



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

OS ESTEREÓTIPOS DE GÉNERO NO JARDIM DE INFÂNCIA

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

**MÁRCIA FILIPA ÁLVARO LOPES
NOVEMBRO 2015**



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

OS ESTEREÓTIPOS DE GÉNERO NO JARDIM DE INFÂNCIA

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

Sob a orientação de Dalila Lino

**MÁRCIA FILIPA ÁLVARO LOPES
NOVEMBRO 2015**

AGRADECIMENTOS

Ao longo destes quatro anos de formação académica várias foram as pessoas que fizeram parte deste percurso e me ajudaram, por isso faço um agradecimento especial:

A todos aqueles que se cruzaram no meu caminho por alguma razão e contribuíram para a minha formação pessoal e académica;

À minha família pelo apoio durante toda a minha formação, mas também pela compreensão nos momentos de maior *stress* e nervosismo;

À minha amiga Cláudia Muralha por me ter apoiado e ter estado comigo sempre que eu precisei, por ouvir os meus desabaços, receios, frustrações, alegrias, tristezas, conquistas, mas também pelas partilhas, aprendizagens, paciência e pelos conselhos. Sem ela nada disto tinha sido possível!

Aos professores da ESELx, destacando o Professor Carlos Luz, a Professora Maria João Hortas, Carla Rocha e, especialmente, a professora Dalila Lino, por todas as aprendizagens, palavras de apoio e conforto, conselhos, conversas, sugestões de melhoria e, ainda, pela sua simpatia e compreensão. Um muito obrigado de coração.

À equipa educativa dos dois contextos por todo o apoio ao longo da PPS e conselhos para melhorar a minha prática profissional.

À educadora Marta e auxiliar por me terem ensinado o espírito do Movimento da Escola Moderna.

Ao meu namorado, Tiago, por neste último ano me ter apoiado incondicionalmente nos momentos mais críticos e *stressantes*, mas também pela paciência, conforto e carinho demonstrado para comigo.

Por último, a todas as crianças que se cruzaram no meu percurso pelas aprendizagens, desafios, sorrisos, elogios, carinhos em momentos de mais trabalho, sendo que me deram força para continuar, pois sem elas nada disto seria possível.

Um muito obrigado a todos do fundo do coração, sem cada um de vocês nada disto teria sido possível!

RESUMO

No presente relatório descrevo, fundamento e analiso a Prática Profissional Supervisionada no contexto de Creche e Jardim de Infância. A prática educativa ocorreu em instituições privadas, sendo que em creche intervimos com um grupo de 8 crianças com idades compreendidas entre os 18 e os 24 meses e na valência de Jardim de Infância com crianças de 3 e 4 anos.

No contexto de creche as atividades desenvolvidas com o grupo incidiram, principalmente, na exploração sensorial, englobando quatro domínios do desenvolvimento (cognitivo, linguístico, socio emocional e motor), tendo sido privilegiadas as relações sociais e afetivas. Na valência de Jardim de Infância realizei atividades e projetos englobando todos os domínios do desenvolvimento, partindo dos interesses e das necessidades das crianças. Foi no âmbito desta última valência que surgiu a problemática de pesquisa e intervenção: os estereótipos de género na educação de infância. A metodologia de investigação adotada baseou-se em alguns princípios de investigação-ação e foi de natureza qualitativa. Para a recolha de dados utilizei diversas técnicas, nomeadamente a observação direta, participativa e naturalista; consulta documental; notas de campo; entrevistas semiestruturadas às crianças e, ainda, entrevistas por questionário aos pais. De salientar que a investigação e intervenção foi realizada com um grupo de 23 crianças, sendo que apenas 12 responderam à entrevista.

A intervenção educacional permitiu identificar que as crianças evidenciam vários estereótipos de género relativamente às cores, às brincadeiras, às tarefas realizadas pelos homens e pelas mulheres, bem como, aos brinquedos. Importa referir que, apesar do trabalho desenvolvido no sentido de desconstruir estes estereótipos, não foi possível, contudo, ultrapassá-los. Porém, no final da intervenção observou-se que algumas crianças já apresentavam um discurso de inclusão no que diz respeito às brincadeiras e aos brinquedos.

