a um menino, davas uma boneca ou um carro?”

**F. J.:** “Um carro.”

**Estagiária:** “Porquê?”

**F. J.:** “É porque os meninos gostam dos carros.”

**Estagiária:** “Então e se vestisses uma camisola a um menino, de que cor é que vestias a camisola?”

**F. J.:** “Ahm... de azul.”

**Estagiária:** “Porquê azul?”

**F. J.:** “Porque os meninos gostam de azul.”

**Estagiária:** “Só gostam de azul os meninos?”

(sem resposta)

**Estagiária:** “Então e se fosse uma menina?”

**F. J.:** “Rosa.”

**Estagiária:** “Rosa, porquê?”

**F. J.:** “Porque as meninas gostam de rosa.”

**Estagiária:** “Então e se vestisses um menino, vestias saia ou calças?”

**F. J.:** “Saia.”

**Estagiária:** “Um menino? (a confirmar)”

**F. J.:** “Não. Calças.”

**Estagiária:** “Menino calças e menina?”

**F. J.:** “Saia.”

**Estagiária:** “Porquê?”

**F. J.:** “Porque as meninas gostam de saia.”

**Estagiária:** “E os meninos não usam saia?”

**F. J.:** “Não.”

**Estagiária:** “Porquê?”

**F. J.:** “Porque os meninos não gostam de saia.”

**Estagiária:** “Ok. E calças? Vestias... As meninas não usam calças?”

**F. J.:** “Não.”

**Estagiária:** “As meninas não usam calças?!”

**F. J.:** “Usam, usam!”

**Estagiária:** “Ah! Então e os meninos não podem usar saia?”

**F. J.:** “Não.”

**Estagiária:** “Ok. Então e o que é que gostavas de ser quando fores grande? De profissão.”

**F. J.:** “De ser enfermeira, como a minha mãe.”

**Estagiária:** “Enfermeira, como a mãe. Boa! E porque é que queres ser enfermeira?”

**F. J.:** “Porque eu gosto de ser enfermeira.”

**Estagiária:** “E achas que os meninos também podem ser essa profissão?”

**F. J.:** “Podem.”

**Estagiária:** “Meninos podem... Ok. Olha e praticas alguma atividade aqui na escola? De *ballet*, judo, natação...”

**F. J.:** “Eu faço natação e *ballet*.”

**Estagiária:** “Natação e *ballet*. E se fizesses outra, qual é que fazias?”

**F. J.:** “Eu não queria não fazer nem judo.”

**Estagiária:** “Querias fazer judo?”

**F. J.:** “Não.”

**Estagiária:** “Ah, não querias fazer judo. Porquê?”

**F. J.:** “Porque eu não gosto do judo.”

**Estagiária:** “Ok. E futsal? Gostavas de fazer futsal?”

**F. J.:** “Não.”

**Estagiária:** “Porquê? (sem resposta) Porque é que não gostavas?”

**F. J.:** “Porque eu não gosto.”

**Estagiária:** “Ok. Mas os meninos podem fazer?”

**F. J.:** “Sim.”

**Estagiária:** “E os meninos podem fazer *ballet*?”

**F. J.:** “Podem.”

**Estagiária:** “Ok. Olha, última pergunta, com que brinquedos mais gostas de brincar em casa?”

**F. J.:** “Ahm...Em casa? Com a minha casa de bonecas da Barbie.”

**Estagiária:** “E os meninos também podiam brincar com essa casa?”

**F. J.:** “Não.”

**Estagiária:** “Porquê?”

**F. J.:** “Eles não gostam.”

**Estagiária:** “Ok. Então é só para meninas?”

**F. J.:** “Sim.”

**Estagiária:** “Ok. É só isso, obrigada!”

**F. G.**

**Estagiária:** “Estou a fazer uma investigação com vocês, para perceber se vocês acham que os meninos e meninas podem fazer as mesmas coisas e se gostam das mesmas coisas. Aceitas participar?”

**F. G.:** “Sim.”

**Estagiária:** “Boa. Obrigada! Então vai buscar ali um lápis da cor que tu quiseres, para escreveres aqui o teu nome, se faz favor. Escreve aqui, onde quiseres, o teu nome, se faz favor.”

**F. G.:** (foi buscar um lápis e escreveu) “Já está.”

**Estagiária:** “Boa, obrigada! Então, agora, a primeira pergunta: daqui da sala, onde é que mais gostas de brincar? Qual é a área que mais gostas?”

**F. G.:** “Ahm...desenhar.”

**Estagiária:** “Os desenhos. Só?”

**F. G.:** (acena positivamente com a cabeça)

**Estagiária:** “E achas que os meninos também podem brincar nessa área?”

**F. G.:** “Sim.”

**Estagiária:** “Ok. E porque é que gostas de fazer desenhos?”

**F. G.:** “Porque eu quero fazer a mãe e o pai.”

**Estagiária:** “Ah, boa.”

**F. G.:** “E a R. e eu.”

**Estagiária:** “Ok. E não gostas de mais nenhuma área? A garagem, legos?”

**F. G.:** “Não.”

**Estagiária:** “Não? Porquê?”

**F. G.:** “Porque eu estou sempre a brincar.”

**Estagiária:** “Ah, está bem. Olha e se desses uma prenda a uma menina, o que é que lhe davas? Se fosses ao aniversário dela?”

**F. G.:** “Ahm...uns totós.”

**Estagiária:** “Uns totós. Então e se fosse um menino, davas a mesma coisa?”

**F. G.:** “Não.”

**Estagiária:** “Davas o quê?”

**F. G.:** “Um Spider-man.”

**Estagiária:** “Uhm... então e porque é que não davas uns totós ao menino?”

**F. G.:** “Porque os meninos não têm cabelo grande.”

**Estagiária:** “Ah... então e não davas um Spider-man a uma menina porquê?”

**F. G.:** “Porque assim fica muito muito feio.”

**Estagiária:** “Fica feio?!”

**F. G.:** “Sim.”

**Estagiária:** “Porquê?”

**F. G.:** “Porque elas não gostam de brincar ao Spider-man.”

**Estagiária:** “Ah, só os meninos?”

**F. G.:** “Sim. E as meninas só gostam de fazer coisas de princesas.”

**Estagiária:** “Ah...ok. Olha e achas que a menina preferia receber um carro ou uma boneca?”

**F. G.:** “Uma boneca.”

**Estagiária:** “Porquê?”

**F. G.:** “Porque elas adoram.”

**Estagiária:** “Uhm... e um menino? Um carro ou uma boneca?”

**F. G.:** “Um carro.”

**Estagiária:** “Porquê?”

**F. G.:** “Porque eles adoram brincar de carros.”

**Estagiária:** “Ah... e com bonecas não?”

**F. G.:** “Não.”

**Estagiária:** “E as meninas não gostam de brincar com carros?”

**F. G.:** “Não.”

**Estagiária:** “Ok. E se vestisses uma camisola a um menino, de que cor vestias a camisola?”

**F. G.:** “Ahm... preto.”

**Estagiária:** “Preto. E a menina?”

**F. G.:** “Ahm... arco-íris.”

**Estagiária:** “Uhm... então e não vestias isso a um menino? O arco-íris?”

**F. G.:** “Ahm... não.”

**Estagiária:** “Porquê?”

**F. G.:** “Porque eles não adoram arco-íris.”

**Estagiária:** “Ah... e as meninas não gostam de preto?”

**F. G.:** “Não.”

**Estagiária:** “Ok. E se vestisses um menino vestias saia ou calças?”

**F. G.:** “Só calças.”

**Estagiária:** “Só calças. E a menina?”

**F. G.:** “Saia.”

**Estagiária:** “Só saia?”

**F. G.:** “Sim.”

**Estagiária:** “Calças não?”

**F. G.:** “Não.”

**Estagiária:** “O que achas? As meninas podem usar calças ou não?”

**F. G.:** “Não.”

**Estagiária:** “As meninas não podem. E os meninos não podem usar saia?”

**F. G.:** “Não.”

**Estagiária:** “Ok. Olha e o que é que gostavas de ser quando fores grande?”

**F. G.:** “Uhm... professora.”

**Estagiária:** “Professora, porquê?”

**F. G.:** “Porque eu gosto, como a R. G.”

**Estagiária:** “Ah, que giro! E achas que os meninos também podem ser? Professores?”

**F. G.:** (acena positivamente com a cabeça)

**Estagiária:** “Sim. Olha e aqui na escola, que atividades é que fazes? Como *ballet*, judo, natação.”

**F. G.:** “Natação.”

**Estagiária:** “Só natação?”

**F. G.:** “Uhm, uhm. E *ballet*.”

**Estagiária:** “Uhm e gostavas de experimentar outro?”

**F. G.:** “Não.”

**Estagiária:** “Não. Não gostavas de experimentar outro. E os meninos podem fazer *ballet* e natação?”

**F. G.:** (acena positivamente com a cabeça)

**Estagiária:** “Sim? E *ballet* também?”

**F. G.:** (acena positivamente com a cabeça)

**Estagiária:** “Ok. Olha e gostavas de experimentar, por exemplo judo? Ou futsal?”

**F. G.:** “Não.”

**Estagiária:** “Porquê?”

**F. G.:** “Porque eu não consigo fazer.”

**Estagiária:** “Oh, está bem! Mas se tentares consegues! Ahm... última pergunta: com que brinquedos mais gostas de brincar em casa?”

**F. G.:** “Eu não quero mais nada.”

**Estagiária:** “É só a última, com que brinquedos mais gostas de brincar em casa?”

**F. G.:** “Às médicas, com a minha mana.”

**Estagiária:** “Uhm... e os meninos também podem brincar aos médicos?”

**F. G.:** “Sim.”

**Estagiária:** “Ok. Obrigada, podes ir.”

**I. F.**

**Estagiária:** “Olha estou a fazer uma investigação com vocês para ver o que vocês acham sobre se os meninos e meninas podem fazer e gostar das mesmas coisas. Queres participar?”

**I. F.:** “Sim.”

**Estagiária:** “Boa, obrigada! Então vai buscar um lápis da cor que quiseres. (I. F. vai buscar lápis) É esse que queres? Então, agora, tenta escrever aqui o teu nome ou fazer algum desenho ou coisa para te representar a ti, está bem? Com força, senão não se vê” (rabisca) “Pronto, ok. Olha, então, agora vou-te fazer umas perguntas e tu respondes, está bem?”

**I. F.:** “Vai ser o quê?”

**Estagiária:** “É sobre os brinquedos da sala, como é que se vestem os meninos e as meninas, e assim. Então, olha aqui na sala, onde é que tu mais gostas de brincar? Em que sítio, da sala?”

**I. F.:** “Não sei.”

**Estagiária:** “Não sabes? Na sala toda, olha tens a garagem, tens os desenhos, a casinha, os legos... qual é que gostas mais?”

**I. F.:** “Da garagem.”

**Estagiária:** “Na garagem? Boa. Olha, I. e porque é que gostas mais da garagem?”

**I. F.:** “Não sei.”

**Estagiária:** “Não sabes porque é que gostas mais da garagem? Porquê? É mais giro? Tem brinquedos que gostas mais? É por isso?”

**I. F.:** (sem resposta)

**Estagiária:** “Pronto, olha, se desses uma prenda a uma menina, o que é que lhe davas? Se fosse para uma menina.”

**I. F.:** “Eu gostava da patrulha pata.”

**Estagiária:** “Da patrulha pata. E se fosse um menino?”

**I. F.:** “Eu também quero um menino.”

**Estagiária:** “Um menino também queria isto? Também davas isto?”

**I. F.:** “Sim.”

**Estagiária:** “Olha e achas que a menina preferia receber uma boneca ou um carro?”

**I. F.:** “Uma boneca.”

**Estagiária:** “Porquê? Porque é que achas que ela preferia a boneca?”

**I. F.:** “Porque eu quero. A boneca faz assim.”

**Estagiária:** “Então e o menino preferia um carro ou uma boneca? Um menino.”

**I. F.:** “Um carro.”

**Estagiária:** “Um carro. Porquê?”

**I. F.:** “Porque a minha mamã disse.”

**Estagiária:** “Ok. E se vestisses uma camisola a um menino de que cor era a camisola?”

**I. F.:** “Roxa e rosa.”

**Estagiária:** “Ahm?”

**I. F.:** “Era roxa e rosa.”

**Estagiária:** “Roxa e rosa. A um menino. E a menina?”

**I. F.:** “A menina tem roxo e rosa.”

**Estagiária:** “A menina é igual então.”

**I. F.:** “É igual.”

**Estagiária:** “Então e uma saia, vestias a uma menina ou um menino?”

**I. F.:** “Uma menina. Eu di uma saia, para mim.”

**Estagiária:** “Então e o menino, vestias saia ou calças?”

**I. F.:** “Calças.”

**Estagiária:** “Calças. Porquê?”

**I. F.:** “Porque o meu mano disse. Ele tem calças.”

**Estagiária:** “Porque o mano só usa calças?”

**I. F.:** “Só usa calças.”

**Estagiária:** “Ok. Ahm... olha e quando fores grande queres ser o quê?”

**I. F.:** “Eu quero ser... eu quero ser uma boneca.”

**Estagiária:** “Uma boneca? Mas de trabalho, profissão, como professor, médico...”

**I. F.:** “Médico.”

**Estagiária:** “Querias ser médica? Era isso?”

**I. F.:** “Era.”

**Estagiária:** “Olha e um menino também pode ser médico?”

**I. F.:** “Pode. Pode, ser. Pode, pode.”

**Estagiária:** “Olha e tu fazes alguma atividade, como natação, *ballet*, dança? Fazes o quê? Fazes *ballet*? Dança? Fazes alguma I.? Vais à natação?”

