

**CONCEÇÕES GENDERIZADAS EM JARDIM DE
INFÂNCIA:
APROPRIAÇÃO DO ESPAÇO E INTERAÇÕES NUM
GRUPO DOS 3 AOS 6 ANOS**

Mafalda Raquel Dias Marta

Relatório de Estágio apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para obtenção de grau de
mestre em Educação Pré-Escolar

2018

**CONCEÇÕES GENDERIZADAS EM JARDIM DE
INFÂNCIA:
APROPRIAÇÃO DO ESPAÇO E INTERAÇÕES NUM
GRUPO DOS 3 AOS 6 ANOS**

Mafalda Raquel Dias Marta

Relatório de Estágio apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para obtenção de grau de
mestre em Educação Pré-Escolar

Orientador: Prof. Doutora Maria Manuela Rosa

2018

AGRADECIMENTOS

Por me terem dado tudo o que alguma vez precisei, agradeço à minha *Ohana*. Pelo apoio e incentivo, pelas chamadas de atenção carregadas de amor e por nunca terem permitido que me desviasse do meu caminho, obrigada. Posso dizer que sem vocês – mãe, pai, Mó, Benedita, Constança e Gomes – nada disto teria sido possível.

O meu sincero agradecimento a todos/as os/as docentes da Escola Superior de Educação de Lisboa com quem me cruzei nos últimos 5 anos e com quem aprendi e cresci tanto. Agradeço à Professora Doutora Manuela Rosa por me ter acompanhado nestes últimos meses desafiantes e por ter acreditado na minha prática pedagógica. Não posso também deixar de agradecer à Professora Catarina Tomás, pois foi quem me deu a descobrir o mundo das questões de género, durante a minha licenciatura em Educação Básica. Agradeço ainda à Professora Natália Vieira que, sem saber e de forma tão natural, sempre me tranquilizou e me fez sentir *em casa*.

Às 38 crianças únicas e maravilhosas que tive o prazer de conhecer, agradeço do fundo do coração. Nunca poderei retribuir o quanto fizeram por mim.

Agradeço também às equipas educativas que me acompanharam, à Educadora Clara, Núria e Elsa, da sala vermelha, e à Sofia e Rita, da sala C4, por todo o apoio constante e simpatia. Não poderia ter pedido melhores equipas para me acompanhar nestes meses de crescimento.

Um especial e *gigantesco* agradecimento à minha Mena linda, por me ter dado a oportunidade de aprender sempre com liberdade de ação e por tentativa e erro, aconselhando-me durante todo o processo interventivo. Obrigada por me ter recebido com tanto carinho e pelo apoio dado (em tantos campos da vida).

Por me acompanharem nos meus últimos 5 anos, agradeço às *improváveis*, pois estiveram sempre presentes e ajudaram-me a superar situações de *stress* melhor do que ninguém. À Joana e Vanessa, um segundo *obrigada* carregado de reconhecimento pela força que me têm dado.

Um inevitável e indispensável agradecimento à Carlota por me ter acompanhado durante este mestrado e por me ter ajudado a superar todas as dificuldades e receios sentidos. Tornaste este caminho não só suportável, como carregado de momentos felizes. Seria um privilégio trabalhar contigo um dia.

Por todos os conselhos, amizade e apoio constante – mesmo quando se sentia negligenciada – agradeço à minha *fada-madrinha* Filipa, que foi tantas vezes fonte de inspiração. Quando for crescida, quero ser como tu.

A todas aquelas que tornaram o meu percurso na ESELx mais feliz, agradeço, pois sem vocês não teria sido a mesma coisa: Beatriz, *Tweety*, Catarina, Susana, Cátia, Ana Lúcia, Fátima, Sofia, Mariana, Joana e Ana Filipa.

Por fim, agradeço ao Rafael, pois chegou na reta final deste percurso e deu-me uma motivação extra para lutar pelo meu futuro.

Resumo

O presente relatório surge como produto final da unidade curricular Prática Profissional Supervisionada II, do mestrado em Educação Pré-Escolar, tendo como objetivo espelhar a intervenção educativa realizada em contexto de jardim de infância e analisar a mesma de forma crítica e reflexiva.

Deste modo é apresentada uma caracterização do contexto no qual foi realizada a prática supervisionada e são expostas as intenções pedagógicas que orientaram a intervenção junto das crianças, das suas famílias e equipa educativa, assim como uma breve autoavaliação da prática desenvolvida. Uma vez que o presente documento conclui a minha formação académica enquanto educadora de infância, é ainda apresentada uma reflexão sobre o processo de construção da profissionalidade docente em contexto.

No decorrer da prática supervisionada, surgiram preocupações pedagógicas que originaram um estudo qualitativo, baseado na metodologia de estudo de caso, sobre as conceções genderizadas do grupo de crianças acompanhado.

Através de diferentes técnicas de recolha de dados, como registos escritos e a realização de entrevistas semiestruturadas, pretendeu-se evidenciar de que modo as crianças se apropriavam das diferentes áreas de interesse do espaço-sala, dos materiais inseridos nas mesmas, quais os tipos de brincadeira que surgiam entre as crianças e de que modo se organizavam para brincar.

Importa referir que a investigação realizada também se focou na importância do papel do/a educador/a na desocultação de estereótipos de género, tendo como objetivo a provocação de reflexões críticas, por parte das crianças, de tendências estereotipadas assumidas pelas mesmas na sua interação entre pares e apropriação de espaços e materiais.

No final do relatório são apresentadas considerações finais que reforçam princípios e crenças indissociáveis da intervenção pedagógica realizada e preocupações na prática dos/as docentes, enfatizadas no estudo apresentado.

Palavras-chave: educação pré-escolar; prática profissional supervisionada; identidades de género; investigação com crianças.

Abstract

The current report appears as the final product of the supervised Professional Practice unit II, of the master in pre-school education, aiming to mirror the intervention carried out in the context of kindergarten, plus analyse the same in a critical and reflexive way.

In this way it is presented a description of the context in which the supervised practice was carried out; the pedagogical intentions that guided the intervention with the children, their families and the educational team were also exposed, as well as a brief self-evaluation of the practice developed. Since this document concludes my academic education as a kindergarten teacher, a reflection on the process of building the teaching professional profile in context is still presented.

In the course of the supervised practice, pedagogical concerns arose that resulted in a qualitative study, on the conceptions of gender of the group accompanied.

Through different techniques of data collection, such as written records and semi structured interviews, it was intended to demonstrate how the children appropriated the different areas of interest of the space-room, the materials inserted in them, what kinds of plays came up between them and how they organized themselves to play.

On the other hand, the research was also focused on the importance of the role of the kindergarten teacher in the deconstruction of gender stereotypes, aiming at the stimulation of critical reflections, by the children, of stereotypical tendencies assumed by themselves, in their interaction between peers and appropriation of spaces and materials.

At the end of the report, final considerations are presented that reinforce the principles and beliefs that are inseparable from the pedagogical intervention carried out and concerns in the practice of the teachers, emphasized in the presented study.

Key-words: pre-school education; supervised professional practice; gender identities; research with children.

ÍNDICE GERAL

INTRODUÇÃO.....	1
1. CARACTERIZAÇÃO PARA A AÇÃO EDUCATIVA.....	3
1.1. Os Vizinhos: Meio envolvente.....	3
1.2. A instituição DP: Contexto socioeducativo.....	3
1.3. Equipa Educativa.....	4
1.4. As Famílias.....	5
1.5. As Crianças.....	6
1.6. A Sala C4: Ambiente educativo.....	9
1.6.1. A rotina e organização do grupo de crianças.....	9
1.6.2. Espaço físico e materiais.....	10
2. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO.....	12
2.1. Intencionalidades e intervenção pedagógica: <i>O que fiz, como fiz e para quê?</i>	12
2.2. <i>Olhar para dentro: Uma autoavaliação da prática</i>	18
3. INVESTIGAÇÃO: CONCEÇÕES GENDERIZADAS EM JI.....	21
3.1. <i>Género, uma construção de identidade</i>	22
3.2. A influência do/a docente na construção da identidade de género.....	25
3.3. A metodologia de estudo de caso.....	26
3.4. Técnicas de recolha de dados.....	28
3.5. Os dados recolhidos.....	29
3.5.1. <i>Análise d'a Carta ao Pai Natal</i>	29
3.5.2. <i>Análise das entrevistas semiestruturadas</i>	31
3.5.3. <i>Análise dos registos escritos e fotográficos</i>	33
3.6. Conclusões da investigação.....	40

4. CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE COMO EDUCADORA DE INFÂNCIA EM CONTEXTO	42
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	48
REFERÊNCIAS	50

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1, Gráficos de análise da tabela categorial sobre a apropriação do espaço.....	35
Figura 2, Gráfico de análise da tabela categorial sobre a interação entre pares.....	37

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1, Intenções e estratégias orientadoras da minha prática.....	18
Tabela 2, Tabela de análise à atividade sugerida <i>A Carta ao Pai Natal</i>	30
Tabela 3, Tabela de análise da categoria Outros da atividade sugerida <i>A Carta ao Pai Natal</i>	30
Tabela 4, Tabela categorial sobre as conceções genderizadas na comunicação.....	39

LISTA DE ABREVIATURAS

JI	Jardim de infância
OCEPE	Orientações Curriculares em Educação Pré-Escolar
PC	Projeto Curricular
PE	Projeto Educativo
PPS	Prática profissional supervisionada
RF	Registo fotográfico

INTRODUÇÃO

No âmbito do mestrado em Educação Pré-Escolar, surge o presente relatório como produto final da unidade curricular Prática Profissional Supervisionada (PPS) II, em contexto de jardim de infância (JI). Esta foi realizada numa organização edificada no concelho de Lisboa, com um grupo de 19 crianças com idades compreendidas entre os três e os seis anos.

A construção deste relatório teve como objetivos espelhar o processo vivido na PPS junto das crianças e adultos envolvidos, evidenciando a consolidação de saberes e competências na intervenção educativa realizada, assim como desenvolver capacidades reflexivas e de avaliação do processo de intervenção, expondo de forma fundamentada as intenções da ação pedagógica. Era ainda proposto desenvolver e revelar uma atitude investigativa, a partir da condução de um estudo no contexto da prática.

De forma a dar resposta aos objetivos apresentados, este documento foi organizado em cinco capítulos. Inicia-se com a *Caracterização para a ação educativa*, ou seja, a descrição do contexto onde foi realizada a prática supervisionada, reunindo a caracterização do meio envolvente, contexto socioeducativo, equipa e ambiente educativo, crianças e respetivas famílias. Durante a construção deste primeiro capítulo, recorreu-se à consulta documental de documentos orientadores da instituição cooperante, complementando as informações apresentadas com dados recolhidos através da observação realizada em campo.

No segundo capítulo, *Análise reflexiva da intervenção*, são apresentados os princípios e as intenções pedagógicas que guiaram a minha intervenção junto das crianças, das suas famílias e da equipa educativa. São ainda expostas estratégias que deram resposta às intencionalidades estabelecidas e, por fim, é realizada uma autoavaliação da prática.

O terceiro capítulo apresenta uma investigação conduzida ao longo da PPS sobre as conceções genderizadas que o grupo de crianças acompanhado possuía. Este tema de investigação surgiu como uma preocupação pedagógica e teve como objetivo a promoção de um pensamento crítico, por parte das crianças, na desconstrução de estereótipos de género. Posto isto, primeiramente é exposta uma revisão de literatura sobre a temática, focando o processo de construção de identidades de género, assim como a influência que

o/a educador/a de infância pode ter nessa mesma construção. De seguida, é explicada a metodologia de investigação utilizada, a de estudo de caso, as técnicas de recolha e análise dos dados e, por fim, são expostas as conclusões do estudo.

No quarto capítulo, *Construção da profissionalidade docente como educadora de infância em contexto*, é refletido o meu processo de construção de identidade profissional, enquanto educadora de infância. A partir das PPS em creche e JI, reflito sobre aquele que é o trabalho de um/a educador/a e inquietações sentidas ao longo dos meus estágios, assim como reflito sobre desafios superados, saberes e competências adquiridas.

Por fim, encerra-se o presente relatório com breves considerações finais sobre o mesmo e sobre a prática desenvolvida.

1. CARACTERIZAÇÃO PARA A AÇÃO EDUCATIVA

Cada valência de educação de infância distingue-se pelo conjunto das suas bases jurídicas, o seu espaço, Projeto Educativo (PE), metodologia pedagógica, pelas pessoas que nela trabalham, pelas famílias e crianças que recebe e pela comunidade em que está inserida. Ao longo da PPS, a minha ação educativa na instituição cooperante DP encontrou-se estreitamente ligada à compreensão da sua dinâmica, não só entre a equipa educativa e as crianças, como dentro da equipa em si, desta com as famílias e com a comunidade. Para tal, reuni informações sobre os diversos agentes envolvidos: a comunidade, a organização e equipa educativa, as crianças e suas famílias.

1.1. Os Vizinhos: Meio envolvente...

Realizei a PPS numa instituição situada no concelho de Lisboa, edificada numa área essencialmente habitacional, apresentando nas imediações diversas infraestruturas comerciais, culturais, lúdico-pedagógicas, entre outras, como por exemplo, um quartel de bombeiros, uma quinta e uma biblioteca. Considerei a oferta de diferentes serviços e infraestruturas uma possível fonte de recursos para a minha prática, tendo experienciado, ocasionalmente, interações entre instituição e comunidade.

De forma a adaptar a minha postura junto da comunidade, revelou-se pertinente recolher informações sobre a mesma, consultando a sua caracterização social disponibilizada pela Câmara Municipal de Lisboa (2013). A freguesia em questão apresenta um elevado índice de envelhecimento, sendo o ensino básico a formação académica de cerca de 25% da população, seguido do ensino superior, provocando diferentes padrões de qualidade de vida, variando entre o nível médio-baixo ao alto.

1.2. A instituição DP: Contexto socioeducativo...

A instituição na qual realizei a PPS integrava-se numa organização cujas origens remontam para o século XIX, sendo esta última uma instituição particular de solidariedade social que atuava essencialmente em três áreas: infância, habitação social e lares.

No que diz respeito à sua ação na área de infância, a organização propunha-se a “assegurar o desenvolvimento global, normal e harmonioso através de um estímulo de funções adequado e simultâneo ao desenvolvimento da criança, num clima de segurança afetiva e física” (página online da organização). A instituição DP oferecia, então, resposta social ao nível de berçário, creche e JI, recebendo crianças dos 4 meses até aos 5 anos.

A ação educativa observada na DP não se regia por um modelo pedagógico específico; baseava-se numa “abordagem mais naturalista e construtivista e desenvolvimentalista” [Projeto Curricular (PC), 2017, p.13]. Como tal, as aprendizagens eram promovidas através da experiência de uma vivência em grupo e atividades diversificadas, com o objetivo de “preparar as crianças para os desafios atuais e futuros, de carácter cultural, social e tecnológico, contribuindo para formar cidadãos responsáveis, autónomos e interventores” (PE, 2017, p.14). Realça-se ainda a existência de diversas atividades extracurriculares: *biodanza*, filosofia, literacia, música, ioga e inglês.

A organização reconhecia a importância de uma colaboração contínua com as famílias, com o objetivo de conhecer melhor as crianças e adaptar a prática educativa às necessidades de cada uma, criando uma coerência educativa entre o JI e a família, através de reuniões periódicas e contactos individuais.

1.3. Equipa Educativa...

A instituição DP era orientada por uma diretora que coordenava tanto as valências de creche e JI, bem como os apoios técnico e logístico (cf. anexo, Figura A1, p. 59).

A equipa educativa de JI contava com pessoal formado na área da educação e animação, existindo elementos, como a Educadora cooperante M, que faziam parte desta organização há mais de dez anos e outros que ingressaram a DP mais recentemente, como era o caso da Ajudante R que integrou a equipa no presente ano letivo.

As educadoras de infância reuniam-se entre si uma vez por semana e, pelo menos, uma vez por mês com a diretora, com o objetivo de planear, rever e avaliar atividades, estratégias e a organização das dinâmicas de equipa. Refletiam também sobre dificuldades sentidas, tentando, a partir de um trabalho de equipa colaborativo, encontrar

a melhor forma de as colmatar.