Palavras-chaves: educação pré-escolar, estereótipos de género, inclusão, cidadania.

ABSTRACT

In this report I subscribed, ground and analyze the supervised professional practice on the context of Nursery and Kindergarten. The educational practice took place in private institutions, wherein I intervened with a group of eight children with ages between eighteen and twenty-eight months old in nursery and children of three and four years in kindergarten.

In nursery context the developed activities were at the sensory level they involved the four areas of development (language, cognitive, emotional/social and motor expression), of which I gave great position to social and emotional relationships of children just like the cooperative educator.

In the valence of the kindergarten I established activities of all the areas of development and projects based on children interests. It was in this valence that came up the research problem: Stereotypes in kindergarten. The research methodology was based on some principles of inquiry action and stood by qualitative nature. For the data collecting I used several techniques, including direct observation, participating and naturalist, documental research, field notes, semi-structured interviews with children, but also inquires to the parents. It should be pointed out that the investigation was conducted with a group of twenty-three children, but only twelve answered the interview.

Finished the intervention is noticeable that the group of children presents several gender stereotypes in relation to colors, to plays, to tasks performed by men and women, as well as toys. It should be noted, that despite my efforts toward discredit these stereotypes, they were not demystified for the children, without having a huge progress. However, I felt that by the end of the investigation some of them already had an presence speech in respect of plays and toys through the book "As ideias da Bia".

Keywords: pre-school education, gender stereotypes, equality, citizenship.

ÍNDICE GERAL

Introdução.....	1
1. Caracterização reflexiva do contexto socioeducativo	3
1.1. Meio onde estão inseridos os contextos.....	3
1.2. Contexto socioeducativo: história, dimensão organizacional e jurídica.....	3
1.3. Equipa educativa.....	4
1.4. Família das crianças	5
1.5. Grupo de crianças.....	6
1.6. Análise reflexiva sobre as intenções, finalidades, os princípios orientadores	8
2. Identificação e fundamentação das intenções para a ação pedagógica.....	9
2.1. A creche.....	10
2.1.1. O espaço e o tempo na creche.....	13
2.2. O Jardim-de-Infância.....	15
3. Problemática: Os estereótipos de género no JI.....	24
3.1. Identificação da Problemática	24
3.2. Um caminho para a igualdade entre géneros.....	25
3.3. Metodologia	29
3.4. O Jardim de infância como um espaço inclusivo	31
4. Considerações finais.....	46
Referências bibliográficas.....	51
Anexos	56

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Jogo de tapete.....	13
Figura 2. Jogo de encaixes.....	13
Figura 3. Exploração de materiais.....	14
Figura 4. Observação à lupa.....	16
Figura 5. Reunião da manhã.....	17
Figura 6. Experiência dos ímanes.....	-19
Figura 7. Palavras que rimam.....	19
Figura 8. Projeto das joaninhas.....	20
Figura 9. Contagem de pintas.....	21
Figura 10. Pictograma.....	21
Figura 11. Joaninhas construídas com as famílias.....	22
Figura 12. Fases do ciclo das joaninhas.....	22

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1. Plano de ação.....	31
Tabela 2. Respostas das crianças.....	44

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo A. Outros profissionais da creche e JI.....	57
Anexo B. Profissões dos pais das crianças da creche.....	58
Anexo C. Idades e profissões dos pais do jardim-de-infância.....	59
Anexo D. Idade, data de nascimento e percurso institucional do grupo de crianças....	60
Anexo E. Atividade da saca das surpresas.....	61
Anexo F. Idade, ano de nascimento e percurso institucional.....	62
Anexo G. Atividade da observação na lupa estereoscópica.....	63
Anexo H. Rotina diária da creche.....	64
Anexo I. Os sete princípios do MEM.....	65