**I. F.:** “Não.”

**Estagiária:** “Vais à dança?”

**I. F.:** “Vou.”

**Estagiária:** “Vais? De certeza? E judo? Tu tens judo?”

**I. F.:** “Não.”

**Estagiária:** “Então tens o quê?”

**I. F.:** “Eu tenho *ballet*.”

**Estagiária:** “Olha e se fizesses outra atividade, o que é que fazias? Judo, natação... o que é que fazias mais? *Ballet* só?”

**I. F.:** “*Ballet* só.”

**Estagiária:** “Então e os meninos também podem fazer *ballet*? O que é que achas, I.? Os meninos podem fazer *ballet*?”

**I. F.:** “Não.”

**Estagiária:** “Não? Porquê?”

**I. F.:** “Porque só podem fazer judo.”

**Estagiária:** “Só podem fazer judo. Ok. Olha e em casa, com que brinquedos é que mais gostas de brincar?”

**I. F.:** “Não sei.”

**Estagiária:** “Não sabes? O que é que fazes em casa? Brincas com bonecas, com legos, com carros? ...”

**I. F.:** “Não sei.”

**Estagiária:** “Não sabes? Ok. Obrigada, I!”

**M. B.:**

**Estagiária:** “Estou a fazer uma investigação com vocês para saber o que acham sobre se os meninos e meninas podem fazer as mesmas coisas, usar e brincar com as mesmas coisas. Queres participar?”

**M. B.:** “Sim.”

**Estagiária:** “Boa, obrigada! Então vai buscar um lápis da cor que quiseres, para escreveres aqui o teu nome.”

**M. B.:** (vai buscar a placa do nome e um lápis e escreve) “Já está!”

**Estagiária:** “Ok. Então, primeira pergunta: onde é que mais gostas de brincar na sala? Em que áreas?”

**M. B.:** “Ahm... na cozinha.”

**Estagiária:** “Na cozinha, e mais?”

**M. B.:** “Na garagem e também dos legos.”

**Estagiária:** “Ok. E achas que os meninos também podem brincar nestas áreas? Os rapazes?”

**M. B.:** “Eles só gostam de brincar dos legos e dos carros.”

**Estagiária:** “Ai é?”

**M. B.:** “É.”

**Estagiária:** “E as outras meninas?”

**M. B.:** “As outras meninas eu não sei.”

**Estagiária:** “Ah e porque é que achas que eles só gostam de brincar nos legos e nos carros?”

**M. B.:** “Porque são meninos.”

**Estagiária:** “Uhm... ok. Segunda pergunta: se desses um presente a uma menina, o que é que davas? Se fosses à festa dela.”

**M. B.:** “Ahm... uma casa da Gabby.”

**Estagiária:** “Uma casa da Gabby. Porquê?”

**M. B.:** “Porque são meninas.”

**Estagiária:** “Ok. Então e se fosse um menino?”

**M. B.:** “Um carro.”

**Estagiária:** “Uhm. Porquê?”

**M. B.:** “Porque é menino.”

**Estagiária:** “Então e ele não gostava de receber uma casa da Gabby?”

**M. B.:** “Não! (surpreendida)”

**Estagiária:** “E a menina não gostava de receber um carro?”

**M. B.:** “Não.”

**Estagiária:** “Então achas que a menina, se desses um carro ou uma boneca, a menina preferia qual? Se desses um carro ou uma boneca, qual é que achas que a menina preferia?”

**M. B.:** “A boneca.”

**Estagiária:** “A boneca. E o menino?”

**M. B.:** “O carro.”

**Estagiária:** “Porquê?”

**M. B.:** “Porque é um menino.”

**Estagiária:** “Ok. Outra pergunta: se vestisses uma camisola a um menino, de que cor era a camisola?”

**M. B.:** “Azul!”

**Estagiária:** “Porquê?”

**M. B.:** “Porque os meninos gostam de azul.”

**Estagiária:** “Uhm... então e se fosse uma menina?”

**M. B.:** “Uhm... rosa.”

**Estagiária:** “Porquê?”

**M. B.:** “Porque as meninas gostam de rosa.”

**Estagiária:** “Uhm... então e não gostavam de azul?”

**M. B.:** “Não! (chocada)”

**Estagiária:** “Então e o menino não podia nem ia gostar de vestir rosa?”

**M. B.:** “Não.”

**Estagiária:** “Então e se vestisses um menino vestias calças ou saia?”

**M. B.:** “Saia.”

**Estagiária:** “Ao menino?”

**M. B.:** “Sim.”

**Estagiária:** “Saia ao menino. E à menina?”

**M. B.:** “Às vezes as meninas vestem calções e às vezes os meninos também vestem saias.”

**Estagiária:** “Uhm, uhm... pois, muito bem! Ok. O que é que gostavas de ser quando fores grande? De profissão?”

**M. B.:** “Ahm... o que é profissão?”

**Estagiária:** “É o trabalho que temos, por exemplo o P., é educador...ahm... o que é que a tua mãe faz, no trabalho?”

**M. B.:** “Trata de estas pessoas.”

**Estagiária:** “Trata das pessoas, é médica?”

**M. B.:** (acena positivamente com a cabeça)

**Estagiária:** “Então olha ela é médica, é a profissão dela.”

**M. B.:** “Eu também vou ser médica.”

**Estagiária:** “Vais ser médica, também. Queres ser porque a mãe é, ou por outra razão?”

**M. B.:** “Porque a mãe é médica.”

**Estagiária:** “Ok. Mais nenhuma razão?”

**M. B.:** “Ahm...sim.”

**Estagiária:** “Então qual é a razão de queres ser médica?”

**M. B.:** “Gosto muito de ser médica.”

**Estagiária:** “Ok. Ahm... e se fosse um menino podia ser médico, também?”

**M. B.:** “Sim.”

**Estagiária:** “Ok. Olha e que atividades é que fazes aqui na escola? Natação, *ballet*, judo...”

**M. B.:** “*Ballet*.”

**Estagiária:** “*Ballet*. Só *ballet*?”

**M. B.:** “Sim.”

**Estagiária:** “Então e se fizesses outra qual é que fazias?”

**M. B.:** “Judo.”

**Estagiária:** “Judo. Boa. Porquê? (sem resposta) Porque é que fazias judo? Porque gostas?”

**M. B.:** “Não, eu não faço judo!”

**Estagiária:** “Não, mas porque é que fazias? Se escolhesses porque é que escolhias judo?”

**M. B.:** “Porque eu gosto.”

**Estagiária:** “Ok. E achas que os meninos também podem fazer *ballet*?”

**M. B.:** “Sim.”

**Estagiária:** “Sim? Ok. E judo as meninas podem?”

**M. B.:** “Sim.”

**Estagiária:** “Então e futsal gostavas de experimentar?”

**M. B.:** “Não.”

**Estagiária:** “Porquê?”

**M. B.:** “Porque há meninos muito grandes. Só podem ir os cinco anos e eu tenho quatro anos.”

**Estagiária:** “Ah, ok! Olha, última pergunta: com que brinquedos é que gostas de brincar em casa?”

**M. B.:** “Ahm... com os legos.”

**Estagiária:** “Ahm... e mais, só legos?”

**M. B.:** “Sim e de carrinhos.”

**Estagiária:** “Carrinhos. Porquê?”

**M. B.:** “São muito giros e a minha mana também brinca.”

**Estagiária:** “Ah! E achas que os meninos também podiam brincar com isso?”

**M. B.:** “Sim.”

**Estagiária:** “Ok. Boa, obrigada! Era só isso!”

ANEXO K: ANÁLISE CATEGORIAL  
DAS ENTREVISTAS

| ' ' | | ' ' |

## Anexo K: Análise categorial das entrevistas aplicadas

**Tabela K1**

*Análise categorial da entrevista realizada à equipa educativa (perfil do entrevistado)*

<b>Tema</b>	<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Unidade de Registo</b>	<b>Número de Incidências</b>	
<b>Anos de serviço</b>	5-10 anos				
	10-15 anos		(P) “correspondente a 10 anos letivos”	1/2	
	15-20 anos				
	20-25 anos		(R) “20 anos que estou na presente instituição e depois tive dois anos, dois anos antes, no E. M. de Lisboa” ou “vinte e dois anos que trabalho com crianças”	1/2	
<b>Formação académica</b>	Licenciatura				
	Mestrado		(P) “concluí o Mestrado em Educação Pré-Escolar”	1/2	
	Curso profissional				
	Ensino secundário		(R) “tenho o décimo segundo incompleto, portanto falta-me uma disciplina”	1/2	
	Estabelecimento de ensino de formação	Público		(P) “pela Escola Superior de Educação de Lisboa”	1/2
		Privado			

**Tabela K2***Análise categorial da entrevista realizada à equipa educativa*

<b>Tema</b>	<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Unidade de registo</b>	<b>Número de Incidências</b>
<b>Conceções sobre o trabalho de equipa</b>	Papéis da equipa	Responsabilidade	(P) “responsáveis pela orientação de um grupo”	1/2
		Promover momentos e atitudes adequados ao bom desenvolvimento das crianças	(P) “organizar e aplicar os meios educativos adequados ao desenvolvimento integral da criança” e “acompanhar a evolução das crianças” (R) “ajudar as crianças tanto a crescer como a se tornarem autónomas”	2/2
		Implementar atividades diversificadas e promotoras de desenvolvimento e aprendizagem (com sentido para a criança e que envolvam a sua participação)	(P) “efetuar propostas numa perspetiva globalizante, utilizando metodologias ativas, participativas e lúdicas, próprias do desenvolvimento curricular para a infância”, “executar atividades diárias de recreação com crianças e/ou bebés e trabalhos educacionais de artes diversas”	1/2

		Acompanhar e avaliar o desenvolvimento das crianças	(P) “acompanhar a evolução das crianças” e “avaliar o desenvolvimento e aprendizagem do grupo” (R) “ajudar as crianças tanto a crescer como a se tornarem autónomas”	2/2
		Envolver as famílias	(P) “planear e concretizar atividades de envolvimento com as famílias e de promoção de processos de transição”	1/2
		Apoiar e auxiliar o trabalho do educador	(P) “auxiliar o/a educadora no cumprimento “pleno” das funções que descrevi anteriormente” (R) “dar apoio ao educador de infância” e “para ajudar o trabalho do educador”	2/2
		Garantir a disciplina do grupo	(P) “vigiar e manter a disciplina do grupo”	1/2
	Trabalho de equipa	Parceria/colaboração	(P) “auxiliar o/a educadora no cumprimento “pleno” das funções que descrevi anteriormente. Sem	2/2

			<p>esse auxílio é praticamente impossível”,</p> <p>“desempenhamos uma parceria colaborativa muito positiva”,</p> <p>“Existe cooperação entre os dois, apoio”</p> <p>(R) “acho que formamos uma boa equipa”, “educadores que me integram super bem na equipa e pedem-me opiniões a nível de trabalhos, dizem-me o que é que estão a pensar fazer, se eu tenho alguma opinião diferente, respeitam-na e até são capazes de levar a minha opinião para a frente”</p>	
		Honestidade e confiança	(P) “O mesmo reflete-se num ambiente laboral de companheirismo e honestidade”, “sobretudo confiança”	1/2
		Planear e avaliar em conjunto	(P) “Gosto de ter a sua opinião e ponto de vista. Normalmente, levo um esboço das propostas e debato com ela, antes da concretização”	2/2