1.4. As Famílias...

Por serem a primeira instituição social na vida de uma criança, torna-se fundamental que “ pais/famílias sejam considerados como parceiros” na ação educativa (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p.10). De forma a ajustar a minha prática às famílias em questão e compreender um pouco os contextos familiares de cada criança, tive a preocupação de reunir um conjunto de informações sobre estas, junto da Educadora cooperante M, não tendo acesso a outras fontes de informação.

Num quadro geral, a maioria das crianças vivia com o seu pai e mãe, existindo quatro famílias monoparentais femininas, um caso de custódia partilhada (em processo de adaptação) e, ainda, um caso em que o pai vivia no estrangeiro. Ainda que a educadora não tivesse acesso a informações como habilitações literárias e profissionais dos/as encarregados/as de educação, a docente foi capaz de caracterizar quais as condições sociais de cada família, a partir de conversas informais, apontando uma família carenciada, duas de condição média-baixa, quatro de média-alta e as restantes de condição social média. Tais informações tornaram-se cruciais na adaptação da minha postura junto de cada família, tal como me permitiram ajustar a prática junto de cada criança¹.

As famílias deste grupo mostraram-se bastante recetivas à minha presença, desde o meu primeiro dia, e rapidamente me associaram à equipa de sala, como se reflete na seguinte nota:

Nota de campo nº 12.2:

Enquanto o grupo terminava o almoço, a mãe de DB surge à porta do refeitório. A criança tinha terminado a sua refeição e, por isso, despedi-me dele, encaminhando-o para a porta. Quando recebeu o filho, a mãe pediu à Educadora CV, que estava mais próxima de si, para me chamar. “Correu tudo bem hoje com ele?”, “Tudo ótimo, mãe”, respondi; a encarregada sorriu-me e foi-se embora.

¹ Por exemplo, a meio da PPS nasceu uma irmã a uma das crianças do grupo e, por esse motivo, o seu ambiente familiar estaria a sofrer alterações, o que poderia espelhar-se no comportamento e desenvolvimento da criança – preocupei-me em estar sensível a essa situação, de forma a responder às necessidades da criança.

1.5. As Crianças...

Coloco-me à porta do JI, ainda do lado de fora, para afirmar que as crianças, quando ali chegam . . . são já portadoras de uma experiência social única que as torna diferentes umas das outras (Ferreira, 2004, p. 65).

Refletindo sobre a afirmação destacada de Ferreira (2004), começo por enunciar que o grupo de crianças que acompanhei na PPS caracterizava-se por uma heterogeneidade social resultante das suas vivências pessoais, como por exemplo o percurso institucional e ambiente familiar de cada uma. Ao longo do meu estágio, tive a preocupação de ser, enquanto profissional de educação, sensível à situação de cada criança e às suas necessidades.

Em anexo apresento uma tabela de caracterização do grupo C4 (cf. Tabela A1, pp.61-62), em que indico o sexo de cada criança, o seu percurso institucional e idade no primeiro e último dia da PPS. De forma geral, o grupo é constituído por 9 meninas e 10 meninos, com idades compreendidas entre os 3 e 5 anos. Relativamente ao percurso institucional, 7 crianças já frequentavam a organização, porém foram transferidas para a sala da Educadora M e outras 7 ingressaram na DP pela primeira vez no presente ano letivo, sendo que destas, 3 frequentavam pela primeira vez um estabelecimento de educação. O grupo integrava uma criança acompanhada por uma docente de intervenção precoce devido à sua necessidade de terapia da fala.

Importa, assim, compreender que este grupo era constituído por 19 crianças, agentes ativos na sua própria vida (Tomás, 2011), afetadas pelas suas vivências e relações (Hauser-Cram, Nugent, Thies, & Travers, 2014; Ferreira, 2004), sendo ainda detentoras de ritmos de aprendizagem diferentes e interesses individuais (Portugal, 2011). Ao longo da PPS, tive a oportunidade de conhecer as particularidades de cada uma.

Através de observações e interações com o grupo, identifiquei os seus interesses e necessidades. O grupo C4 demonstrava todos os dias a sua preferência por atividades de expressão plástica de desenho e pintura e atividades de construção e jogos de encaixe [cf. anexo, registo fotográfico (RF) nº 5, 8 e 10, pp. 62-64]. A maior parte das crianças já exibia uma clara preferência em brincar com certos pares, existindo amizades definidas na sala.

Realço como principais potencialidades do grupo o gosto pela descoberta e aprendizagem (cf. anexo, nota de campo nº 20.1, pp.115-116), a frequente interação entre pares (as amigas, como já referido) e um número reduzido de conflitos, pois, por norma, as crianças cooperavam e cediam aos pedidos umas das outras:

Nota de campo nº 22.8:

Oiço MM dizer “Eu vou dizer de ti!”, levanta-se e MF estica-lhe a mão com uma peça, “Não, olha, eu troco este por este!”, MM faz silêncio até que diz “Está bem” e volta-se a sentar.

Como fragilidades saliento a existência de uma criança com dificuldades no processo de adaptação (ilustrado seguidamente na nota nº 9.2) e a ingressão de uma criança no fim do mês de outubro que só falava inglês (nota nº 17.3).

Nota de campo nº 9.2:

Quando a “aula” de ginástica começou, DB ficou a chorar agarrado ao meu avental. A criança não participou na primeira parte da aula, tendo ficado a observar. Quando o grupo realizava uma corrida, perguntei a DB se queria entrar – “Tá bem”, respondeu, começando a correr. Porém quando o exercício terminou, a criança disse-me “Olha eu desisto” e voltou, encostando-se a mim. Questionei-o se não queria continuar com os seus amigos, mas a criança respondeu negativamente começando a chorar de novo, dizendo “Eu quero a mãe!”.

Nota de campo nº 17.3:

Depois do almoço, o grupo brincava no recreio e I corria por entre os escorregas. F encontrava-se ao meu lado e sugeri-lhe que fosse brincar com I. “Não posso ir! Eu não sei falar inglês, percebes?”, respondeu a criança.

Foi também possível observar diferentes níveis de desenvolvimento e aprendizagem nas mais diversas áreas de conteúdo. Realizei, então, com base nas minhas observações diárias, uma avaliação do grupo, a partir do cruzamento das sugestões de aprendizagens a promover das OCEPE² e da avaliação inicial da educadora cooperante, presente no PC (2017) do grupo (cf. anexo, Tabela A2, pp.67-71).

Sucintamente, ao nível da área da formação pessoal e social, os elementos do grupo mostravam-se capazes de identificar diversas características pessoais, verbalizar as suas necessidades e emoções (à exceção da criança que entrou mais tardiamente no grupo que nem sempre comunicava quando queria ir à casa de banho), assim como manifestar os seus gostos, preferências e opiniões. O grupo não se revelava conflituoso, existindo

²OCEPE: *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (Silva et al., 2016).

apenas situações pontuais de partilha que, na maioria das situações, as próprias crianças resolviam entre si; porém, salienta-se a dificuldade de uma criança do grupo em lidar com a sua frustração quando contrariada. No que diz respeito à independência e autonomia, metade do grupo conseguia vestir e despir sozinho diversas peças de roupa, a outra metade recorria ao adulto para tais tarefas; e todos os elementos eram capazes de escolher quais as atividades que desejavam realizar (assinalando-as no mapa das atividades).

Relativamente à educação artística e educação física, o jogo dramático encontrava-se bastante presente na sala C4, bem como as pinturas e desenhos; as crianças exibiam um *grande entusiasmo* nas suas produções, ainda que algumas (3) não atribuíssem significado ou fizessem um planeamento das suas produções. O grupo conseguia realizar diferentes tipos de deslocamentos (andar, correr, a saltar) e manusear diversos materiais como bolas, arcos, lápis, talheres e pincéis (ainda que alguns/as demonstrassem maior perícia do que outros).

No que diz respeito à linguagem oral e abordagem à escrita, o grupo (à exceção de duas crianças) revelava-se confortável em se expressar oralmente e em escutar, memorizar e realizar inferências quando uma história lhes era contada. A nível da linguagem escrita, a maior parte das crianças sabia escrever o seu nome, porém 4 não o identificavam. O grupo apreciava também o espaço da biblioteca, mostrando o hábito de folhear, observar livros e, por vezes, *contavam* histórias uns/as aos/às outros/as.

Em relação à matemática, a grande maioria ainda não tinha adquirido o conceito de cardinalidade³, começavam a identificar a forma escrita dos números e sabiam simbolizar e reconhecer quantidades de 1 a 10 pelos dedos das mãos; um pequeno grupo conseguia, ainda, manipular tabelas de dupla entrada e interpretar gráficos de duas barras.

Por fim, ao nível da área do conhecimento do mundo, as crianças do grupo C4, na sua maioria, apresentavam um perfil bastante curioso, realizando perguntas sobre diversas temáticas; participavam com interesse em processos de pesquisa e partilha de informações, revelando entusiasmo com os novos conhecimentos adquiridos.

Realço que as diferenças de desenvolvimento e aprendizagem apresentadas não representam uma relação direta com as idades das crianças, pois “a idade não corresponde a uma variável natural” das competências destas (Ferreira, 2004, p. 76).

³ Conceito que dita que “o último termo dito corresponde ao número total de objetos contados” (Castro & Rodrigues, 2008, p.18).

1.6. A Sala C4: Ambiente educativo...

Cada grupo de sala é composto por um “conjunto de elementos distintos que interagem uns sobre os outros” (Ferreira & Santos, 2007, p.29) e, como tal, cada grupo apresenta uma identidade própria com base nas crianças e adultos presentes, assim como nas rotinas, interesses, projetos e relações estabelecidas. Tal identidade concorre para a construção de um ambiente educativo dinâmico, focado no grupo e que reflete as intencionalidades pedagógicas do/a educador/a (Forneiro, 1998).

O ambiente educativo da sala C4 – espaço físico e materiais dispostos, rotina do grupo e organização das crianças – foi estruturado pela Educadora M e pelo grupo de crianças, no início do ano letivo, de forma a privilegiar o papel ativo destas últimas.

1.6.1. A rotina e organização do grupo de crianças...

A rotina do grupo que acompanhei ao longo da PPS, assim como a sua organização, era consistente. Tal previsibilidade, segundo o PC, “exerce um importante papel de segurança, autonomia e comodidade” (2017, p.17), permitindo às crianças sentirem-se à-vontade na organização e, conseqüentemente, disponíveis para “se implicar em diferentes actividades e situações, acontecendo desenvolvimento e aprendizagens” (Portugal, 2011, p.5). Considerei este um fator determinante no processo de adaptação das crianças que ingressaram a instituição DP pela primeira vez no presente ano letivo, como refletido na seguinte nota:

Nota de campo nº 9.2:

“Mafalda, quando é que a mãe vem?” – questionei a criança [DB] sobre o que tinha combinado com a sua mãe e DB respondeu-me “Ela vem à tarde, depois de almoço, mas olha eu hoje não lancho aqui!”. “Então já sabes quando é que ela chega, ainda temos de ir almoçar primeiro.

De forma geral, após o acolhimento, o grupo executava as suas tarefas de rotina, sendo atribuídas diferentes responsabilidades a várias crianças (como marcar as presenças e escolher os *Responsáveis do Dia*) e, por vezes, era realizada uma dinâmica em grande grupo de exploração ou interação. Posteriormente, as crianças assinalavam no mapa das

atividades a área da sala onde pretendiam brincar; este tempo de brincadeira apresentava diversas potencialidades de desenvolvimento⁴, sendo uma ação natural para a criança. Ao longo da manhã, as crianças encontravam-se distribuídas pela sala, sendo ocasionalmente chamadas, pela educadora cooperante, para realizar atividades estruturadas. Antes e depois do almoço, o grupo brincava no recreio e pelas 15h iniciavam-se atividades extracurriculares.

1.6.2. Espaço físico e materiais...

Autores como Portugal (2011) e Hauser-Cram et al. (2014), afirmam que, dependendo da forma como o espaço físico for organizado e das potencialidades que apresenta, pode facilitar as aprendizagens das crianças e promover o seu desenvolvimento. No contexto de PPS, as crianças passavam grande parte do dia na sala de atividades, sendo, por isso, esse o espaço que irei caracterizar.

As crianças que acompanhei mostravam um grande à-vontade em movimentarem-se pelas áreas de interesse, apropriando-se dos materiais que desejavam, uma vez que estes últimos se encontravam ao seu alcance. A observação das manipulações e apropriações permitiu-me conhecer melhor o grupo, os seus interesses e competências e, posteriormente, intervir junto das crianças com uma maior qualidade.

Resumidamente, a sala C4 pode ser descrita como pequena, com uma área limitada de espaço livre para as crianças circularem. Porém apresentava uma boa iluminação, proveniente das altas janelas que acompanhavam a parede que fazia ligação com o corredor e exterior, apresentando ainda ligação direta para a casa de banho.

No que diz respeito à organização da sala, Hauser-Cram et al. (2014) defendem que esta se deve encontrar organizada em diferentes áreas, promovendo diferentes aprendizagens, tal como defendia a Educadora M. Desta forma, a sala C4 apresentava oito áreas: a da casa, das ciências, das expressões, da garagem, dos jogos de mesa, do tapete, do computador e a área da biblioteca. Destaca-se que as regras de utilização de cada área (número limite de crianças e arrumação) foram discutidas no início do ano letivo entre a educadora e o grupo.

⁴Ainda que a criança as desconheça, brincar apresenta diversas potencialidades de desenvolvimento, como: (1) desenvolver a autonomia (ter iniciativa); (2) desenvolver a resolução de conflitos (cognitivos, emocionais...) e (3) desenvolver capacidades sociais (Silva et al., 2016).

Post e Hohmann (2011) afirmam que “retirando as crianças e os educadores, o ambiente físico por si só revela o modo como apoia o desenvolvimento [das crianças]” (p.101), ou seja, espelha as intencionalidades do/a educador/a. No que diz respeito à apropriação do espaço, o grupo utilizava as diversas áreas livremente ao longo do dia e, pela observação que realizei ao longo da PPS, compreendi de que forma as crianças tendiam a apropriar-se destas.

A área das ciências apresentava diversos materiais de observação (como lupas), de medição (conta-gotas e uma balança) e reunia um conjunto de materiais naturais que as crianças recolhiam no exterior. Esta área tinha como principais intenções estimular a curiosidade e o gosto pela exploração científica (observar, comparar...).

O espaço da biblioteca encontrava-se organizado por um código de cores criado pela educadora cooperante e pelas crianças, no início do ano letivo; possuía três sofás e três *poufs*, para que o momento de exploração de livros fosse confortável para a criança, promovendo o gosto pelos livros (cf. anexo, nota de campo nº 14, p.111).

A área da casa não era utilizada frequentemente; devido ao espaço reduzido dentro da sala, as pinturas e colagens realizadas eram colocadas a secar neste espaço e, por isso, as crianças nem sempre podiam brincar nele. Todavia, quando observava brincadeiras nesta área, as crianças tendiam a brincar a pares ou em pequenos grupos, refletindo e reproduzindo o seu modo de ver o mundo (cf. anexo, nota de campo nº 2.1, p.96).

No tapete encontravam-se cestos com legos e animais em miniatura. Sozinhas ou em pequenos grupos, as crianças realizavam diversas construções, sendo uma área bastante frequentada, onde também pude observar brincadeiras de faz de conta (cf. anexo, nota de campo nº 9.5, p.104).

O computador presente na sala era utilizado apenas com a orientação de um adulto; nesta área, as crianças podiam visionar filmes, vídeos, colocar música e realizar pesquisas para recolher informação pertinente em contexto de sala.

A área das expressões reunia a zona do cavalete e da mesa central, tendo como propósito estimular a criatividade, através da pintura, desenho e modelagem. Esta era a área mais frequentada pelas crianças diariamente, dispondo de tintas, pincéis, lápis de cor e de cera, canetas de diferentes grossuras, plasticina e folhas brancas A4 e A3 (cf. anexo, RF nº 2, pp.105-106).