Anexo J. Rotina diária do jardim-de-infância.....	66
Anexo K. Plantas das salas dos dois contextos.....	67
Anexo L. Atividade da pintura com tinta gelada.....	69
Anexo M. Atividade da exploração da massa mágica.....	70
Anexo N. Atividade de dinamização de lengalenga.....	71
Anexo O. Carta aos pais para a sua colaboração no projeto.....	72
Anexo P. Guião das entrevistas às crianças.....	73
Anexo Q. Guião da entrevista por questionário aos pais.....	75
Anexo R. Carta aos pais sobre a investigação.....	78
Anexo S. Carta de compromisso com as crianças.....	79
Anexo T. Imagens.....	81
Anexo U. Desenhos das crianças.....	83
Anexo V. Atividade “Quando for grande quero ser...”	84

LISTA DE ABREVIATURAS

EUA	Estados Unidos da América
JI	Jardim de Infância
MEM	Movimento da Escola Moderna
OCEPE	Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar
PPS	Prática Profissional Supervisionada

INTRODUÇÃO

O presente relatório surge da Prática Profissional Supervisionada (PPS) realizada nos contextos de creche e Jardim de Infância (JI). Ao longo do mesmo irei apresentar o trabalho desenvolvido e respetiva fundamentação teórica que sustenta as opções tomadas no decorrer da prática pedagógica. Desta forma, pretendo descrever e analisar reflexivamente os dois contextos socioeducativos, as minhas intenções educacionais e a investigação e intervenção realizada com o grupo de crianças de JI.

No decorrer do estágio em JI surgiu a problemática da investigação relacionada com as questões de género, mais precisamente, a existência de estereótipos no grupo de crianças, ou seja, aquilo que estas assumem como ser o mais adequado para meninas ou meninos, como, por exemplo, as cores, as brincadeiras e os brinquedos. De acordo com alguns autores (Cardona, Vieira, Nogueira, Uva & Tavares, 2009), a partir dos dois anos de idade as crianças começam a formar a sua identidade de género e a dar provas que conhecem os estereótipos de género, exibindo comportamentos estereotipados. Assim, considero importante trabalhar com as mesmas, no sentido de desconstruir estes estereótipos, de forma a promover a equidade e a inclusão.

Terminada a intervenção educacional foi evidente que trabalhar esta temática com o grupo de crianças permitiu clarificar e desconstruir algumas ideias estereotipadas, nomeadamente no que diz respeito às brincadeiras e brinquedos ditos de menina ou menino, em que consideram que podem brincar todos juntos e com quaisquer brinquedos independentemente de serem meninos ou meninas.

Relativamente à organização deste relatório, este encontra-se dividido em quatro capítulos que se relacionam. No primeiro capítulo irei fazer uma análise reflexiva sobre os contextos da PPS, uma vez que existe uma “influência mútua entre contextos e crianças” (Tomás, 2008, p.391), em que apresento os dados sobre o meio, o contexto, os grupos de crianças, as famílias das crianças, as equipas educativas, bem como, a organização do espaço e das rotinas. Esta análise permitiu conhecer ambas as instituições e respetivas interações que nelas ocorreram (Máximo-Esteves, 2008), adequando assim a minha prática pedagógica.

No capítulo 2 serão apresentadas as intenções educativas que nortearam a intervenção, bem como, a fundamentação teórica das escolhas tomadas.

No capítulo 3 será apresentada a intervenção educacional desenvolvida,

seguindo alguns pressupostos da investigação-ação. Divide-se em quatro partes, nomeadamente: a identificação da problemática, o referencial teórico que sustentou a intervenção, a metodologia utilizada, a descrição do plano de ação, a intervenção educacional e a respetiva análise.

Por fim, o capítulo 4 remete para as considerações finais em que apresento uma análise reflexiva da intervenção realizada na PPS em contexto de Creche e JI, identificando as aprendizagens realizadas e as dificuldades encontradas, que contribuíram para a construção da minha identidade profissional.