			(R) “educadores que me integram super bem na equipa e pedem-me opiniões a nível de trabalhos, dizem-me o que é que estão a pensar fazer, se eu tenho alguma opinião diferente, respeitam-na e até são capazes de levar a minha opinião para a frente”	
		Divisão de tarefas	(P) “Sim”	1/2
		Entreajuda	(P) “Existe cooperação entre os dois, apoio”, “Claro” (R) “estou na sala para dar apoio ao educador de infância”	2/2
<b>Conceções acerca do envolvimento familiar</b>	Relação família-escola	Pais como principais agentes educativos das crianças	(P) “As famílias são os principais agentes educativos no processo de educação das crianças”	1/2
		Parceria/trabalho de equipa	(P) “parceiros na construção de todo o processo”, “mantemos com as famílias uma abordagem de trabalho em equipa muito forte”, “dinâmico, alegre, curioso e participativo, sempre pronto a envolver-se em todas as atividades propostas”	2/2

			(R) “Em relação à nossa sala, acho que temos um grupo de pais espetaculares, que gostam imenso de participar em projetos propostos pelo educador”	
		Criação de um ambiente agradável	(P) “criar um ambiente apoiante para as crianças do grupo” (R) “eles gostam que os pais venham à sala, para mostrar as coisas deles, o cantinho deles, que participem em projetos, para mostrarem aos amigos e partilhar ideias”	2/2
		Criação de um ambiente de aprendizagem	(R) “proporcionar aos miúdos este tipo de atividades e para eles também aprenderem certas coisas relacionadas com as profissões dos pais, neste caso”	1/2
	Caracterização das famílias		(P) “um grupo de famílias bastante dinâmico, alegre, curioso e participativo, sempre pronto a envolver-se em todas as atividades propostas”	2/2

			(R) “temos um grupo de pais espetaculares, que gostam imenso de participar em projetos propostos pelo educador”	
Importância de envolver as famílias	Indicador de qualidade educativa		(P) “A participação das famílias no âmbito escolar é, para mim, um indicador de qualidade educativa”	1/2
	Proporcionar atividades com as famílias		(R) “é importante haver este tipo de ligação escola-casa, lá está para proporcionar aos miúdos este tipo de atividades”	1/2
	Adquirir diversas aprendizagens		(R) “e para eles também aprenderem certas coisas relacionadas com as profissões dos pais, neste caso”	1/2
	Valorização dos envolvidos		(R) “eu acho que é importante eles sentem-se valorizados”	1/2
	Demonstração e apreciação pelas famílias das crianças		(R) “porque eles sentem-se importantes em mostrar aos amigos o que é que os pais deles fazem, o que é que eles, que atividades ou brincadeiras que eles conseguem fazer com os pais”, “e	1/2

			é giro ver a relação que eles têm com os amigos, mostrando o pai”	
	Estratégias para a construção de um bom ambiente família-escola e para fomentar o envolvimento familiar	Comunicação	(P) “proporcionar comunicação frequente” (R) “à segunda-feira o facto de eles nos reportarem o que se passou no fim-de-semana, é uma forma deles mostrarem aquilo que se passa em casa”, “muito importante haver uma comunicação escola-casa”	2/2
		Promover a passagem de informação sobre a escola e casa, intenções e ações e vice-versa	(P) “dar a conhecer as práticas pedagógicas que a instituição defende” (R) “à segunda-feira o facto de eles nos reportarem o que se passou no fim-de-semana, é uma forma deles mostrarem aquilo que se passa em casa”, “mostrar aos amigos o que é que os pais deles fazem, o que é que eles, que atividades ou brincadeiras que eles conseguem fazer”, “eles gostam que os pais venham à sala, para mostrar as coisas deles, o cantinho deles”	2/2

		Ser receptivo a receber e partilhar opiniões e ideias	(P) “aceitar sugestões e opiniões” (R) “partilhar ideias”	2/2
		Existência de reuniões (individuais e coletivas)	(P) “No início do ano letivo acontece uma reunião coletiva”, “existem reuniões individuais ao longo do ano letivo”	1/2
		Realizar atividades que promovam a participação das famílias	(P) “são realizadas as atividades/projetos que envolvem a inscrição aberta/facultativa das famílias” (R) “participem em projetos”, “eles poderem, os pais participarem em certas atividades, de virem à escola”	2/2
		Criação de um bom ambiente e de partilha	(P) “criar um ambiente apoiante para as crianças do grupo” (R) “eles gostam que os pais venham à sala, para mostrar as coisas deles, o cantinho deles”, “é importante eles sentem-se valorizados”, “é giro eles também poderem partilhar esse tipo de coisas uns com os outros e haver convívio”	2/2

<b>Conhecimento do grupo da sala</b>	Participação e envolvimento		(P) “dinâmico, alegre, curioso e participativo, sempre pronto a envolver-se em todas as atividades propostas e a explorar o meio e os materiais que têm à sua disposição, seja no interior ou exterior da sala de atividades”	1/2
	Interações e relações estabelecidas	Autonomia/independência	(P) “É possível caracterizar o grupo como sendo bastante autónomo e independente”	1/2
		União	(P) “têm um sentimento de “pertença” muito forte e são muito unidos, tanto entre pares, como na relação que estabelecem com a equipa educativa”	1/2
		Entreajuda	(R) “os mais crescidos ajudam os mais pequeninos a desenvolver muito mais rápido”, “eles acabam por conseguir ser muito mais autónomos e com a ajuda, lá está, com o facto de fazermos pares, tentamos sempre escolher um mais crescido e um mais pequenino,	1/2

			mesmo para que ajude nessa evolução”	
Principais interesses	Exploração livre	(P) “Exploração livre (brincadeira)”	1/2	
	Movimento/exploração lógica	(P) “atividades relacionadas movimento e exploração lógica”	1/2	
Evolução	Maior integração nas rotinas	(P) “No caso das crianças com 3 anos, sinto que estão mais integradas na rotina de jardim-de-infância”	1/2	
	Maior autonomia	(R) “Notamos uma diferença brutal do mês de setembro/outubro para o mês de janeiro/fevereiro notamos que os três anos estão muito mais desenvolvidos muito mais autónomos”	1/2	
Desenvolvimento e aprendizagem	Destreza e ação	(P) “o grupo de crianças, a diferentes níveis, consegue surpreender pela sua destreza e ação”	1/2	
Intencionalidades com o grupo	Observar e atender aos interesses das crianças	(P) “as propostas de trabalho visam a desenvolver os centros de	1/2	

			interesse das crianças (temáticas e curiosidades)”	
		Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar	(P) “desenvolver os diferentes conteúdos programáticos definidos pelas OCEP”	1/2
	Forma de trabalho com o grupo	Criança com capacidade de construir a sua própria aprendizagem	(P) “encará-la como sujeito e agente do processo educativo”, “reconhecer as suas aprendizagens e experiências e valorizar os seus saberes e competências únicas”	1/2
		Observar e ouvir as crianças	(P) “escuta e na observação das crianças”	1/2
		Fornecer momentos para exploração das suas questões e temáticas surgidas de seu interesse	(P) “proporcionando ocasiões às mesmas de formularem as suas próprias questões e de explorarem temas emergentes das suas conversas”	1/2
		Trabalho por projeto	(P) “meio privilegiado de dinamizar áreas de conteúdo numa perspetiva globalizante e contribuir para a aquisição de bases para a elaboração de projetos integrados no contexto socioeducativo”	1/2

<b>Concepções sobre a igualdade de género</b>	Igualdade de género atualmente e antigamente	Progresso	(P) “Muito tem sido feito para atingir a igualdade de géneros”	1/2
		Nova legislação	(P) “toda a legislação adotada desde a década de 90”, “para assegurar a igualdade entre homens e mulheres”	1/2
		Falta de representação no mercado de trabalho	(P) “representação das mulheres na política ou em cargos de chefia”	1/2
		Falta de divisão de tarefas	(P) “na divisão de tarefas em casa ou no trabalho”	1/2
		Maior consciencialização	(P) “a nossa sociedade está cada vez mais mobilizada para a consciencialização sobre este assunto”	1/2
	Experiências vivenciadas e transmitidas	Bom ambiente familiar	(P) “cresci num bom exemplo familiar no que concerne à igualdade entre géneros”, “Houve sempre divisão de tarefas domésticas, igualdade de opiniões nas decisões familiares, entre outros/as”  (R) “eu fui educada tanto, portanto, pela minha família, eu	2/2

			<p>nunca tive qualquer tipo de problemas, para mim pessoas são pessoas, independentemente da cor delas, da raça, ahm... dos gostos... pessoas são pessoas e as pessoas gostam de pessoas, há pessoas boas, há pessoas menos boas e eu nunca tive qualquer tipo de problemas”, “eu sempre fui muito natural a falar deste tipo de coisas, a minha mãe sempre me habituou assim”</p>	
		<p>Transmissão de valores</p>	<p>(P) “pretendo transmitir à minha filha a consciência do enorme potencial que possui e que a sua opinião deve ser tomada em conta e que tem um conjunto de direitos e deveres que devem ser respeitados e concretizados”  (R) “e passo isso, tento passar isso para o meu filho, independentemente de sermos rapazes ou raparigas e de gostarmos do mesmo sexo”</p>	<p>2/2</p>

	Dificuldades do grupo face à igualdade de géneros	Reconhecer e aceitar as características dos outros	(P) “ligeira dificuldade no que diz respeito ao reconhecimento e aceitação das características individuais dos outros”	1/2
		Promover situações de igualdade de género nas brincadeiras	(P) “ligeira dificuldade na promoção de oportunidades de igualdade de género durante as brincadeiras e/ou tempo de escolha livre”	1/2
	Influências externas (escola, sociedade e família)	Sociedade, família e escola	(P) “Sim. A promoção de desigualdades entre de géneros, acontece (infelizmente) muitas vezes nestes espaços”	1/2
		Desigualdades promovidas em socialização	(P) “através das relações desiguais estabelecidas entre homens e mulheres durante o processo de socialização, a que as crianças estão sujeitas, observam e, no qual acabam por se ver envolvidas”	1/2
		Instituição promotora de igualdade	(P) “A instituição onde trabalho, pauta-se pela promoção da igualdade e inclusão entre crianças. Todo o currículo e	2/2

			projeto pedagógico é construído nesse sentido” (R) “eu acho que a nossa escola é super inclusiva, temos aqui crianças como tu vês, de outros países, com certos problemas e tratamos as crianças todas de igual forma”	
Papel do educador/auxiliar na desmistificação de estereótipos	Promover atividades que fomentem a igualdade de géneros	(P) “Proporcionando atividades que fomentem nas crianças a igualdade de género e a mudança das representações, atitudes e comportamentos que, de alguma forma, se revelem estereotipados em função do género”	1/2	
	Proporcionar um ensino igualitário	(P) “promoção igualitária do “ensino””	1/2	
	Realizar reflexões com o grupo acerca do tema	(P) “promoção de pequenas reflexões com o grupo sobre o tema, surjam elas de forma espontânea ou não”	1/2	
	Adequar as intenções, atividades e ambiente à promoção da igualdade de género	(P) “Sim”, “Tentando promover o respeito pela diferença e	1/2	

			diversidade, numa perspetiva de “escola inclusiva””	
		Promover o respeito pela diferença e diversidade (inclusão)	(R) “para mim pessoas são pessoas, independentemente da cor delas, da raça, ahm... dos gostos...” , “tento passar isso para o meu filho”, “tratamos as crianças todas de igual forma” (P) “promoção da igualdade e inclusão entre crianças”, “Tentando promover o respeito pela diferença e diversidade, numa perspetiva de “escola inclusiva””	2/2
		Manter um diálogo aberto e acessível	(R) “acho que se as coisas forem (...) faladas naturalmente e tentar explicar de uma forma que a criança, neste caso, depende da idade, mas que consiga partilhar, perceber o que nós estamos a dizer”, “explicar de uma forma natural, sem muitos tabus, porque acho que o facto de escondermos ainda é pior”	1/2