Na garagem, as crianças manipulavam diversos tipos de carros pelo tapete que apresentava desenhos de estradas, assim como bonecos em miniatura e uma casa em tamanho pequeno, presente na área. À semelhança da área da casa, também esta pretendia promover o jogo simbólico e era frequentemente usufruída por pares ou pequenos grupos (cf. anexo, RF nº 1, p.104).

Por fim, a área dos jogos de mesa, apresentava intencionalidades ligadas ao raciocínio lógico-matemático, por oferecer essencialmente jogos de encaixe. Observei construções realizadas tanto individualmente, que na sua maioria eram planeadas e atribuídas uma função (cf. anexo, nota de campo nº 21.2, p.107); como também foi possível observar cooperação entre os pares (cf. anexo, nota de campo nº 3.5, p.99).

2. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO

Uma vez realizada a caracterização do *pequeno mundo* no qual realizei a PPS, irei expor, neste capítulo, os princípios e intenções que orientaram a minha ação pedagógica, bem como as estratégias aplicadas que foram ao encontro dos mesmos, ou seja, *o que fiz, como fiz e para quê*. Por fim, apresentarei uma autoavaliação da prática realizada.

2.1. Intencionalidades e intervenção pedagógica: *O que fiz, como fiz e para quê?*...

Ao apresentar os princípios e intenções que guiaram a minha ação pedagógica, importa referir que estas últimas foram avaliadas de modo reflexivo, ao longo da PSS, de forma a adequar a minha prática às necessidades identificadas do grupo e contexto.

Transversais à minha prática junto dos diversos agentes educativos, destaco os princípios de referência ética, apresentados pela APEI (2011), como pilares da minha ação pedagógica: a competência, a responsabilidade, a integridade e o respeito.

Em relação à minha prática junto da equipa educativa, começo por expressar a minha preocupação, ao longo do estágio, em dar continuidade ao trabalho da equipa, promovendo, deste modo, um ambiente de respeito e cooperação junto da mesma. Tive, então, como intenção garantir um bom funcionamento das rotinas, para que existisse uma “continuidade de cuidados para as crianças envolvidas” (Post & Hohmann, 2011, pp.304-

-305). Para tal, respeitei a organização do ambiente educativo, acordando previamente alterações com a docente (como a inserção do mapa *Hoje lavei os dentes?*), discutia com a mesma propostas de atividades e apoiava a orientação de tarefas por si sugeridas. Além disto, pretendi promover momentos coletivos e de partilha entre grupos de JI, como por exemplo, através de divulgações de projetos e, de forma a juntar as valências de creche e JI, foi realizada, pelas quatro estagiárias, uma peça de teatro de *Halloween*. Penso que foram intenções bem conseguidas, tendo-me adaptado com facilidade ao ambiente educativo e método de trabalho da docente cooperante, contribuindo para o normal funcionamento das rotinas do grupo e do contexto.

No que diz respeito às famílias⁵, considerei fulcral construir uma relação-base com as mesmas, por defender a importância de uma boa relação entre as instituições sociais família e contexto educativo; conseqüentemente, dei especial atenção ao processo de adaptação das famílias, uma vez que integrei o contexto no início do ano letivo. Adotei uma postura respeitosa e atenciosa, disponibilizando-me para esclarecer quaisquer questões referentes à PPS e trocar informações relevantes respeitantes às crianças.

Ao longo das semanas, observei que estas mostravam aceitar a minha presença no contexto e começaram a tomar-me como um adulto de referência, procurando-me para pedir ou partilhar informações, como ilustra a seguinte nota:

Nota de campo nº 12.1:

Ao ver Ti e MS a chegarem, no átrio da instituição, aproximei-me para receber as crianças . . . o pai cumprimenta-me: “Bom dia Mafalda, isto hoje de manhã está um bocado complicado” . . .

Uma vez iniciada a construção de uma relação com as famílias, tive como preocupação envolvê-las no contexto de sala e promover a sua participação no mesmo⁶, pois, como referido no capítulo anterior, defendo que as famílias devem ser encaradas como parceiros educativos. Esta intenção vai ao encontro da carta supramencionada da

⁵ Por famílias refiro-me a progenitores, bem como elementos de apoio, genética e emocionalmente ligados às crianças, visto que, era comum a presença de avós, avôs, madrastas e tias no contexto.

⁶ Aljustrel (2017) cita a diferenciação que Davies (1989) apresentou entre os conceitos de *envolvimento e participação*; o primeiro remete para *todas as formas de atividade* das famílias, enquanto o segundo refere-se *exclusivamente* a “actividades dos pais [e outros familiares] que supõem algum poder ou influência em campos como o planeamento, gestão e tomada de decisões” (p.24). Estas serão as definições adotadas no presente documento.

APEI (2011), que afirma que o/a docente deve “promover a participação e acolher os contributos das famílias, aceitando-as como parceiras na acção educativa” (p.2).

Como estratégia de envolvimento das famílias no contexto de sala e promoção de uma participação ativa⁷ das mesmas no contexto, recorri ao desenvolvimento de projetos para dar a conhecer às famílias o que era falado e descoberto em sala (através de exposições intermédias e finais), incentivando-as ainda a participarem no processo de descoberta. Segue em anexo um exemplo de participação, no âmbito de um projeto desenvolvido, e uma reflexão sobre a mesma (cf. Figura A39 e Reflexão diária de 19.12.2017, p.259).

Por fim, junto das crianças, ganhou destaque na minha prática a valorização do papel ativo das mesmas, bem como a importância de uma relação individualizada e vinculada entre adulto e criança. Desta forma, minha ação pedagógica baseou-se num conjunto de princípios que defendo e intenções que considerei pertinentes, face às características e necessidades do grupo em questão.

No que diz respeito ao desenvolvimento de uma relação individualizada e positiva com cada criança, Sarmiento (2009) afirma que “dada a vulnerabilidade da criança e a dependência em relação ao adulto a nível emocional, social e físico, a acção junto das mesmas, configura . . . uma forte conexão entre o cuidar e o educar” (p.51). Logo, houve uma preocupação em realizar ações conscientes “nos dois contextos interdependentes, o cuidar e o educar” (Rosa, 2015, p.31), de forma a “responder com qualidade às necessidades educativas das crianças . . . [e] ter expectativas positivas em relação a cada criança, reconhecendo o seu potencial” (APEI, 2011, p.1).

Relativamente ao reconhecimento do seu papel ativo, este remete para a participação e tomada de decisão das crianças sobre aspetos que dizem respeito às mesmas, reconhecendo-lhes o direito de “expressar[em] livremente a sua opinião sobre as questões que lhe respeitem” (Convenção sobre os Direitos da Criança, 1989, p.10). Associado a esta última intencionalidade, surge a necessidade de garantir o *direito à palavra*, o que implicou que estivesse atenta às manifestações verbais, comportamentais e corporais das crianças. Deste modo, incentivei as mesmas a participar de forma ativa

⁷ O conceito de *participação ativa* referido é baseado no modelo teórico-conceitual proposto por Lima (1988), citado por Sá (2002), que apresenta este tipo de participação como uma possibilidade de envolvimento das famílias no contexto educativo, juntamente com os tipos *reservada* e *passiva*.

em questões como a planificação de atividades e a organização do ambiente educativo. Por exemplo, por vezes, as crianças sugeriam jogos e atividades que desejavam realizar; no âmbito de projetos, eram as próprias que escolhiam as questões que iriam pesquisar e a forma como iriam apresentar as descobertas aos seus pares (através de desenhos, recorrendo ao computador, oralmente...); e quando se pretendia inserir materiais na sala era discutido em grande grupo o local onde estes seriam guardados. Neste seguimento, as crianças expressavam as suas vontades e tomavam decisões conscientes; foi promovida a autonomia das mesmas, como também me foi possível melhorar a comunicação e relação com o grupo, tendo sempre em consideração as suas vontades e melhores interesses.

Além das intenções pedagógicas já referidas, surgiram outras devido a necessidades do grupo: uma vez que integrei o contexto no início do ano letivo, tive como intencionalidades apoiar o processo de adaptação das crianças, dando o apoio emocional necessário, assim como estimular o sentido de grupo e sentimento de pertença das mesmas, sugerindo jogos em grande grupo (cf. anexo, *Adivinha as pessoas* pp.233-234).

Sentimentos de responsabilidade, paralelamente aos de autonomia, foram também incentivados através da atribuição de diversas tarefas diárias, como marcar as presenças, distribuir o reforço matinal, colocar a mesa do almoço, auxiliar na limpeza da sala, entre outras. Estas tinham como intuito que todas as crianças do grupo se sentissem capazes e valorizadas, promovendo a boa autoestima das mesmas.

Ainda de forma a dar resposta aos interesses e necessidades do grupo, tive como intenção promover um clima de qualidade (neste caso, dar continuidade ao mesmo). Para tal, procurei atender, quando possível, aos pedidos das crianças (como brincar com as mesmas, promover jogos, dar conforto emocional...) e ainda facultar ferramentas para que estas realizassem as suas explorações e manipulações. Posto isto, recorri às potencialidades do ambiente educativo, como a utilização do espaço exterior para atividades orientadas (cf. anexo, pp.240-242), a utilização do computador para diferentes métodos de pesquisas (como em motores de busca, exploração de *powerpoints* e visualização de vídeos, cf. anexo, pp.250-251) e o recurso a outros materiais existentes na sala para a realização de jogos emergentes, como em momentos de transição (cf. anexo, *jogo do tapete*, pp.252-253). Foram também inseridos materiais novos, procurando

proporcionar novas experiências, como uma bússola e um mapa de Portugal (no âmbito de um projeto desenvolvido, cf. anexo pp.238-239).

Desta forma, através de uma diversificação das explorações das crianças, procurei promover um ambiente que contribuísse para um desenvolvimento holístico e aprendizagens do grupo nas mais diversas áreas de conteúdo, através de momentos não-estruturados e estruturados, tendo em consideração as particularidades de cada criança. As aprendizagens e trocas de saberes entre pares eram visíveis diariamente, como por exemplo:

Nota de campo nº 38.2:

M aproxima-se do mapa de Portugal e diz em voz alta “Aqui é Aveiro” e G aproxima-se, apontando para o mapa e perguntando se era ali – M confirmou. M dirigiu-se ao segundo mapa e apontou novamente para Aveiro. MS aproxima-se e começa a apontar para locais diferentes do mapa enquanto M lhe indicava de quais se tratavam (Porto, Algarve, Setúbal...).

A estimulação do desenvolvimento e aprendizagens do grupo, tendo sido transversal às diversas áreas, tiveram por base as aprendizagens a promover sugeridas pelas OCEPE (Silva et al., 2016) e outras contextualizadas, tendo recorrido a atividades estruturadas, assim como a minha postura em momentos não-estruturados visava a promoção dos mesmos.

No que diz respeito à área da formação pessoal e social, procurei que cada criança tivesse oportunidades de expressar a sua opinião, sentimentos e partilhar conhecimentos, assim como houve a preocupação de incentivar as crianças a cuidarem da sua higiene pessoal. Tive como prioridade incentivar a autonomia de cada uma e a cooperação entre pares, como por exemplo, quando uma criança pedia ajuda numa tarefa, incentivava-a para que tentasse resolver primeiro sozinha a situação (fosse um conflito entre pares, cognitivo ou outro) ou sugeria que fosse pedir ajuda a um par; apenas depois desta procurar soluções sem obter sucesso, procurava dar-lhe pistas que levassem à resolução do problema, evitando *fazer* pela criança. Procurei também incentivar as relações entre pares, tentando ser o menos invasiva possível.

Dentro da área de expressão e comunicação, incentivei as crianças a explorarem os espaços e materiais tanto da sala como do recreio, para que pudessem desenvolver a sua criatividade, perícias e deslocamentos, através de produções, representações (faz de

conta) e jogos. Estimulei a comunicação oral nos diversos momentos da rotina e preocupe-me em promover contacto com o código escrito. Tive ainda como intenção estimular a identificação de quantidades através de diferentes formas de representação (dedos, objetos, escrita), a categorização a partir de diversas características físicas (como cores e tamanho) e ainda estimular a aquisição da cardinalidade.

Ao nível da área do conhecimento do mundo, preocupe-me em promover um conhecimento do esquema corporal, características próprias e dos outros (cf. anexo, pp.235-237), tal como incentivei as crianças a preocuparem-se com questões de higiene (cf. anexo, pp.231-232) e compreensão de noções temporais (como *dia*, *semana*, *manhã* e *tarde*). No âmbito de um projeto desenvolvido, promovi o contacto com a diversidade cultural do país residente (por exemplo, cf. anexo, pp.245-249).

Salienta-se que as intenções expostas eram gerais para a totalidade do grupo, contudo, à medida que fui observando e conhecendo cada elemento, entendi os níveis de desenvolvimento e aprendizagem de cada um. Consequentemente, surgiram intencionalidades individuais que conduziram a uma diferenciação pedagógica, atendendo às particularidades de cada criança. Por exemplo, fazia sentido promover em algumas crianças o raciocínio aditivo e subtrativo, enquanto que noutras era prioritário estimular o reconhecimento de manchas gráficas até ao número 5. Também estas intencionalidades individuais foram alvo de reflexão ao longo da PPS, como por exemplo a capacidade de concentração de MM:

Reflexão diária do dia 08.11:

. . . . hoje senti necessidade de pedir a MM que pintasse os 8 dentes em questão. MM é a criança do grupo que mostra mais resistência na realização de atividades estruturadas que envolvam um período considerável de concentração e, por esse motivo, quis aproveitar ser uma tarefa de pintura (que é por norma do agrado de todas as crianças do grupo) para estimular o tempo de concentração desta criança.

Reflexão diária do dia 15.01:

Hoje a criança [MM] também desenhou ao meu lado e observei-o com atenção ainda por longos minutos; a criança mostrou-se concentrada e empenhada na sua produção, revelando um progresso nesta capacidade.

Em suma, apresento a Tabela 1 com as estratégias desenvolvidas e intencionalidades pretendidas junto de cada agente educativo.

Tabela 1

Intenções e estratégias orientadoras da minha prática

	O que fiz...	Para quê...	Como fiz...
Junto da equipa educativa	Teatro de HALLO-WEEN	Promover momentos coletivos	Apresentação de uma peça a toda a comunidade educativa (creche e JI)
	Promovi partilhas entre grupos	<ul style="list-style-type: none"> Promover a partilha de conhecimentos Promover interação entre grupos 	Apoiei a divulgação de projetos da sala a outros grupos
	Dei continuidade à ação da equipa	<ul style="list-style-type: none"> Garantir a continuidade dos cuidados das crianças Não perturbar a dinâmica do grupo e ambiente educativo 	<ul style="list-style-type: none"> Respeitei a organização do ambiente educativo Discutia planificações, sugestões e alterações com a docente cooperante
Junto das famílias	Investi na construção de uma relação-base	Dar continuidade à boa relação entre famílias e contexto educativo	<ul style="list-style-type: none"> Apoiei a adaptação das famílias Postura respeitosa e de segurança
	Promovi o seu envolvimento e participação no contexto de sala	Promover uma parceria entre família e instituição no processo educativo	<ul style="list-style-type: none"> Eram partilhadas descobertas e projetos de sala Convidei a participar nos projetos desenvolvidos
Junto das crianças	Promovi o papel ativo da criança	Estimular: <ul style="list-style-type: none"> A autonomia Capacidade de expressar e tomar decisões Sentimentos de responsabilidade 	<ul style="list-style-type: none"> Envolvi-as no processo de planificação, avaliação e organização do ambiente educativo Distribui tarefas diárias
	<ul style="list-style-type: none"> Apoiei o processo de adaptação Estimulei o sentido de grupo 	Promover sentimentos de segurança na criança que a permitissem interagir com o contexto	<ul style="list-style-type: none"> Dei apoio emocional Incentivei a interação entre pares Promovi jogos em grande grupo
	<ul style="list-style-type: none"> Orientei momentos estruturados Desenvolvi estratégias em momentos não-estruturados 	Estimular um desenvolvimento holístico e aprendizagens	<ul style="list-style-type: none"> Observei as explorações das crianças Recorri a potencialidades do espaço Inseri materiais novos Proporcionei novas vivências

Nota. Elaboração própria.