Para finalizar, importa referir que ao longo de toda a prática profissional tive em conta alguns princípios éticos, nomeadamente, explicitar o que pretendia fazer com as crianças e quais os objetivos da investigação, tendo em conta as suas idades. Outro aspeto relevante foi a confidencialidade de todos os atores envolvidos, em que para a creche foram utilizados nomes fictícios das crianças criados por mim e, no JI, foram as mesmas que decidiram o nome pelo qual gostavam de ser identificadas. Para além disto, em todas as fotografias utilizadas foram colocados símbolos na cara das crianças e nas respetivas instituições como forma de garantir o anonimato (Tomás, 2011). Por outro lado, respeitei os atores envolvidos, tendo sempre em conta os seus interesses e escutando o que pretendiam (APEI, 2011).

1. CARACTERIZAÇÃO REFLEXIVA DO CONTEXTO SOCIOEDUCAIVO

1.1. Meio onde estão inseridos os contextos

As instituições onde realizei a PPS em valência de creche e de JI situam-se no concelho de Lisboa, a primeira na freguesia do Parque das Nações e a segunda na de Alvalade. Até 2013, o JI pertencia à freguesia do Campo Grande, mas com a reorganização administrativa das freguesias, passou a pertencer à freguesia de Alvalade.

A creche encontra-se, tal como o JI, numa zona maioritariamente habitacional, tendo muitas empresas e comércio no meio envolvente, influenciando assim o público-alvo da instituição, pois a maioria das famílias das crianças da creche são trabalhadores dessas empresas e do comércio circundante.

A população dos dois contextos educativos tem formação superior e profissões de nível elevado, acabando assim por refletir a condição social das famílias das crianças, sendo média/alta, com correspondente nível económico.¹

1.2. Contexto socioeducativo: história, dimensão organizacional e jurídica

O contexto educativo de creche abriu no ano de 2005 como *franchising* de uma instituição dos Estados Unidos da América (EUA), contudo em conversa com a diretora do estabelecimento e pela leitura da brochura que se encontra no *site* da instituição educativa, é possível perceber que se tornou independente desde setembro de 2013². A instituição do JI foi fundada em Julho de 1967 por uma empresa de produtos alimentares dietéticos, com vista à frequência dos filhos dos funcionários, dos 0 aos 3 anos. Em 1974, o fundador trespassou o estabelecimento, ficando a pertencer a uma entidade privada. Desde 2005, a instituição passou a reger-se segundo o modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna (MEM), que se baseia em princípios democráticos, éticos e de cooperação.

¹ Dados retirados do *site* da freguesia de Alvalade e do Parque das Nações.

² Diversos foram os motivos que levaram a esta separação, nomeadamente o número de

As duas instituições juridicamente são entidades privadas, a da creche é uma sociedade por quotas, tem uma diretora responsável pela gestão do colégio, enquanto a do JI trata-se de uma Instituição de Ensino Particular e Cooperativo, com fins lucrativos.³ Esta possui as valências de Creche, Jardim-de-Infância e Sala de Estudo. De salientar que a tutela de Jardim-de-Infância pertence ao Ministério da Educação e a tutela de Creche e da Sala de Estudo à Segurança Social.

No que diz respeito à creche, é composta unicamente por um edifício que abrange também as duas valências. Para além disto, tem ainda uma sala para crianças dos 18 meses aos 3 anos, em modo de *Part-time* e, também, o *After-school*.⁴

1.3. Equipa educativa

As equipas educativas de ambos os contextos, nomeadamente as educadoras e as auxiliares de ação educativa, têm formação profissional especializada no âmbito da educação de infância. Existem ainda outros profissionais que fazem parte da equipa educativa das instituições, tais como: psicóloga, equipa de professores das expressões (música, expressão motora), diretores técnicos, cozinheira, equipa de limpeza, entre outros. (anexo A).

As equipas de sala de ambas as valências são constituídas por uma educadora e uma auxiliar, exceto o berçário do contexto de JI que tem duas auxiliares.

Importa referir que a relação entre as equipas onde realizei a PPS é bastante positiva, de proximidade e de confiança, sendo que desenvolvem um “trabalho colaborativo” (Roldão, 2007, p. 25), dividindo as tarefas na sala de atividades, mas também partilhando ideias sobre possíveis atividades e/ou estratégias a utilizar com o grupo de crianças, de forma a garantir o bem-estar e segurança das mesmas. De salientar que, através da observação, pude constatar que as equipas de cada contexto têm uma excelente dinâmica de trabalho, existindo uma boa comunicação, em que refletem em conjunto sobre as suas práticas, para promoverem uma educação de qualidade às crianças. Deste modo “quando o *trabalho em equipa entre equipas* ocorre, o centro infantil funciona como uma comunidade” (Post & Hohmann, 2003, p.

crianças por sala.