		Relação/comunicação escola-casa	(R) “o educador entraria em contacto com o pai ou com a mãe a abordar o assunto (...) e pronto para os pais poderem, lá está, haver uma comunicação, também, escola-casa, para os pais em casa poderem abordar o assunto da melhor maneira que acharem, conforme a educação que tiveram”	1/2
	Sentir desigualdade de géneros	Profissão associada ao sexo oposto	(P) “ser homem numa profissão “típicamente” de mulheres”	1/2
		Desconfiança	(P) “trazia alguma “desconfiança””	1/2
		Desconhecimento	(P) “o que trazia (...) desconhecimento”	1/2
		Necessidade de provar o seu valor	(P) “nos primeiros anos, tive de provar desde cedo que “era capaz” e que sabia o “o que estava a fazer””	1/2

**Tabela K3***Análise categorial da entrevista realizada às crianças da sala B.*

<b>Tema</b>	<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Unidade de Registo</b>	<b>Número de Incidências</b>
<b>Igualdade de géneros</b>	Brincadeiras/áreas de sala preferidas pelas meninas	Garagem/ legos/carros	(T. B.) “nos legos; na garagem” (I. F.) “Da garagem” (M. B.) “Na garagem e também dos legos”	3/5
		Casinha/cozinha	(T. B.) “na casinha” (F. J.) “E também na cozinha” (M. B.) “na cozinha”	3/5
		Desenhos	(T. B.) “Nos desenhos” (F. J.) “Nos desenhos” (F. G.) “desenhar”	3/5
		Ciências	(T. B.) “nas ciências”	1/5
	Razões pela preferência de área/brinquedo por meninas	Querer brincar em todo o lado	(T. B.) “Porque eu quero brincar em todo o lado” (legos, garagem, casinha, desenhos e ciências)	1/5
		Porque são lindas	(F. J.) “Porque elas são lindas” (desenhos e cozinha)	1/5
		Para desenhar a família	(F. G.) “Porque eu quero fazer a mãe e o pai”, “E a R. e eu” (desenhos)	1/5
	Possibilidade de escolha da mesma área/brinquedo pelo sexo oposto	Sim	(T. B.) “Sim, eu acho que sim” (garagem/legos/casinha/cozinha/desenhos/ciências) (F. J.) “Sim” (desenhos e cozinha) (F. G.) “Sim” (desenhos)	4/5

			(M. B.) “Eles só gostam de brincar dos legos e dos carros”, “Porque são meninos” (garagem e legos)	
Brincadeiras/áreas de sala preferidas pelos meninos	Garagem/ legos/carros	(D. G.) “Legos” “e os carros” (A. L.) “Da garagem” (D. S.) “Na garagem” (M. P.) “Os legos” (V. D.) “nos legos” (F. M.) “Gosto de brincar com os legos” (V. B.) “Garagem e legos”	7/7	
	Casinha/cozinha	(D. G.) “a casinha das bonecas, a cozinha” (D. S.) “Na casinha” (F. M.) “Gosto”	3/7	
	Todas as áreas	(M. P.) “Eu gosto de todas as áreas”	1/7	
Razões pela preferência de área/brinquedo por meninos	É giro	(D. G.) “sim” (legos e carros)	1/7	
	Ter brinquedos novos	(A. L.) “Porque eu gosto das coisas novas” (garagem)	1/7	
	Existência de bonecas	(D. S.) “Porque tem ali as bonecas e o Stitch para combinar” (garagem e casinha)	1/7	
	Costuma brincar lá	(M. P.) “Porque às vezes fico dos legos e às vezes brinco em todo o lado” (todas as áreas)	1/7	
	Gostar das ações que se realizam na área	(V. D.) “por causa que eu gosto de fazer construções” (legos) (V. B.) “Porque podemos fazer beyblades com os legos e fazer casas” (garagem e legos)	2/7	

Possibilidade de escolha da mesma área/brinquedo pelo sexo oposto	Sim	(A. L.) “Podem” (garagem) (D. S.) “Ahm...podem” (garagem e casinha) (F. M.) “Sim” (legos e casinha)	3/7
	Não	(V. D.) “as meninas não gostam de construir”, “Porque construir é muito difícil” (legos) (V. B.) “Não”, “Porque só gostam de coisas rosas” (garagem e legos)	2/7
Presentes a oferecer a uma menina (todos)	Lego	(D. G.) “um lego”	1/12
	Colar	(T. B.) “um colar”	1/12
	Algo da patrulha pata	(A. L.) “uma coisa da patrulha pata” (I. F.) “Eu gostava da patrulha pata”	2/12
	Vestido	(D. S.) “um vestido qualquer”	1/12
	Flor	(D. S.) “Ou uma flor”	1/12
	Nada/não sabe	(V. D.) “Nada. Não sei” (F. M.) “Uma prenda”	2/12
	Boneca	(V. B.) “Uma Elsa”	1/12
	Caderno	(F. J.) “Dava um caderno novo”	1/12
	Elásticos	(F. G.) “uns totós”	1/12
	Uma casa de bonecas	(M. B.) “uma casa da Gabby”	1/12

Razões associadas à escolha de presente para menina (todos)	O presente ser bom	(D. G.) “lego é muito bom” (lego)	1/12	
	Gostar da outra criança	(T. B.) “porque gosto muito dela” (colar)	1/12	
	A criança, pelo sexo que detém, gostar desse tipo de prendas	(D. S.) “Porque eu sei que as meninas gostam de vestidos de princesa ou flores” (vestido ou flor) (V. B.) “Porque as meninas gostam de Elsas” (Elsa)	2/12	
	Pelo sexo que detém	(M. B.) “Porque são meninas” (casa de bonecas)	1/12	
Presentes a oferecer a um menino (todos)	Dinossauro	(T. B.) “um dinossauro. Um boneco de dinossauro”	1/12	
	Algo da patrulha pata	(A. L.) “Também dava uma coisa da patulha pata” (I. F.) “Sim”	2/12	
	Algo do Flash	(A. L.) “Ou do Flash”	1/12	
	Boneco de super-herói	(D. S.) “um boneco ou um brinquedo de super-herói” (F. G.) “Um Spider-man”	2/12	
	Carro	(M. P.) “Um menino, dou-se um carro” “da Hotwheels” (F. J.) “dava uma coisa de meninos, um carro” (M. B.) “Um carro”	3/12	
	Legos	(M. P.) “ou uns legos” “de Beyblades”	1/12	

		Pista de legos de carros	(V. D.) “uma pista de legos de carros da Hotwheels que brilha no escuro”	1/12
		Bola	(V. B.) “uma bola vermelha do Benfica”	1/12
	Razões associadas à escolha de presente para menino (todos)	A outra criança usar/brincar normalmente com esse presente	(A. L.) “porque, olha o R. tá de Flash” (Flash) (D. S.) “Como o A. adora aquele Spider-man novo” (Super-herói)	2/12
		A criança gostar desse tipo de brinquedo	(D. S.) “Porque eu sei que eles adoram super-heróis.” (super-herói)	1/12
		Para a criança ficar feliz	(M. P.) “Porque assim fica muito feliz, também” (carro e legos)	1/12
		Pelo sexo que detém	(M. B.) “Porque é menino” (carro)	1/12
	Alteração da sugestão dada de menina/o para menino/a (todos)	O sexo da criança não utilizar/gostar do presente dado ao outro sexo	(T. B.) “Porque é menino. Às vezes, mas há colares de menino. Eu antes vi o M. de colar, deve estar ali na fotografia. Mas há colares de meninos” (colar) (V. D.) “As meninas não gostam de pistas, só de príncipes ou só de princesas, só” (pista de carros) (V. B.) “as meninas não gostam de jogar futebol”, “Porque os meninos não gostam de Elsas” (Elsa e bola do Benfica) (F. G.) “Porque elas não gostam de brincar ao Spider-man”, “E as meninas só gostam de fazer coisas de princesas” (Spider-man)	5/12

			(M. B.) “Não” (menina não gostava de receber carro e menino não gostava da casa da Gabby)	
		A criança não ter cabelo grande	(F. G.) “Porque os meninos não têm cabelo grande” (totós)	1/12
Preferência por boneca, carro ou por brinquedo sugerido para menina (todos)	Lego		(D. G.) “lego”	1/12
	Boneca		(T. B.) “Uma boneca” (A. L.) “Uma boneca” (D. S.) “Preferia uma boneca” (M. P.) “Uma boneca” (V. D.) “Uma boneca” (F. M.) “Boneca” (V. B.) “Uma boneca” (F. J.) “Uma boneca” (F. G.) “Uma boneca” (I. F.) “Uma boneca” (M. B.) “A boneca”	11/12
Razões associadas à preferência entre boneca ou carro para menina (todos)	A criança, pelo sexo que detém, gostar desse tipo de brinquedos		(T. B.) “Porque as meninas não gostam de carros, gostam de bonecas, de maquiagem, de batom, gostam da Elsa, da boneca da Elsa, da Anna” (boneca) (M. P.) “Porque é uma menina, é porque gosta só de bonecas” (boneca) (F. J.) “Porque as meninas gostam de bonecas” (boneca)	3/12

		A criança ser do sexo que é	(A. L.) “Porque... elas são meninas” (boneca)	1/12
		A criança gostar desses brinquedos	(D. G.) “porque ela gosta de legos” (lego) (D. S.) “porque elas adoram brincar com bonecas” (boneca) (F. G.) “Porque elas adoram” (boneca)	3/12
		Porque a criança quer	(I. F.) “Porque eu quero” (boneca)	1/12
	Preferência por boneca, carro ou por brinquedo sugerido para menino (todos)	Carro	(T. B.) “Carro” (A. L.) “Um carro” (D. S.) “Um carro” (V. D.) “Um carro” (F. J.) “Um carro” (F. G.) “Um carro” (I. F.) “Um carro” (M. B.) “O carro”	8/12
		Boneco	(F. M.) “Preferia ter um boneco”	1/12
	Razões associadas à preferência entre boneca ou carro para menino (todos)	A criança não gostar do outro brinquedo sugerido	(T. B.) “Porque não gosta de bonecas” (carro)	1/12
		A criança gostar desse tipo de brinquedo	(A. L.) “Porque eles gostam de carros” (carro) (F. G.) “Porque eles adoram brincar de carros” (carro)	2/12

		A criança, pelo sexo que detém, gostar desse tipo de brinquedos	(F. J.) “É porque os meninos gostam dos carros”	1/12
		Porque a mãe disse	(I. F.) “Porque a minha mamã disse” (carro)	1/12
		Pelo sexo que detém	(M. B.) “Porque é um menino” (carro)	1/12
	Utilização de vestuário: cor de camisola para menina (todos)	Cor-de-rosa	(D. G.) “uma camisola de cor-de-rosa” (D. S.) “camisola rosa” (F. M.) “Rosa” (V. B.) “Rosa” (F. J.) “Rosa” (I. F.) “e rosa” (M. B.) “rosa”	7/12
		Vermelho	(A. L.) “Dava... ahm... dava desta cor (pegando num lápis vermelho)”	1/12
		Arco-íris	(M. P.) “uma camisola de arco-íris” (F. G.) “arco-íris”	2/12
		Não sabe	(V. D.) “Uma menina, não sei”	1/12
		Roxo	(I. F.) “A menina tem roxo”	1/12
		Razões associadas à escolha da cor de camisola para menina (todos)	A criança gostar dessa cor	(D. G.) “Porque gosta de cor-de-rosa” (cor-de-rosa) (D. S.) “Porque elas adoram rosa” (cor-de-rosa)
	A criança a oferecer gosta da cor		(A. L.) “Porque eu gostava” (vermelho)	1/12

		Criança, pelo sexo que detém, costumar utilizar essa cor	(D. S.) “como a M. B. tá toda cor-de-rosa” (cor-de-rosa)	1/12
		Para a criança ficar contente	(M. P.) “para ficar contente” (arco-íris)	1/12
		A criança, pelo sexo que detém, gostar desta cor	(F. J.) “Porque as meninas gostam de rosa” (cor-de-rosa) (M. B.) “Porque as meninas gostam de rosa” (cor-de-rosa)	2/12
	Utilização de vestuário: cor de camisola para menino (todos)	Azul	(D. G.) “Azul” (A. L.) “Azul” (M. P.) “azul” (F. J.) “de azul” (M. B.) “Azul”	5/12
		Verde	(T. B.) “Não rosa! Verde” (D. S.) “Verde” (M. P.) “verde” (F. M.) “verde” (V. B.) “Verde”	5/12
		Vermelha	(M. P.) “Vermelha” (V. D.) “Vermelho”	2/12
		Amarela	(M. P.) “a cor também amarela”	1/12
		Preto	(F. G.) “preto”	1/12