2.2. Olhar para dentro: Uma autoavaliação da prática...

O processo educativo revela-se complexo por implicar uma postura de constante reflexão, por parte do/a docente. Enquanto estagiária, refleti diariamente sobre as observações realizadas das crianças e adultos cooperantes, as suas implicações na minha prática e sobre esta mesma, pois “é a partir das avaliações que fazemos das situações

vivenciadas, que damos espaço à tomada de decisões e planejamos nossas ações futuras” (Besseler & Faria, 2014, p.156).

De forma a realizar reflexões significativas para adequar a minha ação às necessidades do contexto, adotei, sobretudo uma postura de observação, sendo o menos invasiva possível nas explorações das crianças. Por exemplo, através da observação, em atividades orientadas, realizava avaliações reflexivas descritivas, com recurso a registos fotográficos e escritos, que me forneciam pistas sobre os conhecimentos, capacidades e interesses do grupo, permitindo-me (re)ajustar a minha prática, como por exemplo:

Reflexão da atividade “Adivinha as pessoas”:

Da parte da tarde aproveitei o momento no tapete, em grande grupo, para ouvir a opinião das crianças sobre o jogo . . . G explicou que não gostou do jogo porque não gostou de tapar os olhos e DR concordou com ele . . . DIA 24.11: Hoje repeti o jogo e, desta vez, todas as crianças se sentiram confortáveis em participar – dei a opção a G de não tapar os olhos, porém a criança disse que queria, oferecendo-se para ser a primeira a jogar.

Posto isto, procurei que a minha intervenção, quer em momentos estruturados, quer não-estruturados, fosse sempre intencional, colocando em prática os princípios por mim defendidos. As minhas sugestões de atividades tinham em vista o melhor interesse do grupo, atendendo às particularidades de cada criança, pedindo ao grupo que desse o seu parecer sobre as propostas que lhes apresentava, por considerar fulcral ouvir a opinião das crianças, como ilustrado na reflexão acima.

A autoavaliação da minha prática revelou ser um processo contínuo ao longo da PPS, incidindo sobre a minha relação com as crianças, suas famílias e equipa educativa, assim como sobre as dificuldades sentidas, estratégias que fossem ao encontro das necessidades e interesses do grupo, entre outras dimensões que caracterizaram o meu papel enquanto educadora-estagiária.

Por fim, destaco a elaboração de um portefólio de avaliação de uma criança do grupo. Entenda-se por portefólio de avaliação uma coleção organizada de “trabalhos . . . de arte, registos de observação da criança, amostras de competências de resolução de problemas” (Parente, 2004, pp.55-56), que visavam a contínua avaliação do processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança em questão, evidenciando “o [seu] crescimento ao nível de conhecimentos, competências e atitudes” (idem).

A construção deste portefólio revelou-se bastante significativa para a criança e teve um grande impacto na minha PPS. Por ter tido a oportunidade de me reunir com a criança em questão diversas vezes, acabei por observar mais de perto o seu desenvolvimento e aprendizagens, ganhando uma maior consciência do seu percurso e, conseqüentemente, realizar uma prática junto da criança mais focalizada nas suas capacidades e necessidades, tendo refletido ao longo da prática sobre a pertinência destes momentos, como:

Reflexão diária de 12.01:

Tenho visto estes pequenos momentos individuais com V como bastante ricos e estimuladores para a criança, permitindo que esta se desafie e vá ao encontro das suas capacidades, estimulando e superando as mesmas. Assim, deixo em nota a importância de momentos individuais entre adulto e criança que permitam uma ação pedagógica mais focalizada e direcionada para as necessidades de cada uma – surgindo o portefólio como estratégia.

Vi também refletido neste portefólio os meus princípios pedagógicos, como o direito à palavra e participação ativa da criança em questões que lhe dizem respeito. Durante o processo de construção do mesmo, a opinião, os interesses e pedidos da criança foram respeitados, começando pela escolha da cor do dossier (verde, a sua favorita), bem como a organização do mesmo (os separadores foram criados pela própria criança, como o separador da sua apresentação, da família, dos amigos, pesquisas, desenhos...), havendo uma negociação contínua de quais os registos, produções e pesquisas da criança que deveriam constar no seu portefólio.

Tornou-se rotina uma vez por semana debruçarmo-nos sobre o portefólio; nestes momentos, a criança optava por ou escolher produções a inserir no dossier (justificando as suas escolhas, cf. anexo, Figuras A34, A35 e A36, pp.87-88), ou conversarmos e registarmos dificuldades que esta sentia e gostaria de ultrapassar (em que a própria propunha estratégias para ultrapassar esses desafios, cf. anexo, Figuras A14 e A15, p.78) ou a criança propunha tarefas que gostaria de realizar para inserir no seu portefólio (cf. anexo, Figuras A17, A18 e A19, pp.79-80). Nestas reuniões, também apresentava as minhas sugestões de produções da criança a inserir no portefólio e apresentava registos escritos que desejava anexar (como reflexões sobre evoluções observadas); procurei que a criança não sentisse que me estava a apropriar do seu portefólio, justificando as minhas sugestões e respeitando os seus desejos. Para além destes momentos, a criança procurava-

-me quando tinha interesse em realizar pesquisas ou se auto propunha para realizar uma tarefa orientada, sugerida por si (cf. anexo, Figuras A20 à A26, pp.80-83).

As análises e interpretações (realizadas por mim e pela criança) dos conteúdos inseridos no portefólio, tiveram não só como finalidade “conhecer o que a criança sabe e é capaz de fazer”, tornando-o evidente aos olhos da mesma, mas também “saber como continuar a favorecer o processo de aprendizagem e de desenvolvimento da criança” (Parente, 2004, pp. 77-78).

No final da PPS, recolhi a avaliação da criança sobre a construção do seu portefólio, tendo esta demonstrado um grande gosto pelo instrumento, apontando progressos no seu desenvolvimento e identificando novos conhecimentos, refletidos naquelas páginas. Deste modo, destaco uma citação de Parente (2004) que penso ilustrar o portefólio de avaliação desta criança: “Um *portfolio* conta a história das experiências, dos esforços, progressos e realizações de uma criança e revela as suas características únicas” (p.60).

3. INVESTIGAÇÃO: CONCEÇÕES GENDERIZADAS EM JI

No âmbito da PPS realizei um estudo em que procurei compreender as concepções genderizadas das crianças do grupo C4, através das suas intervenções orais e da observação das suas interações e brincadeiras no espaço-sala. A partir destas pretendi desenvolver uma ação pedagógica que promovesse uma igualdade de géneros e de direitos, visando “desconstruir [do ponto de vista das crianças] a polaridade dos géneros como identidades rígidas” (Ferreira, 2001, p.4), pois enquanto profissional quero ser capaz de apoiar a construção de identidade de cada criança, sem lhe impor fronteiras ou condicionantes, criadas pela sociedade atual, justificando-se assim o título do presente relatório: Concepções genderizadas em Jardim de Infância.

No presente capítulo será apresentada uma revisão de literatura sobre o tema em questão, uma explicitação da metodologia de investigação aplicada, bem como as técnicas de recolha de dados utilizadas. Por fim, serão expostas a análise dos dados reunidos e as conclusões da investigação.

3.1. *Género, uma construção de identidade...*

Desde quando uma menina não pode brincar de carrinho ou um menino brincar com boneca? Quem impôs essa regra? Por quem foi criada a concepção de que mulher nasceu para profissões como professora, e o homem para profissões como engenheiro? (Bíscaro, 2009, p.92).

Uma vez que a seguinte investigação incide sobre concepções genderizadas, importa, primeiramente, definir o conceito de género. O Dicionário Priberam da Língua Portuguesa (s.d.) define género como o “conjunto de propriedades atribuídas social e culturalmente em relação ao sexo dos indivíduos”. Este conceito surgiu na década de 70, na obra *Sex, Gender and Society*, de Ann Oakley, “cumprindo o objetivo político e conceptual de problematizar as diferenças entre homens e mulheres fora da esfera da biologia” (Maciel, 2012, p.7). Oakley defendeu que “masculinity and femininity are products not of biology but of the social, cultural and psychological attributes acquired through the process of becoming a man or a woman in a particular society at a particular time” (idem).

Porém, ainda que não esteja relacionado com a natureza biológica dos indivíduos, uma das primeiras preocupações de futuros pais e mães é saber o sexo do/a bebé que esperam. A partir desse momento é atribuindo um género ao/à bebé, consoante o seu sexo (Ricardo, 2016). Assim, desde que nasce, “vai receber um tratamento diferenciado de acordo com as normas sociais do grupo e do que eles [pai e mãe] determinam que seja apropriado para o sexo masculino ou feminino” (Bicalho, 2013, p.45) e inicia a sua construção de identidade de género, sendo este um processo em permanente elaboração (Natt & Carrieri, 2016).

Quer isto dizer que os papéis masculino e feminino são veiculados por uma sociedade e “regem comportamentos predeterminados como sendo apropriados e característicos de homens e de mulheres” (Miranda, 2008), estando relacionados com valores, comportamentos e atitudes. Basow (1992) afirma que este conjunto de estereótipos de género apresentam um forte poder normativo (citado por Cardona, 2015) e contribuem para a normalização das *formas de ser* homem ou mulher e menino ou menina. Mas como é que se aprendem estes papéis de género?

Procurando, então, compreender o que acontece nos primeiros anos de vida da criança, Bicalho (2013) esclarece que “desde a mais tenra idade, a partir da forma de agir, nas palavras, no brincar, a cultura procura modelar as crianças para que aceitem e assumam os rótulos que a sociedade lhes reservou” (p.42). É através desta socialização que são construídas concepções genderizadas, tendo ainda por base a observação e interpretação de modelos parentais (e outros relevantes para as crianças) e “práticas, sanções, [e] recompensas (Grieshaber, 1998; Bower, 1998)” (Ferreira, 2001, p.3).

Miranda (2008) apresenta diferentes teorias sobre a construção do género, afirmando que a mais completa será a *Gender Schema Theory*, em que

os esquemas de género constituem esquemas cognitivos utilizados para organizar a informação com base em categorias de género Esta teoria parte do princípio que todas as crianças formam um conceito de género que afecta as suas atitudes e comportamentos, mas, simultaneamente, reconhece que o significado de género para uma criança depende da sua história de aprendizagem social (p.6).

Assim sendo, como já referido, ao longo do presente estudo irei procurar compreender as concepções genderizadas das crianças a partir das suas intervenções orais e da observação das suas interações e brincadeiras, “uma vez que se assume que é através das interações com outros significantes que [as crianças] produzem as suas identidades de género” (Miranda, 2008, p.4) e é a brincar que as mesmas “aprendem os significados do género partilhados com o grupo . . . de forma ativa e elaboram de forma subjetiva as suas concepções de mundo” (Bicalho, 2013, p.46).

Ferreira (2001) descreve que a propensão das crianças será a de criar *fronteiras*, desenhando uma cartografia genderizada no espaço-sala, existindo uma “dominância das *meninas nos espaços “faz de conta [como a área da casa]” . . . [e] dos meninos nos espaços da plástica [como jogos de construção]”* (p.2). As crianças tendem, portanto, a realizar uma apropriação genderizada de espaços, “indissociável dos valores simbólicos de género que lhes estão previamente associados” (idem, p.3), revelando que “de alguma forma, eles/elas têm a noção de que há espaços, objectos, actividades “próprias” para rapazes e para raparigas” (Mendonça & Penteado, 2011, p.257).

Ainda assim, Bicalho (2013) afirma que as meninas “são mais flexíveis e brincam com brinquedos neutros, femininos e também relacionados a esfera masculina. Entretanto, os meninos . . . preferem brincar com brinquedos neutros e somente

relacionados ao género masculino” (p.47), sendo, por isso, no grupo dos meninos que se tende a encontrar uma apropriação de materiais mais estereotipada (Archer, 1992; Hartup et al., 1963, citados por Rodrigues, 2004).

Estas fronteiras genderizadas, definidas pelas próprias crianças, “surgem frequentemente com o intuito de produzir núcleos de aproximação entre sujeitos do mesmo sexo” (Miranda, 2008, p.4). Mendonça e Penteado (2011) prolongam tal ideia, afirmando que existe uma predominância espontânea de formação de grupos do mesmo género nas brincadeiras, sendo este conceito apresentado por Ferreira (2001) como *grupos homossociais de género*. Estudos apontam que as meninas têm tendência para uma aproximação social a membros do mesmo grupo mais cedo do que os meninos (Rodrigues, 2004). Note-se que tais grupos são reforçados devido à típica apropriação genderizada do espaço e, conseqüentemente, “as the amount of time that children played with same-sex peers increased, children’s own behaviour became more gender stereotypic” (Bigler, Hamilton & Hayes, 2013, p.2).

Sobre o grupo homossocial feminino, Ferreira (2001) afirma que este tende a dominar espaços ligados a atividades de faz de conta, promovendo atividades “com carácter mais expressivo” (p.2). A cultura feminina associa-se a valores de domesticidade⁸, valores de feminilidade⁹ e a autora expõe que este grupo apresenta regras sociais vincadas, “erguendo *fronteiras fechadas*” (idem, p.7), tendo, geralmente, figuras liderantes. Segundo Rodrigues (2004), esta “liderança envolve fazer sugestões e iniciar ou organizar as actividades [brincadeiras] do grupo” (p.5).

Relativamente ao grupo homossocial masculino, este tende a apresentar “uma menor variedade de acções e uma estrutura de jogo mais aleatória” (Ferreira, 2001, p.8) “que apelam a actividades de índole mais abstracta, técnica e instrumental”¹⁰ (idem, p.2). Ao contrário do grupo homossocial feminino, este revela dificuldade em estabelecer uma estrutura e hierarquia, devido à afirmação de “interesses pessoais singulares, divergentes ou concorrentes” (idem, p.8).

⁸ Como dona de casa ou ser mãe (surgindo brincadeiras como cozinhar, passar a ferro, dar de comer a nenucos...).

⁹ Surgindo brincadeiras associadas ao *vestir e enfeitar*, como usar acessórios e adereços, maquilhar-se ou simular o ato.

¹⁰ As brincadeiras da esfera masculina remetem para “a representação simbólica do mundo de trabalho e de profissões tipicamente masculinas associadas à engenharia civil e obras e condução de veículos pesados e transporte de mercadorias: “*fazer uma casa*”, *guiar camiões e carros*”, “*transportar materiais*”” (Ferreira, 2001, p.8).

Em momentos de *convívio heterossocial*, Ferreira (2001) afirma que os meninos reagem melhor à presença das meninas, sobretudo *nos seus espaços*, do que a situação inversa.

Importa referir que o processo de socialização que leva à construção de concepções genderizadas não é igual para todas as crianças, nem é realizado de forma consciente, pois apesar “de ser importante para si [crianças] verem-se como meninas ou meninos, isso não significa que estejam cientes acerca do que conta como concepções, valores ou comportamentos de género considerados como "adequados"” (Ferreira, 2001, p.3).

3.2. A influência do/a docente na construção da identidade de género...

As expectativas recaem então na educação, esperando-se que esta contribua . . . para atenuar e corrigir as desigualdades que continuam a proliferar socialmente (Pacheco e Morgado, 2002, citados por Rosa, 2015, p.10).

Este tópico terá como foco de reflexão bibliográfica a influência que os/as educadores/as de infância têm na construção de identidades de género e de que forma é possível promover uma igualdade de géneros¹¹ em contexto pré-escolar.

Paechter (citada por Hilário, 2015) afirma que a família, os pares e a escola formam o trio responsável pela construção das identidades das crianças e, consequentemente, das suas concepções e comportamentos relacionados com o género. Uma vez já apresentada a importância da socialização na aquisição de papéis de género e construção de identidade, torna-se evidente que os primeiros anos em espaços educativos têm grande influência na assimilação das características e das diferenças de cada género. Focando no papel do/a docente, Felipe (2004, citado por Bísvaro, 2009) afirma que “o pouco conhecimento sobre as temáticas de género e sexualidade apresenta-se como um dos fatores pelos quais professores . . . continuam ensinando, mesmo que discretamente, modos de ser e de se comportar de maneira diferenciada e desigual para meninos e meninas” (p.34).