³ Dados retirados do Projeto Educativo da instituição.

⁴ Dados retirados da brochura de apresentação e em conversas informais com a diretora. O *After-school* tem como objetivo acompanhar crianças com idades entre os 3 e 6 anos que

306, grifo do autor). Assim sendo, ao longo da PPS procurei estabelecer uma relação de cooperação, de diálogo e de partilha com a equipa educativa, ouvindo as suas sugestões, de forma a poder melhorar a minha intervenção com as crianças.

1.4. Família das crianças

Para compreender cada criança individualmente, torna-se importante conhecer as características das suas famílias, incluindo as suas experiências e cultura, uma vez que quando as crianças entram nas instituições já possuem experiências sociais, que as tornam diferentes umas das outras (Ferreira, 2004).

Os pais das crianças que frequentam a creche têm idades compreendidas entre os 28 e os 49 anos, sendo que todas vivem com ambos os progenitores. A sua condição social é média/alta. As profissões destes variam bastante, desde chefes de cozinha, a médicos, gestores, entre outras (anexo B). A estrutura familiar das crianças é nuclear, sendo constituída em média por 3 a 5 elementos por habitação. Do grupo, apenas duas crianças não têm irmãos, sendo que uma destas vive ainda com os avós. As idades dos irmãos variam entre os 4 e os 10 anos de idade.

No contexto de JI, segundo o projeto curricular de sala, as famílias apresentam um nível económico médio/alto e têm profissões diversificadas (anexo C). Relativamente às habilitações literárias, apenas 7 dos pais têm o 12º ano e os restantes são licenciados⁵. Estes têm idades compreendidas entre os 20 e os 42 anos, sendo que a estrutura familiar é, maioritariamente, nuclear com a exceção de duas famílias, que são monoparentais. De salientar que a maioria das crianças tem apenas 1 irmão e 5 não têm irmãos.

Em ambos os contextos as relações com as famílias são privilegiadas, na medida em que as equipas de sala tentam centrar o seu trabalho nos pontos positivos de cada família, como forma de melhorar o desenvolvimento e desempenho das crianças no processo educativo. As educadoras têm, por norma, promover diversas iniciativas e colocar desafios às famílias para que estas participem ativamente na escola e, assim, “alargar e enriquecer as situações de aprendizagem” (Ministério de Educação, 1997, p. 45).

Ao longo da PPS mantive contacto direto com os pais, tentando “incentivar a frequentem outros estabelecimentos.

participação das famílias no processo educativo e estabelecer relações de efetiva colaboração com a comunidade” (Ministério da Educação, 1997, p. 15). Na creche não propus nenhuma atividade aos pais estabelecendo ligação apenas nos momentos de acolhimento e de saída, enquanto no JI, para além do contacto nestes momentos, envolvi alguns pais no projeto que desenvolvi com um grupo de crianças.

1.5. Grupo de crianças

Para compreender as características de cada criança das instituições foi determinante fazer “um retrato das crianças” (Ferreira, 2004, p.67), identificando o número de crianças de cada grupo, a idade e o sexo das mesmas, o seu percurso institucional, bem como as suas potencialidades, fragilidades e interesses.

O grupo de crianças com o qual intervim em creche é heterogéneo em termos de idade e sexo, sendo constituído por sete crianças, das quais duas são do sexo masculino e cinco do sexo feminino. Têm idades compreendidas entre os 18 meses e os 24 meses. Das sete crianças, apenas duas já frequentaram a creche, nomeadamente o Ricardo⁶ e a Marta. As restantes crianças estiveram em contexto familiar com avós ou empregadas (anexo D).