	Roxa	(I. F.) “Roxa”	1/12
	Rosa	(I. F.) “e rosa”	1/12
Razões associadas à escolha da cor de camisola para menino (todos)	É uma cor utilizada pelo outro sexo	(T. B.) “Porque rosa é cor de menina” (verde)	1/12
	A criança a oferecer gosta da cor	(A. L.) “Porque... gosto de dar azul” (azul)	1/12
	Mistura de cores	(M. P.) “mistura-se as cores” “assim mistura-se mais” (verde, azul, vermelho e amarelo)	1/12
	A criança pertencer a determinado clube	(V. D.) “por causa que se o menino fosse do Benfica” (vermelho)	1/12
	A criança, pelo sexo que detém, gostar desta cor	(F. J.) “Porque os meninos gostam de azul” (azul)	2/12
		(M. B.) “Porque os meninos gostam de azul” (azul)	
Razão da alteração de cor de menino/a para menina/o (todos)	É uma cor utilizada pelo outro sexo	(T. B.) “Porque rosa é cor de menina” (verde e cor-de-rosa)	1/12
	O clube ser associado ao outro sexo	(V. D.) “as meninas não são do Benfica” (camisola vermelha do Benfica)	1/12
	A criança, pelo sexo que detém, não gostar dessa cor	(V. B.) “as meninas não gostam de verde, só de rosa” (verde)	2/12
		(M. B.) “não” (os meninos não iam gostar de azul, nem os meninos de rosa)	
A criança não gostar da cor	(F. G.) “Porque eles não adoram arco-íris”, “Não” (meninas gostarem de preto)	1/12	

	Utilização de vestuário: saia ou calças para menina (todos)	Saia	(D. G.) “Saia, meninas” (T. B.) “Saia” (A. L.) “Não, à menina” (D. S.) “saia” (V. D.) “Saia” (F. M.) “Saia” (V. B.) “Saia” (F. J.) “Saia” (F. G.) “Saia” (I. F.) “Eu di uma saia”	10/12
		Calças de menina	(A. L.) “calças de menina”	2/12
		Calções	(M. B.) “Às vezes as meninas vestem calções”	1/12
	Razões associadas à escolha sobre saia/calças para menina (todos)	A criança só poder usar esse vestuário	(D. G.) “Não podem vestir calças as meninas, só de saias!”	1/12
		A criança não usar calças	(T. B.) “Não” (V. D.) “Por causa que as calças são só para os meninos”	2/12
		A criança, pelo sexo que detém, usa e gosta desse vestuário	(V. D.) “Por causa que é menina” (V. B.) “Porque as meninas gostam de saia” (F. J.) “Porque as meninas gostam de saia”	3/12
		Calças	(D. G.) “É calças de meninos” (T. B.) “Calças”	9/12

Utilização de vestuário: saia ou calças para menino (todos)		(A. L.) “Sim e depois é uma camisola” (D. S.) “calças” (V. D.) “as calças são só para os meninos” (F. M.) “Calças” (F. J.) “Calças” (F. G.) “Só calças” (I. F.) “Calças”	
	Saia	(V. B.) “Saia” (M. B.) “Saia”	2/12
Razões associadas à escolha sobre saia/calças para menino (todos)	O vestuário não ser utilizado pelo sexo	(T. B.) “Porque não pode usar saia, mas eu sei que na Escócia os homens (corrige para meninos) andam de saia” (F. J.) “Porque os meninos não gostam de saia”	2/12
	Porque o irmão disse	(I. F.) “Porque o meu mano disse”	1/12
	Porque o irmão usa calças	(I. F.) “Ele tem calças”	1/12
Profissão a realizar por uma menina	Médica	(T. B.) “médica, era o que eu mais queria” (I. F.) “Médico” (M. B.) “vou ser médica”	3/5
	Enfermeira	(F. J.) “De ser enfermeira, como a minha mãe”	1/5
	Professora	(F. G.) “professora”	1/5
	Boneca	(I. F.) “quero ser uma boneca”	1/5
	Gostar do que é realizado na profissão	(T. B.) “Para ver sangue”, “quero ser médica de ossos” (médica)	1/5

	Razões para a escolha da profissão a realizar (menina)	Gostar da profissão	(F. J.) “Porque eu gosto de ser enfermeira” (enfermeira) (M. B.) “Gosto muito de ser médica” (médica)	2/5
		Gostar por um exemplo que tem	(F. G.) “Porque eu gosto, como a R. G.” (professora) (M. B.) “Porque a mãe é médica” (médica)	2/5
	Profissão a realizar por um menino	Terapeuta da fala	(D. G.) “Terapia da fala!”	1/7
		Super-herói	(A. L.) “Um Spider-man” (F. M.) “Gostava de ser um super-herói”	2/7
		Cozinheiro	(D. S.) “cozinheiro”	1/7
		Bombeiro	(M. P.) “queria ser bombeiro”	1/7
		Ninja	(V. D.) “ninja”	1/7
		Polícia	(V. B.) “Polícia”	1/7
	Razões para a escolha da profissão a realizar (menino)	Gostar do que é realizado na profissão	(A. L.) “Porque o Spider-man lança teias” (Spider-man) (D. S.) “Adoro cozinhar” (cozinheiro)	2/7
		Gostar da profissão	(V. D.) “Por causa que eu gosto” (ninja)	1/7
Possibilidade de escolha da mesma profissão pelo sexo oposto (todos)	Sim	(D. G.) “Só as meninas e os meninos” “A J. é terapia da fala” (terapeuta da fala) (T. B.) “Sim” (médica) (D. S.) “Também podem ser! Eu vejo uma menina que cozinha” (cozinheiro) (M. P.) “Sim, às vezes sim” (bombeiro) (F. M.) “Podem” (super-herói)	9/12	

			(F. J.) “Podem” (enfermeira) (F. G.) (acena positivamente com a cabeça) (professora) (I. F.) “Pode” (médico) (M. B.) “Sim” (médica)	
		Não	(A. L.) “Se for um Spider-man de menina” (Spider-man) (V. D.) “Não”, “Por causa que não gostam de ser ninjas” (ninja) (V. B.) “Não”, “Porque elas não têm armas” (polícia)	3/12
Atividades extracurriculares praticadas por meninas	Natação		(T. B.) “sou da natação” (F. J.) “Eu faço natação” (F. G.) “Natação”	3/5
	<i>Ballet</i>		(T. B.) “e do <i>ballet</i> ” (F. J.) “e <i>ballet</i> ” (F. G.) “E <i>ballet</i> ” (I. F.) “Eu tenho <i>ballet</i> ” (M. B.) “ <i>Ballet</i> ”	5/5
Possibilidade/gosto de experimentar outra e qual (meninas)	Sim		(M. B.) “Judo”	1/5
	Não		(F. J.) “Eu não queria não fazer nem judo” (F. G.) “Não” (I. F.) “ <i>Ballet</i> só” (atual)	3/5
	Não gostar da atividade		(F. J.) “Porque eu não gosto do judo” (judo)	1/5

Razões associadas à prática de atividades – atuais ou de opção (meninas)	Gostar da atividade	(M. B.) “Porque eu gosto” (judo)	1/5
Possibilidade de experimentar judo ou futsal (meninas)	Não	(T. B.) “Não”, “Não gosto de judo, nem de futsal” “Porque é de meninos!” (judo e futsal) (F. J.) “Não”, “Porque eu não gosto” (judo e futsal) (F. G.) “Não”, “Porque eu não consigo fazer” (judo e futsal) (M. B.) “Não”, “Porque há meninos muito grandes. Só podem ir os cinco anos e eu tenho quatro anos” (futsal)	4/5
Atividades extracurriculares praticadas por meninos	Judo	(D. G.) “Judo” (V. D.) “Judo”	2/7
	Natação	(A. L.) “Sim” (D. S.) “eu faço natação” (F. M.) “natação” (V. B.) “Natação”	4/7
	Nenhuma	(M. P.) “Não”	2/7
	Futsal	(V. D.) “E futsal”	1/7
Possibilidade/gosto de experimentar outra e qual (meninos)	Nenhuma	(D. G.) “Nada” (M. P.) “Não” (V. D.) “Não” (F. M.) “não”	4/7

	Judo	(A. L.) “Quando eu for grande quero ir ao Judo” (D. S.) “Uhm... fazer... judo” (V. B.) “também gostava de fazer judo”	3/7
	Futsal	(V. B.) “Sim”, “Eu gostava de fazer futsal”	1/7
Razões associadas à prática de atividades – atuais ou de opção (meninos)	Porque gostava de fazer a atividade	(D. S.) “Porque também quero aprender a fazer judo” (judo)	1/7
	Ser bom para si	(V. D.) “Por causa que é bom para mim” (judo e futsal)	1/7
	Pelo sexo que detém	(V. D.) “Por causa que eu sou um menino” (judo e futsal)	1/7
Possibilidade de experimentar <i>ballet</i> (meninos)	Sim	(D. S.) “Gostava”	1/7
	Não	(D. G.) “Não”, “As meninas são de <i>ballet</i> ” (A. L.) “Não”, “Porque ele é de menina” (M. P.) “Não gosto”, “porque as meninas só vão para o <i>ballet</i> ” (V. D.) “A-ham (negativo)”, “Por causa que é só para as meninas” (F. M.) “Não”, “Porque...eu... não sabia” (V. B.) “Não”	6/7
Possibilidade de o sexo oposto realizar as mesmas atividades (todos)	Sim	(T. B.) “Sim, podem, mas só que cá na escola nenhum quer fazer <i>ballet</i> ” ( <i>ballet</i> ) (A. L.) “Podem” (natação e judo) (D. S.) “Também podem” (natação e judo)	8/12

			(V. D.) “as meninas podem fazer futsal”, “judo sim” (judo e futsal) (F. M.) “Podem” (natação) (F. J.) “Podem” ( <i>ballet</i> ) (F. G.) (acena positivamente com a cabeça) (natação e <i>ballet</i> ) (M. B.) “Sim” ( <i>ballet</i> )	
		Não	(V. B.) “Não”, “Porque elas não sabem jogar futebol. Futsal podem” (judo e futsal) (I. F.) “Não”, “Porque só podem fazer judo” ( <i>ballet</i> )	2/12
Brinquedos/brincadeiras preferidos em casa de meninas	Construir puzzles		(T. B.) “brincar com o puzzle da Bluey”	1/5
	Ver filmes		(T. B.) “Gosto de ver filmes da Elsa, do fogo, da pequena sereia”	1/5
	Brincar com casa de bonecas		(F. J.) “Com a minha casa de bonecas da Barbie”	1/5
	Brincar às médicas		(F. G.) “Às médicas, com a minha mana”	1/5
	Brincar com legos		(M. B.) “com os legos”	1/5
	Brincar com carros		(M. B.) “e de carrinhos”	1/5
Razões associadas à escolha das brincadeiras/brinquedos preferidos de casa (meninas)	Serem brinquedos giros		(M. B.) “São muito giros” (legos e carros)	1/5
	Pela pessoa com quem brinca		(M. B.) “e a minha mana também brinca” (legos e carros)	1/5
	Legos		(D. G.) “Legos”	2/7

Brinquedos/brincadeiras preferidos em casa de meninos		(V. D.) “construir pistolas de legos”	
	Patrulha pata	(A. L.) “Com a patrulha pata”	1/7
	Dinossauros	(D. S.) “Eu já sei! É dinossauros”	1/7
	Plasticina	(M. P.) “Mais com plasticina”	1/7
	Bonecos	(V. D.) “bonecos ninja”	1/7
	Desenhar	(V. D.) “E mais desenhar”	1/7
	Ver desenhos animados	(V. D.) “ver bonecos do ninja GO”	1/7
	Ver livros	(V. D.) “gosto de ver livros”	1/7
	Construir puzzles	(V. D.) “construir puzzles”	1/7
	Ajudar os pais	(V. D.) “E também gosto de ajudar a minha mãe”, “E também o meu pai”	1/7
	Brincar aos monstros	(F. M.) “brincar ao monstro”	1/7
	Brincar com motas	(V. B.) “De motas”	1/7
	Razões associadas à escolha das brincadeiras/brinquedos preferidos de casa (meninos)	Gostar de características do brinquedo/brincadeira	(D. S.) “Gosto dos dentes. E depois eles comem plantas e carnes” (dinossauros)
	Sim	(D. S.) “Sim. Se elas gostarem” (dinossauros)	5/12