Bigler et al. (2013) destacam, pelo menos, 3 maneiras dos/as educadores/as

¹¹ “Igualdade de género – 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” (IAC, 2017, p.1).

promoverem estereótipos de género: (1) sendo modelos que espelham tais estereótipos, (2) exibindo diferentes expectativas face a meninos e meninas, aceitando e facilitando comportamentos genderizados e (3) utilizar as categorias “meninas” e “meninos” como forma de organização do espaço ou grupo, promovendo a divisão entre géneros.

Assim, Cardona (2015) lança o desafio a educadores/as de infância de analisarem e avaliarem a sua prática, visando uma conduta que promova a igualdade entre géneros, à luz de um conjunto de questões:

Como entendemos as questões de género? Como educamos para as questões de género? Como tornamos os espaços escolares em espaços onde não se criem estereótipos de género, de “raça”, de cultura, mercê dos materiais que proporcionamos e da forma como organizamos o espaço? Como selecionamos os jogos ou os livros? (p.63).

Também Bigler et al. (2013) destacam questões/estratégias às quais o/a docente deve estar alerta, de forma a evitar prolongar estereótipos, como: Quais os materiais que se encontram à disposição do grupo e as áreas apresentadas? Como é realizada a organização dos pequenos grupos? O/A docente garante oportunidades iguais para todas as crianças, tendo expectativas adequadas a cada uma (e não de acordo com o seu género)?

Para além destas questões e reflexões, é de extrema relevância que a temática seja abordada diretamente com as crianças; Alvanel (2015) afirma que é

importante que o/a educador/a faça juntamente com as crianças do seu grupo a desconstrução das diferenças entre o sexo feminino e o masculino, apresentando propostas de reflexão ou atividades que as vão auxiliar na forma como se devem relacionar frente às diferenças de género na infância (pp.32-33).

Em suma, importa destacar que “schools can magnify or diminish gender differences by providing environments that promote within-gender similarity” (Bigler et al., 2013, p.1) e que, por esse motivo, esta deve ser uma componente da prática sobre a qual profissionais devem apresentar uma constante postura reflexiva.

3.3. A metodologia de estudo de caso...

Após recolher conhecimento teórico sobre o tópico a investigar, decidi realizar um estudo de natureza qualitativa, visto que este se centraria na compreensão e descrição

de fenómenos humanos (Silva, 2013). Assim, neste subcapítulo irei apresentar a metodologia de investigação seguida.

O estudo de caso firma-se num raciocínio indutivo, possuindo um forte cariz descritivo, dependente do trabalho de campo e profundo alcance analítico (Coutinho & Chaves, 2002).

Deste modo, com a presente investigação, observei *como* é que as crianças do grupo C4, durante as suas brincadeiras, se apropriavam dos diferentes espaços e materiais disponíveis e *como* se relacionavam entre si, tentando compreender se estas revelavam ou não tendências genderizadas, como as descritas na revisão de literatura.

Note-se que, como seguimento da minha prática pedagógica, enquanto investigadora, encarei as crianças do grupo C4 como atores sociais e sujeitos possuidores de direitos (Tomás, 2008). Como tal, ao longo do estudo, segui um roteiro ético, baseado nos princípios éticos e deontológicos no trabalho de investigação com crianças (identificados por Tomás, 2011) e apoiei-me na carta da APEI (2011), de forma a garantir a ética na investigação e na minha profissionalidade (cf. secção 3.5. do anexo, pp. 274-280). A partir do anexo identificado, destacam-se como práticas éticas o respeito pela privacidade dos intervenientes, o respeito da “permissão ou não [dada pela criança] da sua observabilidade e participação” (Ferreira, 2010, p.164) e o cuidado em não ser invasiva aquando observava o grupo.

3.4. Técnicas de recolha de dados...

Com base nos princípios defendidos, adotei uma postura de observação participante¹², ao longo do estudo, e recorri a quatro técnicas diferentes de recolha de dados, contribuindo para a inferência de conclusões válidas: registos escritos, registos fotográficos, realização de entrevistas e sugestão de uma atividade estruturada.

Optei por registar as minhas observações num caderno, sob as formas de incidentes críticos, resultantes de uma observação significativa (Parente, 2012) e de observações planeadas, ou seja, situações previamente selecionadas para observar (como as brincadeiras realizadas na área da casa). Recorri também a registos fotográficos, acompanhando os mesmos de breves descrições. Salienta-se que estes registos tiveram em comum serem da iniciativa das próprias crianças, “apresentando como principal vantagem o facto de ser[em] uma medida fiável dos [seus] comportamentos actuais” (Ferreira, 2008, pp.226-227).

A terceira técnica de recolha de dados elegida foi a realização de entrevistas semiestruturadas às crianças do grupo, tendo dividido o mesmo em quatro pequenos grupos de quatro (não tendo participado 3 crianças por não se encontrarem presentes). O tema central destas entrevistas foi a reflexão sobre a possível existência de diferenças entre as meninas e os meninos. A escolha desta técnica prende-se à crença de que

[a] criança enquanto agente social competente; como produtora de cultura própria, com formas de interpretar o mundo, de agir e de pensar e de sentir; [é] capaz de discursar acerca da sua acção e de a representar de diferentes formas . . . sendo, então, inquestionável que as crianças, sendo experts dos seus mundos sociais e culturais, têm mais possibilidades de ajudar os adultos a compreenderem os

¹² Fine e Glassner (1979) refletem sobre a dificuldade de realizar uma observação participante com crianças, especialmente num contexto como o apresentado, em que o adulto tem uma posição de autoridade que não pode eliminar. Assim, tendo em conta duas dimensões presentes na observação participante (o contacto entre adulto e crianças e a autoridade direta que o primeiro tem sobre as segundas), a minha observação caracterizou-se como uma situação em que, apesar de me encontrar numa posição de autoridade, “[I] wished to engage in observational work, . . . wish[ing] to remain in the background as much as possible” (p.158).

significados que atribuem às suas ações, relações, sentimentos, etc. (Fernandes & Tomás, 2011, pp.2-3).

Foi, então, gravado o áudio das entrevistas realizadas, tendo sido posteriormente realizada a transcrição as mesmas (cf. anexo, pp. 293-303). Costa (2014) afirma que esta tarefa é “central para a análise e discussão de resultados, . . . [pois] a transcrição visa preparar e uniformizar os dados a fim de permitir e facilitar o manuseamento da informação a submeter a análise sistemática e interpretação posteriores” (p.5).

Por fim, foi proposta uma atividade ao grupo em que, a partir de catálogos de Natal, cada criança selecionaria, para recortar e colar numa folha, três artigos diferentes, compondo uma espécie de *carta ao Pai Natal* (nome dado à tarefa). A partir desta era esperado registrar e analisar as escolhas das crianças, procurando compreender se existia uma tendência nas preferências de materiais por parte de cada grupo de género.

Realço que o plano de investigação mostrou-se flexível, tendo sofrido alterações ao longo do seu desenvolvimento, como por exemplo: inicialmente considerei utilizar o mapa das atividades (mapa em que as crianças assinalavam, ao longo do dia, a área da sala para a qual iam brincar) como instrumento de recolha de dados, para averiguar a apropriação dos espaços. Todavia o mesmo deixou de fazer sentido no presente estudo, uma vez que nem sempre eram marcadas as áreas escolhidas e a área da casa encontrava-se *fechada* a maioria dos dias (nas primeiras dez semanas de PPS, a área encontrou-se *aberta* três dias), o que iria inviabilizar os dados recolhidos e enviesar os resultados, não refletindo verdadeiramente a preferência das crianças. Também considerei outros métodos de recolha de dados, contudo não houve oportunidade para os aplicar.

3.5. Os dados recolhidos...

No presente subcapítulo irei descrever as estratégias utilizadas na análise dos dados recolhidos, apresentando uma síntese dos resultados obtidos, para posteriormente inferir conclusões.

3.5.1. Análise d'a *Carta ao Pai Natal*...

Iniciei a análise a partir dos resultados obtidos na tarefa sugerida *A Carta ao Pai Natal*; primeiramente, agrupei os artigos escolhidos pelas crianças em categoriais, de

acordo com a sua similaridade, e a partir dessas construí tabelas registrando quantos artigos foram escolhidos por meninas e por meninos (Tabelas 2 e 3).

Tabela 2

Tabela de análise à atividade sugerida A Carta ao Pai Natal

Tipo de artigo selecionado	Meninas	Meninos
Jogos didáticos	1	3
Brinquedos de robótica e eletrônica (ex.: drones e robots)	-	6
Carros e pistas, helicópteros, carrinhas e outros similares	-	15
Bonecos, nenucos, peluches, similares e seus acessórios	17	-
Maquilhagem	3	-
Roupas e disfarces	-	2
Legos	-	2
Outros	6	2
Total de artigos escolhidos	27	30

Nota. Tabela construída com base em atividade realizada em sala. Fonte: Registos fotográficos A41-A59, cf. anexo, pp. 283-292.

Tabela 3

Tabela de análise da categoria Outros da atividade sugerida A Carta ao Pai Natal

Tipo de artigo selecionado	Meninas	Meninos
Estruturas de casa e artigos relacionados (casas, esconderijos, cozinhas...)	2	1
Relacionados com música (viola e microfone)	3	1
Patins	1	-

Nota. Tabela construída com base em atividade realizada em sala. Fonte: Registos fotográficos A41-A59, cf. anexo, pp. 283-292.

Analisando as tabelas obtidas, observa-se que em nenhuma das categorias apresentadas existe um número semelhante de artigos escolhidos por meninas e meninos, destacando-se três categorias pelo seu alto contraste, nomeadamente *Brinquedos de robótica e eletrônica*, *Carros e pistas, helicópteros, carrinhas e outros similares* e *Bonecos, nenucos, peluches, similares e seus acessórios*.

Ainda que nenhuma menina tenha optado por um artigo das duas primeiras categorias destacadas, mais de metade dos artigos selecionados pelos meninos inseria-se nestas mesmas. O comportamento inverso observou-se na categoria *Bonecos, nenucos, peluches, similares e seus acessórios*, em que nenhum menino escolheu um destes artigos, porém mais de metade dos artigos assinalados pelas meninas inseria-se neste grupo.

Torna-se assim possível ligar estes dados à revisão de literatura supracitada que apontava a inclinação das meninas em optarem por materiais relacionados com a esfera feminina, associados a valores de domesticidade, e dos meninos optarem por materiais relacionados com a esfera masculina, ligados a atividades mais técnicas e instrumentais.

Ao longo desta tarefa, apontei diversos registos daquilo que as crianças diziam entre si, enquanto exploravam os catálogos, tendo anotado diversas reações semelhantes à seguinte:

Nota de campo nº 28.2:

C: Isto é só de rapaz, rapaz... isto é de brincar.

Assim, verificou-se uma clara tendência, por parte da maioria das crianças, de realizar uma divisão dos artigos em “isto é de menina” e “isto de menino”, existindo artigos (categorizados como *jogos didáticos* e *outros*) que foram identificados como “de brincar”, sendo, por isso, neutros a divisões de género aos olhos das próprias crianças.

Por fim, realça-se que dentro da categoria *Outros* não se verifica uma fronteira genderizada tão vincada, existindo artigos específicos (como microfones) que foram selecionados tanto por meninos como por meninas.

3.5.2. Análise das entrevistas semiestruturadas...

Prosseguindo para a análise das transcrições das entrevistas, visto que estas eram semiestruturadas, existiram questões-chave presentes em todas, porém outras perguntas foram surgindo, de forma contextualizada, conseqüentes das respostas obtidas. Posto isto, listei todas as perguntas realizadas, agrupando-as por similaridade (cf. anexo, Tabela A6, pp.304-306), identificando as de maior relevância a trazer para o estudo. De seguida, foram construídas tabelas onde se registaram as repostas de cada grupo, agrupando-as por categorias (por exemplo, as respostas da questão *Há alguma coisa que as meninas façam que os meninos não fazem?* foram divididas em três categorias: *ações, vestuário e acessórios* e *usar maquilhagem e semelhantes*) (cf. secção 3.6.2.1. do anexo, pp.307-314). A partir destas tabelas foi possível realizar uma análise descritiva das respostas obtidas, ou seja, das conceções apresentadas pelas crianças.

Quando questionadas se meninos e meninas são iguais, todas as crianças deram, de imediato, uma resposta negativa. A principal diferença apontada entre meninas e

meninos (referida por 3 dos 4 grupos) foi o uso de cabelo comprido, por parte das primeiras. Um dos grupos expôs, ainda, outra diferença, alusiva às cores preferidas de cada sexo – foram indicadas como cores que as meninas gostam o rosa (e suas diferentes tonalidades) e o roxo e as cores atribuídas aos meninos foram o preto, laranja, verde, amarelo e azul.

Quando questionadas se existiam diferenças nas roupas utilizadas por cada sexo, a maior parte das crianças afirmou que esta era diferente. Foram apresentadas duas principais diferenças: (1) a cor das roupas – as meninas usam roupa cor-de-rosa e os meninos verde e azul (2) e o uso de acessórios, exclusivo às meninas (como colares, brincos e ganchos). Um dos grupos referiu ainda que o calçado também é diferente, pois os meninos usam ténis e as meninas usam sandálias.

No que respeita à questão *Há algo que as meninas fazem que os meninos não fazem?*, apenas duas crianças não deram resposta. Surgiram três categorias a partir das respostas obtidas: (1) *usar maquilhagem e semelhantes*, (2) *vestuário e acessórios* e (3) *ações*. Assim, foram dados como exemplos o uso de batom e verniz como exclusivo das meninas (mencionado por todos os grupos), o uso de ganchos e, relativamente às *ações*, estas foram generalizadas: “[os meninos] não podem fazer o que as meninas estão a fazer” (Di, Entrevista 1).

A pergunta inversa, se há algo que os meninos fazem que as meninas não fazem, só foi colocada a dois grupos, porém só um deu resposta, dizendo que as meninas não podem vestir as roupas dos meninos. Este grupo acabou por concluir que meninos e meninas devem/“podem vestir [cada um] a sua roupa” (C, Entrevista 3).

As respostas à última questão-chave (*Quando vocês brincam aqui na sala há alguma diferença entre as brincadeiras dos meninos e das meninas?*) foram divididas em 5 categorias: (1) *Brincadeiras iguais*; (2) *Brincadeiras diferentes*; (3) *Espaços*; (4) *Materiais*; (5) *Tipos de brincadeira*. Apenas uma menina declarou que meninas e meninos brincam de igual forma. As restantes crianças mencionaram apropriações de espaço e materiais em comum (como a área dos jogos e legos), porém também apontaram diversas diferenças no âmbito das últimas três categorias referidas.

Relativamente à apropriação dos espaços da sala, houve 3 grupos que delimitaram fronteiras, afirmando que as meninas “ficam” na área da casa e das expressões e os

meninos “ficam” nos legos e nos jogos de mesa. Contudo, em 2 grupos, as meninas presentes realçaram que, por vezes, também gostavam de brincar em outras áreas, como nos jogos ou na garagem. Também em dois grupos houve meninos que salientaram que “há muitos meninos que não vão para a área da casa” (V, Entrevista 2). O assunto em questão levou uma criança a refletir “Então quem vai para a área das ciências?” (DR, Entrevista 3), devolvi a questão ao grupo e recebi respostas opostas, porém a criança que lançou a pergunta concluiu que é uma área neutra.

Em relação à apropriação de materiais, a ideia que mais sobressaiu (presente em 3 dos grupos) foi a de que “bonecas é [de] meninas!” (A, Entrevista 2) e, por isso, os meninos não brincam com as mesmas. Como materiais de eleição por parte dos meninos foram referidos dinossauros, monstros, legos e jogos de encaixe.

A última categoria remete para os diferentes tipos de brincadeira; foram referidos faz de conta como brincadeira de meninas (brincar às princesas, aos cabeleireiros, às cozinheiras...) e as construções como brincadeira de meninos.