Este grupo é bastante interessado em novos desafios, mas também muito *curioso* pelo desconhecido, aprendendo com muita facilidade. Pude verificar que são muito autónomos e gostam de realizar determinadas tarefas sem ajuda. Deslocam-se sozinhos pela sala, tendo acesso aos brinquedos autonomamente e podendo escolher onde querem brincar, contudo ainda precisam do adulto para diversos momentos, como os de higiene (mudar a fralda, lavar as mãos, vestir/despir e calçar). Têm preferência por brincar no centro de faz-de-conta, nos jogos de chão com parafusos de roscas, fazer torres com blocos, puzzles e jogos de encaixe.

Na semana de observação constatei que as crianças, ao nível da linguagem, estavam em fases distintas. Assim, ao longo da prática privilegiei a comunicação com as mesmas, ajudando-as a utilizar a linguagem verbal e realizando atividades que promovessem o desenvolvimento da linguagem, como a da “Saca das Surpresas” (anexo E). Observei também que nenhuma conseguia identificar as cores e, em

⁵ Dados retirados do projeto educativo.

⁶ Os nomes utilizados ao longo do texto são fictícios, não correspondendo aos nomes reais das crianças da sala de forma a garantir o direito ao anonimato.

conversa com a educadora cooperante, pensámos que seria uma mais-valia iniciar um trabalho neste sentido, através de atividades sensoriais.

O grupo de crianças do JI é heterogéneo em termos de idades e sexo, sendo composto por 23 crianças, das quais quatorze são do sexo masculino e nove do sexo feminino. Têm idades compreendidas entre os três e quatro anos, sendo que nove completam os 5 anos até ao final do ano (anexo F). Relativamente ao percurso institucional, pude constatar que a maioria das crianças já frequenta a instituição desde o berçário e com a mesma educadora, sendo que apenas cinco estão na instituição pela primeira vez.

As crianças apresentam muita energia, são muito curiosas, criativas e autónomas, tendo vontade de participar nas diversas atividades/brincadeiras. Porém, às vezes não conseguiam estar concentradas naquilo que estavam a fazer.⁷ De modo a desenvolver a capacidade de concentração do grupo, promovi diversas atividades que a estimulassem como, por exemplo, a observação com a lupa estereoscópica (anexo G), a experiência dos ímanes, o trabalho em pequenos grupos, entre outras.

As áreas da sala que têm mais procura são a área do faz-de-conta e a oficina da escrita, sendo aquelas em que as crianças permanecem com maior frequência. Muitas vezes chegam a estar mais elementos do que o número limite por cada área. Por norma, na reunião da manhã, o grupo partilha diferentes novidades, descobertas, atividades, passeios realizados em família ou objetos, sendo visível a grande capacidade “para partilhar e cooperar” com todos (Brazelton & Greenspan, 2009, p. 242).

Em relação às fragilidades do grupo, pude verificar que têm dificuldades em ouvir os colegas e, por vezes, os adultos, sendo que a vontade de quererem ser ouvidos faz com que se “atropem” uns aos outros: “Estavam à espera que começássemos o jogo do Gato Preto e perguntei se sabiam jogar. Começaram todos a dizer “sim” e “não” ao mesmo tempo, pedi para colocarem o dedo no ar, alguns colocaram mas continuaram a falar ao mesmo tempo.” (Nota de campo, 9 de abril de 2015). Nestas situações introduzi algumas estratégias para acalmar o grupo como, por exemplo, pequenas canções para se sentarem ou fazerem silêncio, mas também dei continuidade ao trabalho realizado pela educadora cooperante, isto é, conversar

⁷ “Sofia e a Blumme estavam a fazer o projeto Van Gogh, mas sempre a olhar para a área do faz-de-conta. Alguém grita nesta área e levantaram-se rapidamente para ver o que se passa” (Nota de campo, 11 de março de 2015).

sobre o que é expectável, nomeadamente sobre as regras da sala de atividades.