	Possibilidade de o sexo oposto gostar/realizar as mesmas brincadeiras/brinquedos (todos)		(M. P.) “Sim” (plasticina) (F. M.) “Podem” (brincar aos monstros) (F. G.) “Sim” (brincar aos médicos) (M. B.) “Sim” (brincar com legos e carros)	
		Não	(V. D.) “não”, “não gostam de pistolas” (pistolas) (V. B.) “Não”, “Porque elas não gostam de motas” (motas) (F. J.) “Não”, “Eles não gostam” (casa da Barbie)	3/12

# ANEXO L: ROTEIRO ÉTICO

| ' ' | ' ' |

**Anexo L: Roteiro ético**

<b>Roteiro Ético</b>		
<b>Princípios éticos e deontológicos na Investigação (Tomás, 2011) e legislação em vigor</b>	<b>Princípios éticos (APEI, 2011)</b>	<b>Prática Profissional</b>
1. “Objectivos do trabalho” (p. 160)	<p><b>Com as famílias:</b>                      “Respeitar a família das crianças e a sua estrutura, valorizando a competência educativa das mesmas” (p. 2)                      “Fornecer às famílias <b>informações</b>” (p. 2)</p> <p><b>Com as crianças:</b>                      “Respeitar toda a criança, independentemente da sua religião, género, etnia, cultura, estrato social ou com necessidades educativas especiais” (p. 1)</p> <p><b>Com a equipa de trabalho:</b>                      “Respeitar os colegas de profissão e colaborar com todos os intervenientes na equipa educativa não discriminando qualquer colega” (p. 2)                      “Partilhar informações relevantes no seio da equipa dentro dos limites da confidencialidade” (p. 2)</p>	<p>Aquando do processo de definição da investigação que pretendia realizar em contexto de estágio, dialoguei com a equipa educativa, de forma a dar a conhecer as minhas intenções, bem como obter o <i>feedback</i> e opiniões dos profissionais acerca da problemática pretendida, explicando o porquê do meu interesse na mesma (Nota de campo número 127 – disponível no portefólio). Ambos consideraram que o tópico em questão se tratava de um tema pertinente e importante de investigar, incentivando-me a avançar. Criei, então, posteriormente, um consentimento informado para a equipa (Figuras O4 e O5), tendo este explicitado o contexto da investigação, os objetivos que pretendia alcançar e, ainda, as informações relativas aos direitos associados à recolha e tratamento dos seus dados e da sua livre participação na investigação. Elaborei, também, um consentimento com informações idênticas, destinado às famílias das crianças da sala (Figura O6) e partilhei-o com as mesmas (Nota de campo número 224 – disponível no portefólio). Realizei, ainda, um protocolo em inglês, pelo facto de existir uma família nepalesa no grupo (Figura O7). No que concerne as crianças, a transmissão da investigação a realizar e respetivos objetivos foi</p>

		<p>realizada aquando da realização das entrevistas, no próprio momento, tendo sido obtida a sua autorização/assentimento para a realização da mesma, através da escrita do seu nome e/ou da elaboração de um registo escrito (Figura O8).</p>
<p>2. “Custos e benefícios” (p. 160)</p>	<p><b>Com a equipa de trabalho:</b> “Respeitar os colegas de profissão e colaborar com todos os intervenientes na equipa educativa não discriminando qualquer colega” (p. 2)</p> <p><b>Com as crianças:</b> “Respeitar toda a criança, independentemente da sua religião, género, etnia, cultura, estrato social ou com necessidades educativas especiais” (p. 1) “Cuidar na <b>relação educativa</b> a gestão da “aproximação” e da “distância”, do respeito pela individualidade, sentimentos e potencialidades de cada criança utilizando o seu poder no sentido da autonomia de cada uma” (p. 1)</p> <p><b>Com as famílias:</b> “<b>Respeitar a família</b> das crianças e a sua estrutura, valorizando a competência educativa das mesmas” (p. 2)</p>	<p>No decorrer da minha investigação, posso afirmar que os custos maioritariamente sentidos foram para a equipa educativa e para as crianças do grupo, tendo estas contribuído para o estudo através da realização de entrevistas (Anexos G, H e J). As famílias, por sua vez, não sofreram quaisquer custos, uma vez que não as impliquei em nenhuma atividade. Relativamente aos benefícios provenientes da investigação e sendo que esta consistiu, apenas, na observação diária, análise bibliográfica e realização de entrevistas, de forma a obter informações, indícios e provas de acontecimentos, não afetando o quotidiano, nem as atividades da instituição, não considero que tenha trazido benefícios significativos para os envolvidos. Porém, os resultados obtidos e a temática levantada podem dar aso a reflexões, por parte da equipa educativa e das famílias envolvidas, e à procura e aquisição de maior conhecimento sobre o assunto por parte das mesmas, bem como a um maior envolvimento e atenção sobre o tema, num sentido de intervir sobre e para o mesmo.</p> <p>Saliento, ainda, que, ao longo da minha investigação, todas as crianças foram respeitadas, assim como os seus interesses, vontades, capacidades e necessidades. Neste sentido, nenhuma criança foi forçada a fazer algo que não desejasse, nem, durante o processo, foi quebrada a privacidade e/ou o conforto das mesmas. Pode considerar-se um exemplo ilustrativo deste respeito o facto de pedir sempre a sua autorização para tirar fotografias, mostrando-lhas no final (exemplo ilustrativo na nota de campo número 142 – disponível no portefólio). O mesmo se verifica com</p>

		a equipa e com as famílias envolvidas, sendo que não houve qualquer tipo de implicação, discriminação, nem depreciação para com as mesmas.
3. “Respeito pela privacidade e confidencialidade” (p. 161)	<p><b>Com as crianças:</b>  “Respeitar a <b>privacidade</b> de cada criança e garantir o <b>sigilo profissional</b>” (p. 1)  “Respeitar toda a criança, independentemente da sua religião, género, etnia, cultura, estrato social ou com necessidades educativas especiais” (p. 1)</p> <p><b>Com as famílias:</b>  “Manter <b>sigilo</b> relativamente às informações sobre a família” (p. 2)  “<b>Respeitar a família</b> das crianças e a sua estrutura, valorizando a competência educativa das mesmas” (p. 2)</p> <p><b>Com a equipa de trabalho:</b>  “Partilhar informações relevantes no seio da equipa dentro dos limites da confidencialidade” (p. 2)  “Respeitar os colegas de profissão e colaborar com todos os intervenientes na equipa educativa não discriminando qualquer colega” (p. 2)</p>	<p>No que diz respeito ao sigilo, posso afirmar que este se revelou uma das minhas maiores preocupações no decorrer do estágio e da investigação, tendo o cuidado de referir as crianças e a equipa pelas iniciais do seu nome (exemplo ilustrativo na nota de campo número 02 – disponível no portefólio) e nunca mencionando o nome das famílias, nem da instituição. A recolha de registos fotográficos e dos dados obtidos foi dialogada com o educador (nota de campo número 01 – disponível no portefólio) e devidamente autorizada pelas famílias, através de um consentimento informado (Figuras O1 e O2). Importa referir, ainda, que estes foram utilizados, apenas, para os fins para os quais os requeri. Apesar de ter obtido autorização para captar e utilizar as fotografias obtidas, optei por colocar a cara das crianças sempre desfocada.</p> <p>Aquando da realização das entrevistas, requisitei a permissão dos participantes para o fazer, informando-os de qual seria a sua utilidade e, posteriormente, após estarem transcritas, reenviei-as, possibilitando a alteração, remoção e/ou adição de conteúdos e pedindo autorização para as considerar finalizadas, de forma a serem utilizadas na investigação. Este aspeto não se verificou no caso das crianças, tendo as suas entrevistas permanecido inalteradas após a sua realização. Durante o processo de investigação, foi garantida, também, a manutenção da privacidade de todos os envolvidos.</p>
4. “Decisões acerca de quais as crianças a	<p><b>Com as crianças:</b>  “Cuidar na <b>relação educativa</b> a gestão da “aproximação” e da “distância”, do respeito pela</p>	<p>Tendo em consideração que a minha investigação se baseou, maioritariamente, nas observações que realizei do quotidiano das crianças, com especial atenção às interações estabelecidas, bem como nas entrevistas que realizei, de forma a obter</p>

<p>envolver e a excluir” (p. 162)</p>	<p>individualidade, sentimentos e potencialidades de cada criança utilizando o seu poder no sentido da autonomia de cada uma” (p. 1)</p> <p>“Respeitar toda a criança, independentemente da sua religião, género, etnia, cultura, estrato social ou com necessidades educativas especiais, incluindo-a e promovendo e divulgando os seus direitos consignados na Convenção Internacional” (p. 1)</p> <p>“Responder com <b>qualidade</b> às necessidades educativas das crianças, promovendo para isso todas as condições que estiverem ao seu alcance” (p. 1)</p>	<p>as suas conceções sobre o tópico em estudo, todas as crianças do grupo foram envolvidas. Neste sentido, não se destacou nenhuma criança a investigar com maior atenção. Ressalto, uma vez mais que, ao longo de todo o processo, procurei manter o respeito por todas e cada uma das crianças presentes no grupo, demonstrando e mantendo sempre presente a vontade e intenção de chegar a todos, de forma a suprir as suas necessidades e tendo em conta os seus interesses.</p>
<p>5. “Planificação e definição dos objetivos e métodos da investigação” (p. 163)</p>	<p>“Encarar as suas funções educativas de modo amplo e integrado, na atenção à criança na sua globalidade e inserida no seu contexto” (p. 1)</p>	<p>No que concerne o método selecionado para a investigação, escolhi o estudo de caso, sendo que, para o realizar, recorri às seguintes técnicas: observação direta e indireta participante e não participante e entrevistas semiestruturadas. Como instrumentos privilegiei as notas de campo e os registos fotográficos recolhidos ao longo do tempo.</p> <p>Neste sentido, realizei uma entrevista à equipa educativa (Anexos G e H), de forma a obter as suas conceções e opiniões acerca de questões relacionadas com a problemática definida. Implementei, ainda, uma entrevista às crianças do grupo, com o intuito de obter as suas conceções acerca da temática estipulada. Ponderei, também, a hipótese de realizar um questionário às famílias sobre o tema, porém, o meu foco central residia nas crianças e na equipa educativa, pelo que optei por não o realizar. O recurso às restantes técnicas e instrumentos foi sendo realizado ao longo do tempo de estágio, de forma a alcançar os objetivos traçados.</p>

		<p>O método utilizado, o tema da investigação e respetivos objetivos, técnicas e instrumentos foram devidamente comunicados à equipa educativa e famílias, através do envio dos consentimentos informados referidos previamente (Figuras O4, O5, O6 e O7). Aliados a estes, foram mencionados, ainda, os direitos dos envolvidos, relativamente à investigação.</p>
<p>6. “Consentimento informado” (p. 164)</p>	<p><b>Com a equipa de trabalho:</b>  “Partilhar informações relevantes no seio da equipa dentro dos limites da confidencialidade” (p. 2)  “Respeitar os colegas de profissão e colaborar com todos os intervenientes na equipa educativa não discriminando qualquer colega” (p. 2)</p> <p><b>Com as crianças:</b>  “Respeitar a <b>privacidade</b> de cada criança e garantir o <b>sigilo profissional</b>” (p. 1)  “Respeitar toda a criança, independentemente da sua religião, género, etnia, cultura, estrato social ou com necessidades educativas especiais” (p. 1)</p> <p><b>Com as famílias:</b>  “Manter <b>sigilo</b> relativamente às informações sobre a família” (p. 2)  “Disponibilizar-se para dar apoio e reunir individualmente ou em grupo com as famílias” (p. 2)</p>	<p>Tal como referido previamente, foi através de um consentimento informado (Figuras O4, O5, O6 e O7) que dei a conhecer às famílias e à equipa educativa o tema, objetivos, método, técnicas e instrumentos da minha investigação, bem como os seus direitos referentes à recolha e tratamento de dados e de participação na mesma. Para as crianças, elaborei um protocolo de consentimento informado mais simples, tendo este sido assinado aquando da realização da entrevista (Figura O8). Desta forma, após explicitar em que consistia a entrevista e respetiva investigação, procurei receber o assentimento das crianças para a realização da mesma, reconhecendo a sua capacidade para tomar decisões, mesmo podendo ter “um entendimento lacunar, impreciso e superficial acerca da pesquisa” (Ferreira, 2010, p. 163, citada por Marques, 2021, p. 205).</p> <p>Aquando do início do estágio elaborei, também, um consentimento informado para requisitar a autorização das famílias para recolher fotografias e obter informações sobre os seus educandos (Figuras O1 e O2). Na estrutura destes consentimentos realcei que todos os dados obtidos seriam, apenas, para fins académicos e que seria garantido o sigilo de todos. Salientei, também, que qualquer decisão tomada no ato do consentimento poderia ser revertida a qualquer momento. Demonstrei-me, ainda, recetiva e disponível para esclarecer quaisquer dúvidas que pudessem ter.</p>