Posto isto, ainda que em conversa tenham surgido brincadeiras e materiais (brinquedos) do agrado das meninas e dos meninos, as crianças expunham a ideia de que “as meninas gostam de brincam a umas coisas, [e] os rapazes jogam a outras” (V, Entrevista 2).

3.5.3. Análise dos registos escritos e fotográficos...

No que diz respeito à análise dos registos escritos e fotográficos reunidos, procedi à criação de uma matriz categorial (Yin, 2001), para organizar as evidências recolhidas. A pertinência da minha escolha é justificada por Vala (1986) que afirma que “a categorização, é uma tarefa que realizamos quotidianamente com vista a reduzir a complexidade do meio ambiente, . . . [e] visa simplificar para potenciar a apreensão e se possível a explicação [de certos fenómenos]” (p. 119). Assim, para realizar a análise dos registos foram criadas cinco categorias: (1) *Apropriação do espaço*, (2) *Apropriação de materiais*, (3) *Tipos de brincadeira*, (4) *Interação entre pares* (5) e *Conceções genderizadas na comunicação*. O intuito era o de procurar semelhanças e diferenças entre os registos respeitantes às meninas e aos meninos. Realço que todos os registos analisados à luz destas categorias têm em comum a iniciativa da própria criança na ação realizada.

A categoria da *Apropriação do espaço* centrou-se em 6 áreas da sala: a casa, jogos de mesa, tapete, garagem, biblioteca, ciências e expressões. Esta categoria pretende separar as apropriações realizadas pelas meninas e pelos meninos, de forma a concluir se as crianças apresentavam fronteiras genderizadas definidas (Ferreira, 2001). Tendo o mesmo objetivo, a categoria *Apropriação de materiais* debruçou-se sobre a apropriação de legos, nenucos, fatos e acessórios, entre outros presentes na sala C4.

Espera-se com a categoria *Tipos de brincadeira* compreender se este grupo evidência diferenças entre as suas brincadeiras; por exemplo, será que quando brincam ao faz de conta, meninas e meninos recorrem aos mesmos cenários e papéis?

A categoria *Interação entre pares* tem como objetivo analisar as interações observadas entre pares e a ausência pontual das mesmas, dando resposta a diversas questões, como: Será que as crianças tendem a juntar-se em grupos homossociais de género? Qual será o grupo que rejeita mais frequentemente pares do grupo oposto? Foram, por isso, separados registos relativos a (1) interações entre meninos, (2) entre meninas, (3) entre meninos e meninas (sendo estes três divididos em interações de aceitação e recusa entre pares) e (4) Sem interação. A partir desta análise espera-se, sobretudo, aferir de que modo as crianças se organizam entre si nas suas brincadeiras.

Por fim, criei uma categoria destinada a analisar o conteúdo da comunicação oral das crianças, ou seja, analisar as ideias que estas expressam, dividindo os registos por *Evidências de estereótipos na comunicação* e *Contradições de estereótipos na comunicação*.

A primeira categoria analisada remetia para a apropriação do espaço-sala e tinha como objetivo averiguar se as crianças do grupo C4 apresentam fronteiras genderizadas definidas¹³. A partir da *Tabela categorial sobre a apropriação de espaços* (cf. anexo, Tabela A7, pp.352-357) foi possível criar gráficos síntese que espelhassem a predominância de cada sexo em cada área da sala (Figura 1).

¹³ Optou-se por analisar a frequência de cada grupo de género dentro de cada área, visto que a área da casa se encontrava *fechada* a maior parte dos dias e, por isso, uma análise baseada na comparação do número de registos em cada área iria enviesar resultados, dando a ilusão de que a área da casa não era muito frequentada, comparada com outras.

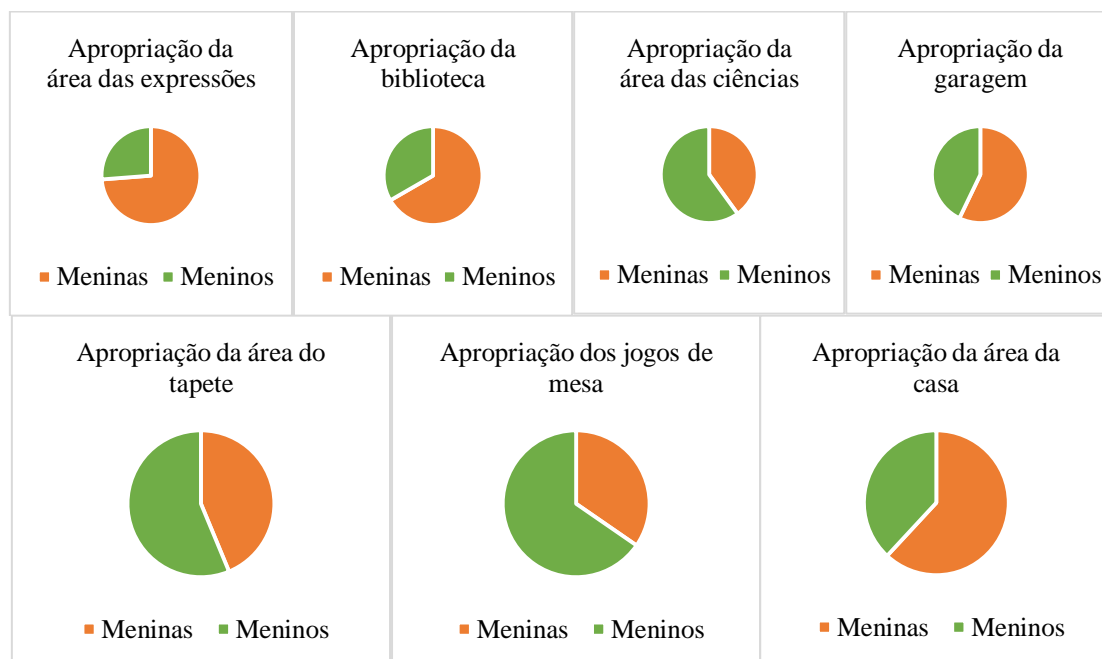


Figura 1. Gráficos de análise da tabela categorial sobre a apropriação do espaço. Fonte própria.

Conclui-se que todas as áreas eram utilizadas por meninas e meninos, destacando-se uma maior presença das primeiras nas áreas da casa, expressões, biblioteca e garagem e uma predominância dos meninos nos restantes espaços. À exceção da área da garagem, tipicamente associada à esfera masculina, as restantes apropriações iam ao encontro da informação apresentada na revisão de literatura, sendo possível aferir que – ainda que não seja vincada – tende a existir uma cartografia genderizada do espaço de sala. Estas fronteiras observaram-se sobretudo na área da casa e jogos de mesa.

De seguida foi analisada a apropriação dos materiais presentes nas áreas da casa, tapete, jogos de mesa e garagem, uma vez que (1) foram as áreas que se destacaram na análise da apropriação do espaço e (2) a pouca diversidade de materiais disponibilizada nas restantes áreas – biblioteca, ciências e expressões – não refletiria apropriações distintas entre meninas e meninos. Após a construção da respetiva tabela categorial (cf. anexo, Tabela A8, pp.360-365) foram construídos gráficos sínteses que permitiram uma leitura mais simples dos dados (cf. anexo, Figuras A61, A62 e A63, pp.366-368).

No que diz respeito aos materiais da área da casa, as meninas tendiam a apropriar-se de nenucos, materiais alusivos à cozinha, de fatos e acessórios com mais do dobro da frequência do que os meninos. A subcategoria respeitante à área da casa em que se

registrou uma maior apropriação por parte dos meninos foi a de *Outros materiais simbólicos do real*, que incidiu principalmente sobre o uso da máquina registradora.

Analisando as frequências das apropriações de materiais nas áreas do tapete e jogos de mesa, destaca-se o uso de legos e outras peças de encaixe com o óctuplo dos registos por parte dos meninos e mais do duodécuplo dos registos por parte das meninas, quando comparados ao uso de puzzles, jogos didáticos, carros e outros semelhantes. Ainda assim, os meninos revelaram recorrer aos legos e similares com uma maior frequência do que as meninas (com 42 e 29 registos, respetivamente). Note-se que não foram observadas meninas a brincar com carros ou outros semelhantes.

A área da garagem, não sendo uma área da sala muito frequentada, não revelou diferenças significativas entre as apropriações dos dois grupos.

Posto isto, a partir da categoria *Apropriação de materiais* pôde-se aferir que os materiais da área da casa propendiam a ser utilizados, maioritariamente, pelo grupo homosocial feminino e que os materiais das áreas do tapete e jogos de mesa tendiam a ser mais usados pelo grupo homosocial masculino, indo ao encontro da revisão de literatura realizada.

Após a análise das apropriações de espaço e materiais por parte do grupo C4, foi notório que os tipos de brincadeira mais recorrentes no contexto eram os faz de conta e construções, podendo mesmo as duas brincadeiras estarem ligadas. Neste seguimento são várias as questões que se colocam: será que meninas e meninos brincam ao faz de conta utilizando os mesmos cenários? Será que encenam os mesmos papéis? Será que constroem objetos semelhantes? De forma a responder a estas e outras questões pertinentes foi elaborada uma tabela categorial sobre os tipos de brincadeira observados (cf. anexo, Tabela A9, pp.369-372).

Durante a construção da tabela em questão, apercebi-me de que na maioria dos registos recolhidos não foi possível identificar o produto das construções das crianças ou compreender quais os cenários e papéis escolhidos nos seus faz de conta. Isto porque, enquanto investigadora e educadora-estagiária, não me quis intrometer nas brincadeiras, nem invadir as mesmas; mantive uma certa distância, o que muitas vezes não me permitiu recolher informação pertinente, como estas em causa. Consequentemente, a análise sobre

os tipos de brincadeira observados não conta com um vasto conjunto de registos, porém foi uma consequência que assumi por respeito ao *espaço* das crianças.

As construções observadas e identificadas foram divididas em três subcategorias: (1) *Infraestruturas de alojamento*, (2) *Transportes e estradas* e (3) *Eletrónica e robótica*. Apesar da frequência de construções de meninas e meninos ser igual na primeira subcategoria, nas restantes predominou o grupo dos meninos. Observando pormenorizadamente a tabela construída é possível afirmar que existiam construções semelhantes realizadas por meninas e meninos, como casas, garagens e carros/comboios; porém não se registou meninas a construir estradas, nem robots. Esta presença maioritariamente masculina nas brincadeiras de construção reflete o que os/as autores/as supracitados/as afirmam sobre as brincadeiras dos meninos tenderem a remeter para ações/profissões associadas à engenharia civil, obras e condução de veículos.

Em contrapartida, as situações de faz de conta observadas foram maioritariamente desempenhadas por meninas, indo também ao encontro do que os/as autores/as citados/as defendem. Sobressaiu o cenário de *meio familiar e vida quotidiana* como o mais utilizado pelas crianças de ambos os sexos, todavia, ainda que ambos encenassem tarefas domésticas (como cozinhar e arrumar a casa), apenas as meninas encenavam papéis de cuidadoras (como mães).

No que diz respeito à categoria *Interação entre pares*, a partir da tabela categorial (cf. anexo, Tabela A10, pp.373-380) foi construído o seguinte gráfico de análise:

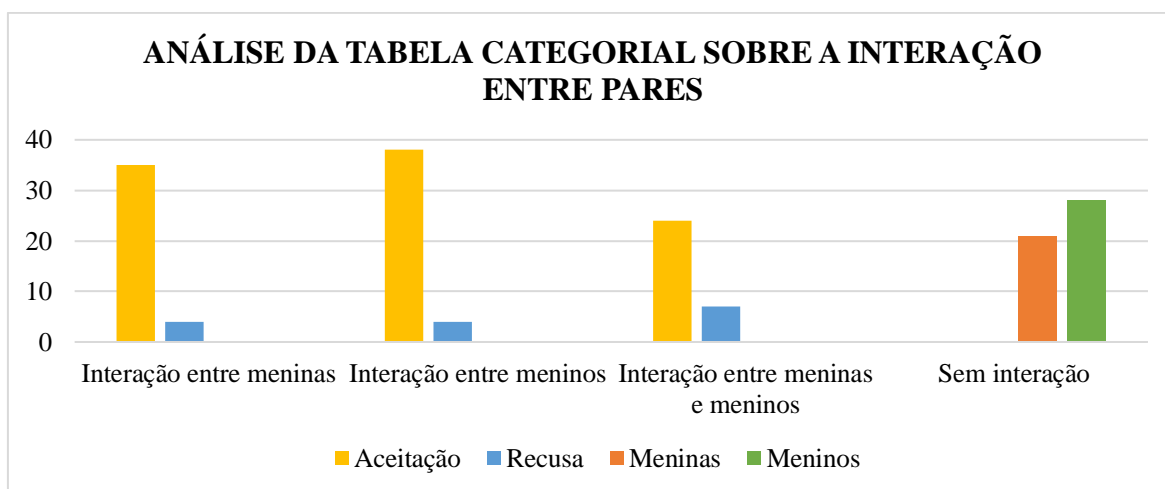


Figura 2. Gráfico de análise da tabela categorial sobre a interação entre pares. Fonte própria.

Numa primeira observação do gráfico apresentado é possível afirmar que foram registadas interações entre meninas, entre meninos, entre meninas e meninos e ainda situações pontuais sem interação entre pares. Porém, ainda que meninas e meninos interagissem entre si, salienta-se uma clara tendência das crianças do grupo C4 se organizarem em grupos homossociais de género, interagindo mais frequentemente com pares do mesmo grupo do que com outros/as do grupo oposto.

Relativamente aos registos pertencentes à *Interação entre meninas e meninos*, distinguiram-se M e C como as meninas que mais interagem com meninos (estando presentes em 15 dos 24 registos) e G, MF e Di como os meninos que mais interagem com meninas (presentes em 20 registos); realça-se ainda um trio de brincadeira: M, MF e G. Relembrando a revisão de literatura supramencionada, em situações de convívio heterossocial, meninos tenderiam a reagir melhor à presença das meninas, porém no indicador *Recusa* desta subcategoria foi encontrado um número semelhante de situações geridas tanto por meninas como por meninos.

Pela leitura do gráfico, pode-se ainda inferir, ao comparar as três primeiras subcategorias com a última, que as crianças revelavam uma preferência em interagir entre si do que a não interagirem de todo, ainda que este padrão não se verifique quando comparadas as interações positivas entre meninas e meninos (24 registos) com os casos de meninos sem interação com outros/as (28) – poderá ser um indicador de que os meninos preferem brincar sozinhos do que com meninas, ainda que esta não seja uma afirmação sustentada. É também possível deduzir que os meninos passavam mais tempo afastados dos seus pares do que as meninas (com 28 e 21 registos, respetivamente, na subcategoria *Sem interação*) e que estas últimas apresentavam uma maior tendência a juntarem-se em grupos homossociais do que os meninos¹⁴.

Sobre os registos apontados na subcategoria *Sem interação* destacam-se 4 meninas, M, C, P e MC e 4 meninos, DB, Da, Di e MM. Estas eram as crianças que passavam mais tempo afastadas dos seus pares; poderão ser especulados motivos, ainda

¹⁴ De forma a concluir que as meninas tendiam a juntar-se entre si mais frequentemente do que os meninos, recorri à frequência relativa dos registos analisados. No caso das meninas, foi tomado como 100% o somatório dos 35 registos de interação positiva entre estas, mais os 24 com os meninos e os 21 registos sem interação observada, obtendo 74% de interações positivas entre meninas. Seguindo o mesmo método para o grupo homossocial masculino, obteve-se 68% de frequência na interação entre estes.

que sem possibilidade de corroboração, como o facto de 7 destas crianças se encontrarem em processo de adaptação ao grupo e/ou instituição aquando o estudo foi realizado.

Durante a análise destes dados destacou-se a figura de L como liderante da maior parte das brincadeiras entre meninas. Remetendo para a literatura apresentada, o grupo homosocial feminino tende a ser mais organizado, apresentando estas figuras liderantes e, neste caso, observei que muitas brincadeiras e outras situações eram organizadas e geridas por L e que as outras meninas tendiam a aceitar as suas decisões, como:

Nota de campo nº 42.3:

L está a fazer uma pintura no cavalete e M, P e Ti estão à sua volta à espera que L decida qual destas irá, de seguida, ocupar o seu lugar na área. L indica quem será a próxima no cavalete, assim como a segunda e a terceira.