1.6. Análise reflexiva sobre as intenções, finalidades, os princípios orientadores

A educadora da sala de creche tem intencionalidades muito bem definidas, tendo como principal objetivo desenvolver as competências socio-emocionais⁸ do grupo, uma vez que defende que é através da interação humana que ocorrem as aprendizagens mais significativas. Assim, ao desenvolverem a parte social e emocional acabam também por desenvolver outras áreas de desenvolvimento (linguagem, cognitiva e física⁹) por estarem interligadas. Para garantir o bem-estar das crianças e o seu pleno desenvolvimento, a educadora privilegiava uma rotina diária muito bem definida (ver anexo H), de modo a que “asseguem a satisfação das suas necessidades” (Portugal, 2012, p. 5).

A instituição de JI segue o modelo do MEM, assentando a sua prática nos sete princípios deste modelo (anexo I). Assim, a educadora cooperante tem como intenção o desenvolvimento integral das crianças, tendo em conta princípios democráticos. Valoriza o respeito pelas crianças, a participação ativa das mesmas em todos os momentos educativos, escutando sempre as suas opiniões e ideias, planificando em conjunto consoante os seus interesses e motivações. A rotina diária (anexo J) está também planeada e estruturada, sendo que as atividades e projetos ocorrem no período da manhã e “a tarde é dedicada a actividades culturais” (Folque, 2012, p. 58). Importa referir que esta é apoiada pelos vários instrumentos reguladores presentes na sala (Mapa de Atividades, Mapa das Tarefas, Diário, Mapa de presenças, entre outros) porque “são facilitadores da organização democrática e ajudam as crianças a integrar as suas próprias experiências no grupo” (Folque, 1999, p. 9).

Em ambos os contextos, as salas estão organizadas de forma a favorecer a aprendizagem pela exploração (anexo K), sendo que os materiais estão ao alcance das crianças, ou seja, em prateleiras baixas permitindo assim que possam escolher autonomamente aquilo com que querem brincar (Post & Hohmann, 2003).

Concluindo, estas intenções e princípios permitiram-me adequar a intervenção

⁸ Dados retirados do projeto curricular de sala elaborado em setembro de 2014.

⁹ Segui a divisão da educadora que considera a existência de quatro áreas de

consoante o trabalho já realizado com as crianças nos dois contextos, vendo-as como “actor social competente” (Ferreira, 2006, p. 36) em que assumem um papel ativo na sua própria aprendizagem.

2. IDENTIFICAÇÃO E FUNDAMENTAÇÃO DAS INTENÇÕES PARA A AÇÃO PEDAGÓGICA

Após uma análise reflexiva dos contextos socioeducativos importa referir as intenções pedagógicas que tive em conta para a prática em Creche e JI. De salientar que só foi possível delinear as intenções depois de ter “observa[do] cada criança e o grupo [...], recolher as informações sobre o contexto familiar e o meio em que as crianças vivem” (Ministério da Educação, 1997, p. 25)

Assim sendo, ao longo da PPS fui analisando criticamente a prática pedagógica, uma vez que só pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem é que se pode melhorar a seguinte (Freire, 1996).

Para o planeamento da sua intervenção, o educador tem de ter sempre em conta as características do contexto em que está inserido, mas também tem de refletir constantemente sobre a prática. Deste modo, para delinear as intenções pedagógicas da prática profissional, tal como é referido nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) (Ministério da Educação, 1997), importou refletir “sobre a ação e a forma como [ia] adequa[-la] às necessidades das crianças e, ainda, os valores e intenções que lhe estão subjacentes” (p. 93).

No meu ponto de vista, o educador tem um papel fundamental em todo o processo educativo, realçando o facto de ter de planear com o grupo e/ou adequar ao grupo, dependendo da idade e, ainda, deve incentivar a participação ativa das crianças, das famílias e da restante comunidade educativa, envolvendo-se totalmente em todo o processo.

Assim, ao longo da PPS defini intenções para o trabalho realizado em ambos os contextos.

desenvolvimento: linguagem, cognitivo, socio emocional e físico.