	<p>“<b>Respeitar a família</b> das crianças e a sua estrutura, valorizando a competência educativa das mesmas” (p. 2)</p>	<p>Importa, ainda, referir que todos os momentos e ações que realizei e tomei ao longo da minha prática foram dialogados e orientados pela equipa educativa.</p> <p>Tal como já referido, apesar de não ter pedido formalmente às crianças para recolher as suas informações e fotografias, sempre que desejava pedir-lhes se as podia fotografar e, no final, mostrava-lhes as fotografias para que pudessem ver o resultado, quando desejassem.</p> <p>Pela presença de uma criança e família nepalesa no grupo elaborei sempre consentimentos informados em inglês (Figuras O2 e O7).</p>
<p>7. “Uso e relato das conclusões” (p. 166)</p>	<p><b>Com as famílias:</b></p> <p>“<b>Respeitar a família</b> das crianças e a sua estrutura, valorizando a competência educativa das mesmas” (p. 2)</p> <p>“Fornecer às famílias <b>informações</b>” (p. 2)</p> <p><b>Com as crianças:</b></p> <p>“Respeitar toda a criança, independentemente da sua religião, género, etnia, cultura, estrato social ou com necessidades educativas especiais” (p. 1)</p> <p><b>Com a equipa de trabalho:</b></p> <p>“Respeitar os colegas de profissão e colaborar com todos os intervenientes na equipa educativa não discriminando qualquer colega” (p. 2)</p> <p>“Partilhar informações relevantes no seio da equipa dentro dos limites da confidencialidade” (p. 2)</p>	<p>Aquando da obtenção dos resultados da investigação, procedi a uma análise de conteúdo e à triangulação dos dados através da observação realizada, das notas de campo registadas, das entrevistas implementadas e, ainda, com recurso a teorias de diversos autores. Após concluída a investigação, partilhei toda a informação elaborada e relativa à mesma tanto com a equipa educativa, como com as famílias, digitalmente e com quem assim o desejou (tendo, inclusive, referido esta possibilidade no consentimento informado). Não obstante, ao longo de toda a minha prática, a equipa educativa foi sendo informada relativamente ao meu processo. Detinha, ainda, uma pasta partilhada no <i>One Drive</i> com o educador, de forma a que este pudesse consultar os meus documentos e progresso quando desejasse, fornecendo-me o <i>feedback</i> necessário. Apesar de a auxiliar não ter acesso à pasta (por escolha própria), foi sendo devidamente informada e atualizada no decorrer da minha ação, através de conversas informais, transmitindo as suas opiniões e conselhos.</p> <p>Apesar de ser uma preocupação minha, não apresentei as conclusões da investigação às crianças, pois considero que este é um tema que deve ser</p>

		apresentado e trabalhado com as mesmas progressivamente e de forma pensada, tal como tem decorrido até então, por parte da equipa educativa. A apresentação destas conclusões não traria benefícios às crianças, nem lhes faria alterar as suas conceções, pelo que optei por não o fazer.
8. “Possível impacto nas crianças”, famílias ou equipa (p. 166)		Tal como referi previamente, considero que a investigação realizada não provocou impactos positivos e/ou negativos diretos nos envolvidos, apenas na questão de tempo que despenderam para a entrevista. Na minha opinião, a investigação pode, no entanto, suscitar maior interesse na pesquisa e aquisição de maior conhecimento sobre o tema, bem como provocar o desenvolvimento de algumas reflexões sobre o mesmo nos diversos envolvidos. Penso que poderia ter causado maior impacto no grupo, caso optasse por atuar perante o tema, de forma a atenuar/alterar as conceções das crianças, mas tal não aconteceu.
9. “Informação às crianças e adultos envolvidos” (p. 167)	<p><b>Com as famílias:</b></p> <p>“Fornecer às famílias <b>informações</b>” (p. 2)</p> <p><b>“Respeitar a família</b> das crianças e a sua estrutura, valorizando a competência educativa das mesmas” (p. 2)</p> <p>“Disponibilizar-se para dar apoio e reunir individualmente ou em grupo com as famílias” (p. 2)</p>	<p>Aquando do início do meu estágio apresentei-me às famílias, através de uma nota de apresentação (Anexo N), colocada pelo educador cooperante no correio semanal enviado por e-mail. Na sua composição, para além de constarem diversas informações sobre mim e acerca das minhas intencionalidades, revelei-me disponível para esclarecer quaisquer dúvidas e/ou para dialogar acerca de qualquer assunto. Posso afirmar que esta posição se manteve ao longo de todo o período de estágio, sendo que a voltei a reforçar nos consentimentos informados referentes à recolha de informação e à investigação.</p> <p>Com o grupo de crianças a aproximação foi realizada de forma diferente, sendo que fui apresentada pela equipa no primeiro dia e, desde aí, fui criando uma relação e cumplicidade com as mesmas que nos permitiu criar um sentimento de</p>

	<p><b>Com as crianças:</b></p> <p>“Respeitar toda a criança, independentemente da sua religião, género, etnia, cultura, estrato social ou com necessidades educativas especiais” (p. 1)</p> <p><b>Com a equipa de trabalho:</b></p> <p>“Respeitar os colegas de profissão e colaborar com todos os intervenientes na equipa educativa não discriminando qualquer colega” (p. 2)</p> <p>“Partilhar informações relevantes no seio da equipa dentro dos limites da confidencialidade” (p. 2)</p>	<p>à vontade e segurança, bem como de confiança para falarmos sobre tudo e para que estas se sentissem bem para recorrer a mim quando e para o que quer que necessitassem, podendo contar comigo. Ao longo da minha prática, procurei dialogar com as mesmas sobre tudo, explicando o que pediam e o necessário e mantendo um diálogo informal, simples e claro. Como já referi, as questões relativas à investigação foram igualmente explicitadas, individualmente.</p> <p>No que concerne à equipa educativa e tal como previamente mencionado, ao longo do estágio fui dialogando com a mesma acerca dos diversos aspetos relacionados com a minha prática, tendo recebido os seus conselhos e <i>feedback</i> para efetuar melhorias e evoluir. Demonstrei-me, igualmente, sempre disponível para conversar e reunir sobre o que fosse necessário, bem como recetiva aos seus comentários e opiniões, valorizando-os. A equipa revelou-se sempre muito disponível, também, e atenciosa, recebendo-me e acolhendo-me muito bem. Neste sentido, posso afirmar que ambos os profissionais me auxiliaram bastante e deram-me <i>feedback</i> importante sobre a minha prática, permitindo-me melhorar, progressivamente. Ao longo do tempo estabelecemos, também, uma boa comunicação e relação de confiança e à vontade para dialogar. Relativamente aos documentos elaborados por mim durante o estágio e, mais concretamente a investigação, disponibilizei-os numa pasta partilhada, que ia atualizando, regularmente, bem como dei a conhecer as minhas pretensões com os mesmos através de conversas informais. A equipa teve sempre conhecimento das minhas intenções e ações, também, antes de as tomar, o que me possibilitou alcançar, em conjunto com a mesma, uma melhor prática e atuação.</p>
--	--	--

		As demais informações comunicadas ao longo da minha prática decorreram através de conversas informais e/ou através de consentimentos informados (para as famílias).
10. Tratamento dos dados	<p><b>Com as crianças:</b>  “Respeitar toda a criança, independentemente da sua religião, género, etnia, cultura, estrato social ou com necessidades educativas especiais” (p. 1)</p> <p><b>Com a equipa de trabalho:</b>  “Respeitar os colegas de profissão e colaborar com todos os intervenientes na equipa educativa não discriminando qualquer colega” (p. 2)  “Partilhar informações relevantes no seio da equipa dentro dos limites da confidencialidade” (p. 2)</p> <p><b>Com as famílias:</b>  “<b>Respeitar a família</b> das crianças e a sua estrutura, valorizando a competência educativa das mesmas” (p. 2)  “Disponibilizar-se para dar apoio e reunir individualmente ou em grupo com as famílias” (p. 2)  “Fornecer às famílias <b>informações</b>” (p. 2)</p>	<p>Sendo fundamental dar a conhecer os direitos dos participantes referentes à investigação, elaborei um protocolo de consentimento informado para a equipa educativa e outro para as famílias, respetivamente (Figuras O4, O5, O6 e O7). Nestes, para além de constar o tema, objetivos, técnicas e instrumentos da investigação a realizar, encontram-se descritos os direitos dos envolvidos que iria cumprir na mesma, nomeadamente, o direito: à livre participação, ao abandono da participação durante a investigação, a confirmar/alterar/apagar os dados pessoais recolhidos e tratados, a saber os custos da investigação, a recorrer à estagiária para o esclarecimento de dúvidas, a ter conhecimento da finalidade dos seus dados e a ter as suas informações mantidas em sigilo. Assim sendo, requisitei à equipa educativa que lesse e assinasse o seu consentimento, bem como que entregasse às famílias os respetivos consentimentos, de modo a obter a autorização necessária para todas as crianças. A autorização para a participação das crianças foi pedida às famílias e às próprias diretamente, aquando da realização das entrevistas aplicadas, tendo sempre em conta o respeito pelas mesmas, bem como os seus interesses, desejos e direitos.</p> <p>Durante o tratamento e análise dos dados, o sigilo, privacidade e confidencialidade dos envolvidos foram assegurados, não sendo partilhada informação fora do âmbito académico e de estágio.</p>

ANEXO M: REGISTOS  
FOTOGRAFICOS PARA A  
INVESTIGAÇÃO

| ' ' | | ' ' |

## Anexo M: Registos fotográficos para a investigação

### Figura M1

*V. B. a utilizar um colar*



### Figura M2

*Bicicleta considerada de “menina”*



**Figura M3**

*Verniz da nova área da sala*



**Figura M4**

*F. G. com as unhas pintadas*



**Figura M5**

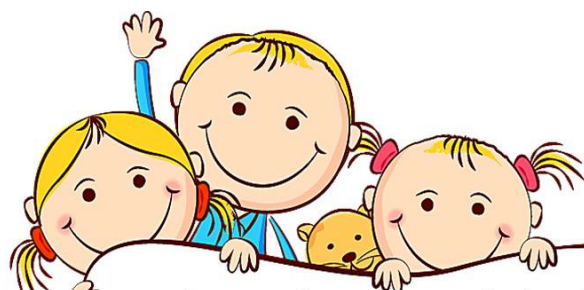
*D. S. a carimbar a mão com tinta cor-de-rosa*



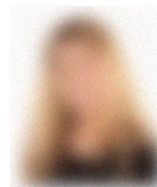
ANEXO N: CARTA DE  
APRESENTAÇÃO ÀS FAMÍLIAS

| ' ' | ' ' |

## Anexo N: Carta de apresentação às famílias



Olá, Famílias!



Sou a Andreia Rosa, tenho 23 anos, sou estagiária da Escola Superior de Educação de Lisboa e estou, atualmente, a frequentar o 2º ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar.

Queria, então, comunicar-vos que irei ter o prazer de estar na sala B , com os vossos meninos e meninas, no período compreendido entre 02 de outubro e 31 de janeiro do presente ano letivo. Nesta aventura espero poder conhecer e contar com todos vocês (equipa, crianças e famílias) para a minha aprendizagem e crescimento pessoal e profissional. Espero, ainda, contribuir para a aprendizagem das vossas crianças, marcar a minha passagem e presença no seu percurso de forma positiva e significativa, conseguir ganhar o seu afeto e confiança e proporcionar e partilhar com as mesmas bons momentos, criando ambientes de entreaajuda, amor, compreensão, alegria e segurança.

Estou disponível para responder a questões ou qualquer outro assunto ou curiosidade sobre o qual desejem falar comigo.