Por fim, foram analisados os registos referentes às conceções genderizadas observadas no discurso oral das crianças:

Tabela 4

Tabela categorial sobre as conceções genderizadas na comunicação

Categoria	Subcategoria	Indicador	Unidade de registo	Frequência
Conceções genderizadas na comunicação	Evidências de estereótipos na comunicação	Meninas	“ML: O pai, mas o pai não sabe fazer totós. / A: O meu pai também não sabe fazer. / ML: O pai não sabe, só sabe fazer a mãe” (NC ^a 26.4)	4
			“C: Isto é só de rapaz, rapaz... Isto é de brincar” (NC 28.2)	
			“ML: Sabes que eu pintei a cara de leão? Ah, não era tigre! Pintei toda de rosa . . . Eu era uma menina tigre, era rosa!” (NC 40.3)	
		“Conversava com MM sobre o seu cabelo ser muito grande, perguntei se lhe podia fazer um totó . . . C que vê a cena diz-nos: Parece uma menina” (NC 43.7)		
	Meninos	“MF respondeu-lhe [a G] “Tens uma pulseira é de menina”” (NC 9.3)	4	
		“F: Isso é muito cor de menina . . . Não quero pintar vestidos!” (NC 26.2)		
		“MF diz-lhe [a G] “Isso é de miúda!”” (NC 27.1)		
		“F: <i>Ew</i> isto é de menina! (...)F: Olha isto é pa’ meninos né?” (NC 28.1)		
Contradições de estereótipos na comunicação	Meninas	“M: Sou o Super-homem! . . . M: Sou o polícia” (RF5)	2	
		“L: Mas as meninas também podem usar coisas de menino, eu já vi!” (NC 28.1)		
	Meninos	“G chama a minha atenção: “O Mafalda, eu também tenho uma pulseira”” (NC 9.3)	2	
		“Conversava com MM sobre o seu cabelo ser muito grande, perguntei se lhe podia fazer um totó e MM riu-se dizendo que sim” (NC 43.7)		

Nota. Fonte própria com base nos registos recolhidos.

^aNC...: Nota de campo nº...

Foram observados o dobro dos registos de *evidências de estereótipos na comunicação* do que contradições dos mesmos, sendo a frequência de ambos igualmente repartida por meninas e meninos. Desta forma é possível depreender que não existia um grupo de género que revelasse (verbalmente) possuir concepções mais vincadas do que o outro. Porém realça-se que as meninas e meninos que expressaram evidências de estereótipos não foram os mesmos que expressaram contradições dos mesmos, o que poderá sugerir que existem crianças do grupo que inconscientemente refletem criticamente sobre certas concepções genderizadas, como ilustra a seguinte nota:

Nota de campo nº 28.1:

V, L e F estão sentados comigo a realizar a tarefa d'*a Carta ao Pai Natal*. F folheia o catálogo.

F: *Ew isto é de menina!*

L: Mas as meninas também podem usar coisas de menino, eu já vi!

3.6. Conclusões da investigação...

De forma a encerrar o capítulo referente ao estudo conduzido, irei sintetizar as conclusões obtidas no subcapítulo anterior, realizando uma triangulação entre as mesmas.

De uma forma geral foi possível rever a literatura referenciada no presente grupo: (1) as crianças organizavam-se, regularmente, em grupos homossociais de género, ainda que em momentos de convívio heterossocial não era comum rejeitarem pares do grupo oposto; (2) as meninas reconheciam uma figura liderante e tendiam a brincar ao faz de conta, expressando valores de domesticidade e feminidade e (3) os meninos, ainda que brincassem juntos com regularidade, eram aqueles que brincavam mais vezes sozinhos, preferindo tarefas técnicas como as construções com legos.

O grupo expressou com clareza a existência de fronteiras entre meninas e meninos em diversos aspetos, como nos tipos de brincadeira, áreas e materiais da sala. Essas mesmas concepções eram espelhadas nos seus comportamentos, ainda que não se tenha observado na prática uma divisão tão vincada como aquela que apontaram nas entrevistas. Este pode ser um indicador de que as crianças têm noção de estereótipos de género, mas ainda não os inseriram totalmente na sua identidade.

Destaca-se a área da casa e seus materiais pela diferença de apropriação observada entre meninas e meninos; ainda que as brincadeiras dos dois grupos tivessem em comum

cenários de tarefas domésticas, os meninos encenavam com regularidade situações de compra-venda e as meninas desempenhavam papéis de cuidadoras. Salienta-se que foram apenas registadas 3 situações em que meninos interagiram com nenucos e em 2 delas, estes exploravam o brinquedo, aparentando sentimentos de *gozo* misturados com *timidez*, como se entre eles soubessem que aquele material específico não era apropriado para brincarem, como ilustra a seguinte nota:

Nota de campo nº 45.3:

G, MF e DR rodeiam a cama dos nenucos a rir: G pega num nenuco e larga o mesmo, tapando, de imediato, a boca enquanto ria. DR pega num dos bonecos e esfrega-o na sua mão, largando-o pouco tempo depois. Os três meninos saem da área a rir.

Nas áreas do tapete e jogos de mesa – apontadas pelo grupo como espaços dos meninos – foram observadas construções realizadas por meninos e meninas com as mesmas temáticas, sobressaindo infraestruturas como casas e garagens e, de seguida, veículos (carros e aviões) e estradas.

Durante a análise dos dados, destacou-se como exemplo de conceção a seguinte citação: “Os rapazes podem fazer cor azul... As meninas podem fazer cor-de-rosa” (DB, Entrevista 3). Apesar de pouco explícita e algo vaga, demonstra por parte desta criança de 3 anos, que frequentava pelo primeiro ano uma instituição educativa, a construção de uma fronteira entre géneros, a partir das cores azul e rosa.

Note-se ainda que,

Ser menino ou menina é um aspeto central na construção da identidade e as crianças em idade pré-escolar vão . . . manifestando estereótipos culturais referentes aos homens e às mulheres. Importa que o/a educador/a esclareça estes estereótipos discriminatórios com as crianças . . . (Silva et al., 2016, p.34)

e por esse motivo adotei uma postura inquiridora, de forma a provocar reflexões críticas, como a seguinte:

Entrevista 3 [conversando sobre as áreas “de meninas” e “de meninos”]:

Eu: Pois é! E para a área das ciências, quem vai? Meninos ou meninas?

DR: Meninos.

C: Meninas.

DR: Não, meninas e meninos!

Deste modo, foquei-me em incitar momentos de reflexão que levassem as crianças a desconstruir ideias que limitassem as suas ações e escolhas. Ainda que não se tenham

descultado estereótipos, houve diversos momentos em que observei situações bastante satisfatórias, que espelhavam um confronto com ideias estereotipadas, como:

Nota de campo nº 43.7:

Conversava com MM sobre o seu cabelo ser muito grande e cair-lhe para os olhos.

Perguntei ao menino se lhe podia fazer um totó e MM riu-se dizendo que sim.

C que vê a cena diz-nos: Parece uma menina!

Eu: Aí é?

MM ri-se: Não!

Nota de campo nº 28.1:

V, L e F estão sentados comigo a realizar a tarefa das prendas de natal. F folheia o catálogo F: Olha isto [robot] é para meninos né?

Eu: É para quem quiser.

V folheia catálogo e L diz “Isso é de menina, mas os meninos também podem. As meninas usam coisas de meninos e os meninos de meninas”.

Fechando o capítulo referente ao estudo conduzido, reforço que enquanto futura docente, considero fulcral que as crianças saibam que são livres de realizar escolhas independentemente dos papéis de género atribuídos ao seu sexo. Pretendo, de futuro, passar essa mensagem através de uma prática baseada no apoio, incentivo e promoção de oportunidades igualitárias.

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

Neste capítulo refletirei sobre a construção da minha identidade enquanto docente, ao longo da minha formação e PPS em creche e JI, partindo da ideia que de uma identidade profissional é o resultado “estável e provisório, individual e colectivo . . . dos diversos processos de socialização que, em conjunto, constroem os indivíduos e as instituições” (Dubar, 1991, citado por Sarmiento, 2009, p.46).

Sendo a construção da profissionalidade contínua e não isolada, está inserida na construção de um grupo profissional e desenvolve-se “em contextos, em interações, com trocas, aprendizagens e relações diversas da pessoa com e nos seus vários espaços de vida profissional, comunitário e familiar” (Sarmiento, 2009, p. 48).

Segundo a autora, existe uma heterogeneidade em todos os grupos profissionais, causada pelas diferentes funções e perspectivas, assim como “crenças, valores, [e] projetos

de vida” de cada membro do grupo (Nóvoa, 1995, citado por Melo & Sousa, 2017, p.119). Quer isto dizer que as identidades profissionais “desenvolve[m]-se a partir do cruzamento entre a identidade individual e a identidade colectiva” (Sarmiento, 2009, p.49). Por esse motivo, neste capítulo irei refletir sobre as duas perspetivas: a minha evolução pessoal e a minha evolução inserida num grupo profissional, começando por esta última.

Melo e Sousa (2017) destacam que mudanças de ordem social contribuem significativamente – ainda que não exclusivamente – para a construção contínua de grupos profissionais. A evolução coletiva do/a educador/a de infância está associada a diversos fatores de ordem social, como a entrada da mulher no mercado de trabalho e as alterações da conceção de *criança* (Sarmiento, 2009).

Atualmente, Silva et al. (2016) destacam a perspetiva de que a criança é um ser ativo que deve ser envolvido no seu processo de aprendizagem e desenvolvimento. Foi em contexto de PPS (creche e JI) que tive a oportunidade de encarar a criança como ser competente: ambas as práticas foram desenvolvidas junto de profissionais cooperantes que baseavam a sua ação pedagógica nestes mesmos pressupostos, tendo, por isso, observado e interiorizado diversas estratégias derivadas dos mesmos, como envolver as crianças no processo de planificação dos seus dias e dos projetos desenvolvidos, atribuir às mesmas diferentes responsabilidades, bem como criar oportunidades de escolha, adequadas a cada contexto, como por exemplo:

Nota de campo nº22 (PPS I):

A educadora C. apresentou 3 opções a cada criança, explicando em que consistia cada uma e cada criança escolheu a prenda que desejava realizar para o seu pai.

Existem também documentos orientadores da prática de educadores/as de infância com os quais contactei ao longo da minha formação, como as *OCEPE*, a *Carta de Princípios para uma Ética Profissional* e o *Perfil Específico de Desempenho Profissional do Educador de Infância* (Decreto-Lei nº 24/2001 de 30 de agosto). Estes documentos permitem uma construção conjunta e mais sólida do grupo profissional.

Ainda que tenha observado e interiorizado práticas com as quais me identifiquei, Cardona (2006) chama a atenção de que “o processo de socialização profissional e de identificação têm que ser vividos de forma crítica e reflexiva” (citada por Sarmiento, 2009, p.58). A flexibilidade sobre a própria ação é uma das características do trabalho de educadores/as de infância, sendo considerada uma necessidade da prática (Schön, 1995,

citado por Melo & Sousa, 2017). Tal necessidade foi sentida diversas vezes em contexto, tendo de me adaptar às necessidades e interesses dos atores sociais que me rodeavam (crianças, famílias, equipa educativa) para dar respostas às mesmas, como por exemplo:

Reflexão diária de 3.11.2017 (PPS II):

. . . sou levada a refletir o que posso mudar [no jogo] para que G, DR e outra criança que não se sinta confortável de olhos tapados, possam participar e gostar De forma a estimular tais capacidades poderei propor outros jogos, que não envolvam tapar os olhos, para que nenhuma criança se sinta desconfortável. Deixo, assim, em nota as sugestões. . .

As minhas reflexões espelhavam também as minhas dificuldades, inquietações e desafios superados, como por exemplo:

Reflexão semanal de 23 a 27 de outubro de 2017 (PPS II):

Existem crianças que, por serem mais calmas, acabam por passar mais despercebidas e chego ao fim do dia refletindo que não interagi tanto com elas (como por exemplo P), pois outras chamaram mais a atenção (pediram ajuda, vieram procurar-me, existiram conflitos entre pares...). Esta é uma inquietação na minha prática que quero conseguir mudar. . .

Assim, a capacidade de refletir na ação, sobre a ação e sobre a reflexão na ação (Coutinho et al., 2009) foi desenvolvida de forma contínua em contexto de PPS, visando o progresso da minha prática.

Para além da flexibilidade, uma prática de qualidade de educadores/as de infância tem por base “saberes específicos e [é] norteada por princípios éticos” (Sarmiento, 2009, p.50). Destaco, na construção da minha identidade profissional, como principais princípios, crenças e intencionalidades pedagógicas:

1) A procura de um sentido ético no agir pessoal e profissional, tendo respeito pelos meus pares e restantes grupos com os quais contacto (como as crianças e suas famílias), no que concerne às individualidades e potencialidades de cada, protegendo a privacidade dos envolvidos (APEI, 2011);

2) A conceção e gestão de currículos socialmente contextualizados, com base nas necessidades e interesses dos envolvidos;

3) Trabalhar em equipa com famílias e comunidade educativa para responder com qualidade às necessidades e interesses dos grupos;

4) Envolver as famílias no contexto de sala;

5) Envolver as crianças na planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, tarefas propostas e avaliação das mesmas, por defender que estas devem ter direito a se exprimir sobre questões que lhes dizem respeito (Convenção sobre os Direitos da Criança, 1989), como as enunciadas;

6) Encarar a avaliação como um processo meramente formativo, dando maior relevância ao processo de desenvolvimento e aprendizagens de cada criança, procurando torná-la protagonista da sua aprendizagem, “de modo a que vá tomando consciência do que já conseguiu e das dificuldades que vai tendo” (Rosa, 2015, p.32).

Refletindo mais aprofundadamente sobre a evolução da minha identidade profissional individual, começo por apontar a relação pedagógica com as crianças como a base de toda a prática desenvolvida. Em contexto de PPS tive a oportunidade de construir relações positivas de respeito, confiança e de carinho com cada uma das 38 crianças que tive oportunidade de conhecer.

Diversos autores salientam a importância desta relação entre adulto e criança, como já refletido no subcapítulo *Intencionalidades e intervenção pedagógica*; Portugal (2011) afirma mesmo que a “qualidade das relações que se estabelecem com a criança são o fundamento de toda a filosofia que deve presidir a um programa educativo de qualidade” (p.8).

Foi a partir dessa relação-base que a minha prática se desenrolou e consegui desenvolver capacidades associadas ao trabalho de um/a educador/a de infância. Sendo da opinião de que a “competência profissional é mais do que o domínio de certos conhecimentos ou saberes e da sua aplicação à ação” (Costa & Caldeira, 2015, p.115), desenvolvi aptidões, ao longo das PPS, visando reunir competências para ser uma docente com práticas de qualidade. Procurei identificar quais as maiores dificuldades sentidas e desafiar-me nestas, como por exemplo na orientação de projetos:

Reflexão diária de 12.12.2017 (PPS II):

. . . senti uma grande dificuldade em ajustar a linguagem e encontrar diferentes formas de me expressar, para que as crianças compreendessem o que estava a propor. Acabei por recorrer a locais mais conhecidos pelo grupo como as casas de férias das crianças ou “Alguém já foi ao Porto? À Serra da Estrela? E gostavam de apresentar aos amigos esse sítio?”.

Superei desafios como a gestão do grande grupo, atendendo simultaneamente às particularidades de cada criança, tal como aprendi a gerir a rotina do mesmo em momentos estruturados, não-estruturados e de transição; fui adquirindo estas capacidades ao longo das PPS, sentindo-me cada vez mais confortável no papel de educadora-estagiária, sobretudo em contexto de JI.

Foi-me permitido por ambas as educadoras cooperantes, ainda que com uma maior liberdade de ação em JI, orientar os diversos momentos da rotina e diferentes tipos de tarefas, o que me permitiu aplicar estratégias gerais e realizar uma pedagogia diferenciada, refletindo constantemente sobre as mesmas e alterá-las, quando necessário – algo que considerei extremamente positivo para a minha evolução enquanto docente.