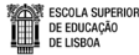
ANEXO 0: PROTOCOLOS DE  
CONSENTIMIENTO INFORMADO

| ' ' ' | ' ' ' |

## Anexo O: Protocolos de consentimento informado elaborados

### Figura O1

*Protocolo de consentimento informado para recolha de informações e fotografias das crianças*



#### Protocolo de consentimento informado

Eu, Andreia Marques Rosa, aluna do 2º ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar da Escola Superior de Educação de Lisboa venho por este meio solicitar a sua autorização para recolher fotografias e/ou gravações do/a seu/sua educando/a, no âmbito dos momentos e atividades realizadas no período correspondente ao meu estágio na instituição (de 02 de outubro a 31 de janeiro), bem como a cedência de informação necessária a constar na caracterização do meu relatório final de estágio (a sua profissão, idade, local de residência; nacionalidade do/a seu/sua educando/a e respetivo número de irmãos). Todos os dados adquiridos serão apenas para fins académicos, sendo preservada a identidade e privacidade dos envolvidos (famílias e crianças).

Sendo a criança o elemento central da minha ação educativa, saliento a importância de respeitar os seus desejos e direitos. Assim sendo, caso não queira ser fotografada e/ou filmada em algum momento a sua decisão será considerada e respeitada. Ressalto que as decisões tomadas neste protocolo podem ser alteradas, posteriormente e em qualquer momento, caso assim seja entendido pela criança e/ou respetivo encarregado de educação.

Peço, assim, que assine, de modo a formalizar a sua autorização.

Autorizo: (assinalar com um X)

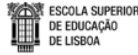
- a recolha de fotografias/vídeos  
 a cedência de informação

---

(assinatura do Encarregado de Educação)

## Figura O2

*Protocolo de consentimento informado para recolha de informações e fotografias das crianças (inglês)*



### Informed Consent Protocol

I, Andreia Marques Rosa, student of the second year of the Master's degree on Pre-school Education of the Lisbon School Education, come hereby to solicitate your permission to recall photographs and/or recordings of your child, in terms of the moments and activities carried during the corresponding period of my internship on the institution (from 02 of October to 31 of January), as well as the yielding of the necessary information to compose the characterization of the child and group to be noted on my final report (your job, age, place of residence; nationality of your child and number of siblings). All data acquired is for academic purposes only, being preserved the identity and privacy of everyone involved (families and children).

Being the child the central element of my educational action, I emphasize the importance of respecting her wishes and rights. Therefore, if she wishes not to be photographed or filmed at any moment, her decision will be considered and respected. I point out that the taken decisions on this protocol can be changed posteriorly and at any time, if so understood by the child and/or respective parents.

And so I ask you to sign, in order to formalize your authorization.

I authorize: (mark with an X)

- the capture of photographs/videos
- the yielding of information

---

(parent's signature)

### Figura O3

*Protocolo de consentimento informado para elaboração de portefólio individual da criança (A. L.)*



#### Protocolo de consentimento informado para realização de portefólio

Caros pais,

Venho por este meio dar-vos a conhecer que devo realizar, durante o período de estágio na instituição, um portefólio de avaliação individual de uma criança do grupo à minha escolha.

Este portefólio consistirá num registo individual da criança, no qual constarão informações e evidências que me permitirão observar e refletir sobre o desenvolvimento e aprendizagem da criança em questão. Este registo será realizado através de fotografias, produções da criança, notas de campo, intervenções e interações da criança e demais envolvidos, e, ainda, indicadores e registos de desenvolvimento da mesma.

Ressalto que todos os dados e informações adquiridos serão apenas para fins académicos, sendo preservada a identidade e privacidade dos envolvidos (famílias e crianças). O portefólio estará sempre disponível para consulta da criança e dos pais e poderá ser disponibilizado aos mesmos, quando concluído.

Por se revelar do meu interesse realizar este instrumento de avaliação com o vosso educando, solicito a vossa autorização para o fazer, bem como a vossa contribuição na elaboração do mesmo, se e quando desejarem.

Peço, assim, que o encarregado de educação assine, de modo a formalizar a sua autorização (assinalar com um X).

- Autorizo  
 Não autorizo

\_\_\_\_\_  
(assinatura do Encarregado de Educação)

\_\_\_\_\_  
(assinatura do Educador Cooperante)

\_\_\_\_\_  
(assinatura da Estagiária)

## Figura O4

### *Protocolo de consentimento informado sobre investigação a realizar em contexto de estágio para a equipa educativa (educador)*



#### **Protocolo de consentimento informado acerca de investigação a realizar**

Eu, Andreia Marques Rosa, aluna do 2º ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar da Escola Superior de Educação de Lisboa venho por este meio informar que, no âmbito do estágio que estou a realizar, irei efetuar uma investigação com o grupo da sala B. Esta terá como tema "A Igualdade de Género numa sala de Jardim-de-Infância".

Durante a minha investigação pretendo responder aos seguintes objetivos:

- Identificar quais as conceções das crianças da sala acerca da igualdade de género (existência ou não de estereótipos);
- Averiguar qual o contributo da família e da sociedade para a construção das conceções das crianças;
- Compreender qual o papel do educador na promoção da igualdade de género.

Para tal, recorrerei a observação direta, recolha de fotografias, entrevistas e notas de campo.

Ressalto que os objetivos definidos podem ser alterados e, ainda, que todos os dados adquiridos serão apenas para fins académicos, sendo preservada a identidade e privacidade dos envolvidos. Encontro-me disponível para esclarecer qualquer dúvida que tenham.

Tendo em conta que a investigação se centra na observação das crianças no seu quotidiano e interações estabelecidas entre si e com a equipa educativa, bem como na análise de respostas obtidas acerca do tema, a

investigação não trará quaisquer custos aos envolvidos (crianças, famílias e equipa educativa), no entanto saliento que a participação na investigação é voluntária, sendo livre de não o fazer. Pode, também, alterar a decisão a qualquer momento, ao longo da investigação.

A investigação não invade a privacidade de nenhum elemento envolvido na mesma. Os dados obtidos são mantidos em sigilo e quando apresentados e tratados no relatório final de estágio não indicirão nenhuma pessoa em particular.

No final, os resultados obtidos poderão ser disponibilizados e retificados, alterados ou apagados, se assim o for pretendido.

Peço que assine, de forma a autorizar a sua participação na investigação, bem como a recolha e tratamento de dados referentes à mesma:

Autorizo

Não autorizo

---

(assinatura do Educador Cooperante)

---

(assinatura da Estagiária)

## Figura O5

### *Protocolo de consentimento informado sobre investigação a realizar em contexto de estágio para a equipa educativa (auxiliar)*



#### **Protocolo de consentimento informado acerca de investigação a realizar**

Eu, Andreia Marques Rosa, aluna do 2º ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar da Escola Superior de Educação de Lisboa venho por este meio informar que, no âmbito do estágio que estou a realizar, irei efetuar uma investigação com o grupo da sala B. Esta terá como tema "A Igualdade de Género numa sala de Jardim-de-Infância".

Durante a minha investigação pretendo responder aos seguintes objetivos:

- Identificar quais as concepções das crianças da sala acerca da igualdade de género (existência ou não de estereótipos);
- Averiguar qual o contributo da família e da sociedade para a construção das concepções das crianças;
- Compreender qual o papel do educador na promoção da igualdade de género.

Para tal, recorrerei a observação direta, recolha de fotografias, entrevistas e notas de campo.

Ressalto que os objetivos definidos podem ser alterados e, ainda, que todos os dados adquiridos serão apenas para fins académicos, sendo preservada a identidade e privacidade dos envolvidos. Encontro-me disponível para esclarecer qualquer dúvida que tenham.

Tendo em conta que a investigação se centra na observação das crianças no seu quotidiano e interações estabelecidas entre si e com a equipa educativa, bem como na análise de respostas obtidas acerca do tema, a

investigação não trará quaisquer custos aos envolvidos (crianças, famílias e equipa educativa), no entanto saliento que a participação na investigação é voluntária, sendo livre de não o fazer. Pode, também, alterar a decisão a qualquer momento, ao longo da investigação.

A investigação não invade a privacidade de nenhum elemento envolvido na mesma. Os dados obtidos são mantidos em sigilo e quando apresentados e tratados no relatório final de estágio não indicarão nenhuma pessoa em particular.

No final, os resultados obtidos poderão ser disponibilizados e retificados, alterados ou apagados, se assim o for pretendido.

Peço que assine, de forma a autorizar a sua participação na investigação, bem como a recolha e tratamento de dados referentes à mesma:

- Autorizo  
 Não autorizo

---

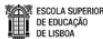
(assinatura da Auxiliar Cooperante)

---

(assinatura da Estagiária)

## Figura O6

### *Protocolo de consentimento informado sobre investigação a realizar em contexto de estágio para as famílias*



#### **Protocolo de consentimento informado acerca de investigação a realizar**

Eu, Andreia Marques Rosa, aluna do 2º ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar da Escola Superior de Educação de Lisboa venho por este meio informar que, no âmbito do estágio que estou a realizar, irei efetuar uma investigação com o grupo da sala B . Esta terá como tema "A Igualdade de Género numa sala de Jardim-de-Infância".

Durante a minha investigação pretendo responder aos seguintes objetivos:

- Identificar quais as conceções das crianças da sala acerca da igualdade de género (existência ou não de estereótipos);
- Averiguar qual o contributo da família e da sociedade para a construção das conceções das crianças;
- Compreender qual o papel do educador na promoção da igualdade de género.

Para tal, recorrerei a observação direta, recolha de fotografias, entrevistas e notas de campo.

Ressalto que os objetivos definidos podem ser alterados e, ainda, que todos os dados adquiridos serão apenas para fins académicos, sendo preservada a identidade e privacidade dos envolvidos. Encontro-me disponível para esclarecer qualquer dúvida que tenham.

Tendo em conta que a investigação se centra na observação das crianças no seu quotidiano e interações estabelecidas entre estas, bem como na análise de respostas obtidas acerca do tema, a investigação não trará

quaisquer custos aos envolvidos (crianças, famílias e equipa educativa), no entanto saliento que a participação do seu/sua educando/a é voluntária, sendo este/esta livre de não o fazer. Pode, também, alterar a decisão a qualquer momento, ao longo da investigação.

A investigação não invade a privacidade de nenhuma criança. Os dados obtidos são mantidos em sigilo e quando apresentados e tratados no relatório final de estágio não indiciarão nenhuma criança em particular.

No final, os resultados obtidos poderão ser disponibilizados e retificados, alterados ou apagados, se assim o for pretendido.

Peço que assine, de forma a autorizar a participação do seu/sua educando/a na investigação, bem como a recolha e tratamento de dados referentes à mesma:

- Autorizo  
 Não autorizo

\_\_\_\_\_  
(assinatura do Encarregado de Educação)

\_\_\_\_\_  
(assinatura do Educador Cooperante)

\_\_\_\_\_  
(assinatura da Estagiária)

## Figura O7

### *Protocolo de consentimento informado sobre investigação a realizar em contexto de estágio para as famílias (inglês)*



#### **Informed Consent Protocol about an investigation to accomplish**

I, Andreia Marques Rosa, student of the second year of the Master's Degree on Pre-School Education from the Lisbon Superior School of Education, come hereby to let you know that, within the scope of the internship that I'm taking, I will do an investigation with the B group. This investigation will have, as a theme "Gender equality in a kindergarten classroom".

During the time of my investigation, I aim to respond to the following objectives:

- To identify the children's conceptions about gender equality (with or without stereotypes);
- To discover the contribution of the family and society in the construction of children's conceptions;
- To comprehend the educator's role on the promotion of gender equality.

To do so, I will resort to my direct observation, taken photography's, made interviews, as well as camp notes.

I point out that the objectives can be changed and that all the data acquired will only be used for academic purposes, being preserved the identity and privacy of the involved. I'm available to clarify any doubts/questions you might have.

Considering that the focus of the investigation is the observation of the children's quotidian and established interactions between them, as well as the analysis of the collected responses on the topic, the investigation won't

bring any costs to the involved (children, families and educative team), however, I point out that the participation of you child is voluntary, being free not to participate. You and/or your child can change the decision taken at any moment, during the investigation.

This investigation does not invade any child's privacy. The data acquired is kept in secrecy and, when presented and treated on the internship's final report, they will not indict any child in particular.

At the end, the acquired results can become available and be rectified, changed or deleted, if so intended.

So I ask you to sign, in order to authorize the participation of your child in the investigation, as well as the collecting and treatment of the data concerning the same:

I authorize

I do not authorize

\_\_\_\_\_  
(Parent's signature)

\_\_\_\_\_  
(Cooperative Educator's signature)

\_\_\_\_\_  
(Intern's signature)

**Figura 08**

*Protocolo de consentimento informado/assentimento sobre investigação a realizar em contexto de estágio para as crianças*

Aceito participar na investigação que  
a Andreia está a realizar