O papel desempenhado por educadores/as passa também por saber “improvisar, ou seja, é ser-se capaz de agir em função do contexto” (Alarcão, 1995, citado por Costa & Caldeira 2015, p.115). Esta foi uma competência que valorizei bastante ao longo das PPS, sobretudo por ser uma grande fragilidade sentida no início da primeira. Ao longo do estágio em creche fui desenvolvendo esta capacidade e, chegando a JI, adaptei-me ao contexto com uma maior facilidade, sentindo um à-vontade progressivo para intervir junto dos diferentes atores sociais e improvisar quando necessário.

Sarmento (2009) destaca ainda, no âmbito da construção das identidades profissionais, que a mesma implica

uma acção concertada do actor social, por adesão e/ou confronto com outras identidades sociais, quer do próprio grupo (os pares profissionais), quer de outros grupos (as crianças, as famílias, . . .) (p.49).

Assim, já tendo abordado a minha ação junto das crianças e pares profissionais, destaco que foi também em contexto de PPS que tive a oportunidade de experienciar estes *confrontos* com as famílias, bem como delimitar intencionalidades de ação pedagógica para este grupo, tendo como principal intuito envolvê-lo no contexto de sala.

Ainda que em contexto de creche não tenha sido possível estabelecer contacto com as famílias, em JI consegui construir uma relação baseada no respeito e confiança; pais, mães e avós falavam comigo, partilhavam informações e histórias relativamente às crianças, pelo que me senti bastante apoiada e integrada neste contexto. As famílias aderiram aos pedidos que realizei ao longo da PPS (como trazer fotos e pesquisas sugeridas pelas crianças) e tive a oportunidade de ver, em primeira mão, as vantagens

para o grupo desta relação positiva família-escola, como refletido nos dias em que as crianças traziam pesquisas para partilhar na sala:

Reflexão diária de 18.12.2017 (PPS II):

. . . contributos que eu também identifico nesta envolvência: proporciona um momento de cooperação em casa . . . (exemplo: Di passeou durante o fim de semana com a sua mãe e pai por Tomar, fotografando a cidade); uma vez que o trabalho/pesquisa é realizado com a sua própria família, a criança revela uma maior motivação e gosto pelo resultado e em partilhar com os seus pares (ex: MF mostrou-se divertido a mostrar fotografias suas em Pedrogão a tomar banho num alguidar).

Por fim, importa refletir sobre o meu desenvolvimento relativamente às funções do/a docente na organização do ambiente educativo e gestão do currículo.

Ainda que no âmbito das PPS não seja possível elaborar e gerir na íntegra um currículo orientador do processo educativo, tive a oportunidade de desenvolver capacidades associadas, adotando uma postura criativa, em que:

[o/a docente] pensa sobre o que faz, trata de encontrar as melhores soluções, diagnosticando os problemas e formulando hipóteses de trabalho que, a posteriori, desenvolve. Escolhe os materiais mais adequados, planeia experiências, relaciona conhecimentos diversos, etc. Trabalha dentro de um esquema de investigação – ação (Rosa, 2015, p.17).

Aprendi então que uma boa gestão do currículo é atingida através da organização e funcionamento do ambiente educativo. Logo, este último deve refletir as intencionalidades pedagógicas do/a educador/a, bem como interesses e necessidades do contexto em questão e seus atores sociais. Compreendi também que observar as crianças quer individualmente quer em grande grupo e conhecer os seus interesses e necessidades, permitia-me realizar uma prática adequada e de qualidade. No contexto da PPS em JI, por exemplo, foi desenvolvido um projeto com a intenção de promover hábitos de higiene oral, uma vez que foi identificada a falta dos mesmos em muitas crianças do grupo.

Assim sendo, termino as PPS confiante de que irei continuar a desenvolver a minha identidade profissional inserida no grupo de educadores/as de infância, tendo como prioridade as relações estabelecidas com os restantes atores sociais, de forma a desenvolver uma prática pedagógica de qualidade.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente capítulo encerra o relatório final da minha formação académica enquanto educadora de infância, espelhando o meu crescimento nos últimos 5 anos, com destaque nas PPS. Irei apresentar uma breve síntese do mesmo, reforçando princípios e crenças que considero indissociáveis da minha ação pedagógica e preocupações na prática dos/as docentes que enfatizo com o estudo realizado.

Ao refletir sobre a Educação de Infância, acredito que a primeira noção a ser identificada e a ter em consideração é a de criança enquanto ator social competente, com poder de decisão e voz para se exprimir. Esta conceção de criança foi transversal à minha ação enquanto educadora-estagiária e investigadora.

No âmbito da investigação apresentada, partiu-se ainda da premissa de que as crianças, enquanto seres sociais, contactam diariamente com diferentes modelos de ser, agir, pensar, sentir, etc. As crianças observam e reproduzem de forma interpretativa estes mesmos modos e é desta forma que estereótipos de género são continuados.

Como tal, o presente estudo evidenciou dentro de um grupo de crianças com idades e percursos institucionais diferentes, o poder normativo que os papéis de género possuem na sociedade. Além disso, pretendeu-se refletir sobre a importância do/a educador/a, e chamar a atenção do leitor para a mesma, no que diz respeito à sua influência na propagação das normas de género ou interrupção das mesmas.

Neste seguimento, destaca-se que ao longo da PPS algumas crianças revelaram uma predisposição para refletir criticamente sobre as suas ideias estereotipadas, o que, dado o meu tempo limitado de intervenção, foi bastante satisfatório. Foi um primeiro passo daquilo que, com um maior tempo de prática no contexto, poderia ter levado à desconstrução de várias conceções genderizadas deste grupo.

Considero então de extrema importância que profissionais na área da educação estejam despertos para esta questão, uma vez que aquilo que dizem/transmitem, as suas ações e o modo como organizam o ambiente educativo têm impacto nas crianças com quem contactam e afetam conseqüentemente a construção das suas identidades. A ação pedagógica dos/as profissionais pode assim levar à criação não só de fronteiras entre as

próprias crianças, como de diversos estereótipos quer sejam de género, como de etnia, religião ou outros.

Terminada a minha formação académica, relembro que os anos de conhecimento teórico adquirido foram o início e base da minha evolução enquanto educadora de infância. A esta base combinou-se uma forte estrutura de apoio recebida ao longo das PPS, em que educadoras cooperantes e supervisora assumiram um papel colaborativo fundamental para que a minha identidade profissional se desenvolvesse nos últimos seis meses. Este foi um processo que senti como emancipatório, não descorando que a construção da minha profissionalidade estará sempre em constante formação.

REFERÊNCIAS

- Aljustrel, V. (2017). *A relação com a família em contexto de creche e jardim de infância* (Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação de Setúbal, Setúbal). Consultado em <http://bit.ly/2C6y8kJ>
- Alvanel, A. M. (2015). *O jogo simbólico e a construção da identidade de género* (Dissertação de mestrado, Instituto Politécnico de Portalegre: Escola Superior de Educação). Consultado a 26 de fevereiro de 2018, em <http://bit.ly/2CKx0DL>
- APEI. (2011). *Carta de Princípios para uma Ética Profissional*. Consultado a 12 de maio de 2017, em <http://bit.ly/2r7qa5Y>
- Bessler, L. & Faria, A. P. (2014). A avaliação na educação infantil: Fundamentos, Instrumentos e Práticas Pedagógicas. *Nuances: estudos sobre Educação*, 25(3), 155-169.
- Bicalho, C. (2013). Brincadeiras infantis e suas implicações na construção de identidades de género. *Revista Médica de Minas Gerais*, 23, 41-49.
- Bigler, R., Hamilton, V. & Hayes, A. (2013). *The Role of School in the Early Socialization of Gender Differences*. Consultado a 2 de fevereiro de 2018, em <http://bit.ly/2dywaDJ>
- Bíscaro, C. (2009). *A construção das identidades de género na educação infantil* (Dissertação de mestrado, Universidade Católica Dom Bosco). Consultado a 1 de fevereiro de 2018, em <http://bit.ly/2sbsNoR>
- Cardona, M. J. (Coord.). (2015). *Guião de Educação Género e Cidadania: Pré-escolar*. Lisboa: Comissão para a Cidadania e a Igualdade de Género.
- Castro, J. & Rodrigues, M. (2008). *Sentido de Número e Organização de Dados – Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação/Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Convenção Sobre os Direitos da Criança. 20 de novembro de 1989. ONU.

- Costa, R. (2014). *Ridendo Castigat Mores. A Transcrição de Entrevistas e a (Re)Construção Social da Realidade. VIII Congresso Português de Sociologia.* Consultado a 12 de fevereiro de 2018, em <http://bit.ly/2srcTdN>
- Costa, M. L. & Caldeira, A. I. (2015). Se isto é uma educadora de infância: Reflexão em torno da construção de uma identidade profissional. In S. Pereira, M. Rodrigues, A. Almeida, C. Pires, C. Tomás & C. Pereira (Orgs.), *Atas do II Encontro de Mestrados em Educação e Ensino da Escola Superior de Educação de Lisboa* (pp.113-119). Lisboa: CIED.
- Coutinho, C. & Chaves, J. (2002). O estudo de caso na investigação em Tecnologia Educativa em Portugal. *Revista Portuguesa de Educação, 15(1)*, pp. 221-243.
- Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. & Vieira, S. (2009) *Investigação-Ação: Metodologia preferencial nas práticas educativas.* Consultado a 14 de fevereiro de 2018, em <http://bit.ly/2Buktay>
- Decreto-Lei nº 24/2001 de 30 de agosto. *Diário da República nº 201 – I SÉRIE A.* Ministério da Educação, Lisboa.
- Dicionário Priberam da Língua Portuguesa. (s.d.). *Género.* Consultado a 22 de fevereiro de 2018 em <https://www.priberam.pt/DLPO/g%C3%A9nero>
- Fernandes, N. & Tomás, C. (2011). *Questões conceptuais metodológicas e éticas na investigação com crianças em Portugal.* Consultado a 1 de março de 2018 em <http://bit.ly/2FZZqNt>
- Ferreira, M. (2001). O trabalho de fronteira nas relações entre géneros como processo estruturante de identidades homo e heterosociais de género ocorridas nas brincadeiras entre crianças em espaços de "brincar ao faz-de-conta" num JI. *II Colóquio Internacional Outros Sentidos para Novas Cidadanias.* Porto: FPCEUP.
- Ferreira, M. (2004). «A gente gosta é de brincar com os outros meninos!». Porto: Edições Afrontamento.
- Ferreira, M. (2010). *"Ela é nossa prisioneira": questões teóricas, epistemológicas e ético-metodológicas a propósito dos processos de obtenção da permissão das crianças*

pequenas numa pesquisa etnográfica. Consultado a 19 de fevereiro de 2018, em <http://bit.ly/2qcwSbC>

- Ferreira, M. S. & Santos, M. R. (2007). *Aprender a ensinar, Ensinar a Aprender*. Porto: Edições Afrontamento.
- Ferreira, P. (2008). A utilização da metodologia de Investigação-Ação na intervenção social: Uma Reflexão teórica. *Intervenção Social*, 32/34, 215-236.
- Fine, G. A. & Glassner, B. (1979). Participant Observation With Children: Promise and Problems. *Journal of Contemporary Ethnography*, 8(2), 153-174.
- Forneiro, L. (1998). A Organização dos Espaços na Educação Infantil. In M. Zabalza. *Qualidade em Educação Infantil* (pp. 229-281). Porto Alegre: Artmed.
- Hauser-Cram, P., Nugent, J. K., Thies, K. & Travers, J. (2014). *Development of Children and Adolescents*. Hoboken: Willey.
- Hilário, W. (2015). “Meninos e Meninas: Aprendendo sobre masculinidades e feminidades”, de Carrie Paechter. *Horizontes – Revista de Educação*, 3(5), 131-136.
- IAC. (2017). Igualdade de género. *InfoCEDI*, 68.
- Maciel, D. (2012). Género na perspetiva individual: Agência, constrangimentos e oportunidades. *VII Congresso Português de Sociologia – Sociedade, Crise e Reconfigurações*.
- Melo, J. & Sousa, A. (2017). COMO SE CONSTRÓI A IDENTIDADE DE PROFESSORES NA EDUCAÇÃO INFANTIL. *Humanidades e Inovação*, 4(1), 117-128.
- Mendonça, A. & Penteado, C. (2011). A identidade de género no jardim de Infância – que construção social?. In C. N. Fino & J. M. Sousa (Orgs.). *Pesquisar para mudar (a educação)* (pp. 245-264). Funchal: CIE-Uma.
- Miranda, P. (2008). A construção social das identidades de género nas crianças: um estudo intensivo em Viseu. *VI Congresso Português de Sociologia – Mundos sociais: saberes e prática*, 136.

- Natt, E. & Carrieri, A. (2016). É para Menino ou para Menina? Representações de Masculinidade e Feminilidade. *Revista Latino-americana de Geografia e Gênero*, 7(1), 109 – 131.
- Parente, M. C. (2004). *A construção de práticas alternativas de avaliação na pedagogia da infância: sete jornadas de aprendizagem* (Dissertação de doutoramento, Universidade do Minho). Consultada a 16 de fevereiro de 2018, em <http://bit.ly/2oY0E2r>
- Parente, C. (2012). *Observar e escutar na creche: para aprender sobre a criança*. Porto: Confederação Nacional das Instituições de Solidariedade.
- Portugal, G. (2011). *Finalidades e práticas educativas em creche das relações, actividades e organização dos espaços ao currículo na creche*. Porto: Confederação Nacional das Instituições de Solidariedade.
- Post, J. & Hohmann, M. (2011). *Educação de bebés em infantários, cuidados e primeiras aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Ricardo, H. R. (2016). *Identidades e Expressões de Género: Trabalho de projeto para famílias de crianças com comportamentos de género não-normativos* (Dissertação de mestrado em Psicologia Comunitária e Proteção de Menores). ISCTE-IUL, Lisboa.
- Rodrigues, P. (2004). Meninos e meninas juntos mas essencialmente separados. *VIII Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais*. Consultado a 22 de fevereiro de 2018 em <http://bit.ly/2GCzzKA>
- Rosa, M. (2015). A iniciação à prática profissional dos/as educadores/as de infância: o/a orientador/a cooperante. Trabalho apresentado para Provas Públicas para Obtenção do Título de Especialista da formação dos educadores de infância. Texto policopiado.
- Sá, Virgínio. (2002). *A (não) participação dos pais na escola: a eloquência das ausências* (pp.133-153). Consultado a 16 de fevereiro de 2018, em <http://bit.ly/2roXRdQ>
- Sarmiento, T. (2009). AS IDENTIDADES PROFISSIONAIS EM EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA. *Locus SOCI@L*, 2, 46-64.

- Silva, E. A. (2013). As metodologias qualitativas de investigação nas Ciências Sociais. *Revista Angolana de Sociologia*, 12, 77-99.
- Silva, I., Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Tomás, C. (2008). A investigação sociológica com crianças: caminhos, fronteiras e travessias. In L. R. de Castro & V. L. Besset (Orgs.), *Pesquisa-intervenção na infância e juventude* (pp.387-408). Rio de Janeiro: Trarepa/FAPERJ.
- Tomás, C. (2011). *Há muitos mundos no mundo. Cosmopolitismo, participação e direitos da criança* (pp.140-171). Porto: Edições Afrontamento.
- Vala, J. (1986). A Análise de Conteúdo. In A. S. Silva & J. M. Pinto (Eds.), *Metodologia das ciências sociais* (pp.101-128). Porto: Afrontamento.
- Yin, R. K. (2001). *Estudo de caso, planeamento e métodos*. Consultado a 1 de março de 2018, em <http://bit.ly/2cfoG6O>

Documentos consultados

- Câmara Municipal de Lisboa (2013), Caracterização social da freguesia;
- Projeto Educativo da instituição cooperante (2016), elaborado pela Diretora;
- Projeto Curricular da Sala C4 (2017), elaborado pela Educadora Cooperante.

Sites consultados

- Página online da instituição cooperante.