2.1. A creche

No contexto de creche defini como intenções gerais para a minha intervenção:

- Realizar atividades sensoriais;
- Promover o desenvolvimento da linguagem oral;
- Promover a autonomia das crianças em atividades orientadas e livres;
- Promover a identificação das cores.

a) Realizar atividades sensoriais

Na creche é importante desenvolver várias competências através da experiência sensorial, uma vez que as crianças, enquanto seres ativos, experimentam através do corpo, pois são curiosas por natureza, observam, alcançam, agarram, levam à boca, manipulam, imitam pessoas/objetos que as chama à atenção. (Dias & Correia, 2012). Desta forma, “é nesta constante interação com o mundo físico e social que se vai descobrindo e desvendando o seu mundo” (Dias & Correia, 2012, p. 3), sendo necessário dar liberdade à criança para explorar e descobrir o mundo (Portugal, 2012). Importa referir que o grupo tinha à sua disposição na sala diferentes materiais para a exploração sensorial, utilizando-os nas suas brincadeiras livres, visto ser através da brincadeira que estas experienciam situações de aprendizagem cognitiva, afetiva e social e exploração ativa “promotores de curiosidade, imaginação e criatividade” (Portugal, citado em Dias & Correia, 2012, p. 3).

Como forma de promover a exploração sensorial, realizei diversas atividades como, por exemplo, a atividade de exploração do cubo de gelo e a pintura com tinta gelada (anexo L). Nesta atividade, as crianças tiveram a oportunidade de explorar e manipular o cubo de gelo com as mãos, colocar na boca, pintar livremente e contactar com uma temperatura diferente daquela que estão habituadas no seu quotidiano. Outra atividade realizada foi a exploração de massa mágica que permitiu tocarem em diferentes estados dos materiais, nomeadamente o sólido, quando tocavam na massa e esta estava rija, e o líquido, quando tentavam pegar na mesma (anexo M): “Começaram por tocar muito devagar na massa, parecia que estavam a experimentar e com algum receio. Ao tocarem fizeram uma cara de como se aquilo fosse algo muito estranho, por exemplo, a Marisa e o Ricardo.” (Nota de campo, 21 de janeiro de 2015).

b) Promover o desenvolvimento da linguagem oral

Como fiz referência na caracterização do grupo, as crianças não utilizavam muito a comunicação verbal, apresentando um vocabulário reduzido e não dialogavam muito com os pares e com os adultos. Sabendo que “a qualidade do contexto influencia a qualidade do desenvolvimento da linguagem” (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008, p. 12), durante a intervenção tentei proporcionar um ambiente estimulante, desafiador, apoiante para o desenvolvimento da comunicação e linguagem oral.

A comunicação e a linguagem desenvolvem-se em contexto social (Sim-Sim & Nunes, 2008), permitindo “que a criança desenvolva estratégias comportamentais que levam à partilha e ao diálogo entre os seus pares, tornando-se cada vez mais autónoma e capaz de resolver com mais eficácia os seus conflitos” (Carvalho, citado por Pereira, 2013).

Deste modo, o desenvolvimento da comunicação e linguagem esteve presente em todos os momentos do dia como, por exemplo, cantei canções diversificadas, incentivei a comunicação verbal, mas também realizei diversas atividades ao longo da manhã como a leitura de livros, a dinamização de lengalengas com fantoches (ver anexo N) e a atividade “saca das surpresas”. Na dinamização da lengalenga as crianças participaram e repetiram algumas palavras, como se verifica através da nota de campo: “as crianças estiveram atentas e até ajudaram a dizer a lengalenga, por exemplo, ajudaram a contar no início “Um, dois, três, quatro” (Nota de campo, 3 de fevereiro de 2015). Para além disto, realizei uma atividade que consistiu em mostrar diversas imagens às crianças e estas tiveram de tentar dizer o que estava representado, procurando que se expressassem e adquirissem novo vocabulário: “Cada criança tirou um cartão com imagens reais. A primeira reação foi espreitar, antes de colocarem a mão dentro da “saquinha” e retirar o cartão. (...) O António conseguiu associar duas imagens (balão e pato) que estavam na “saquinha” às imagens da rima, dizendo “ali”” (Nota de campo, 13 de janeiro de 2015).

c) Promover a autonomia das crianças em atividades orientadas e livres

Apesar de ser um grupo bastante autónomo, ao longo da minha intervenção procurei promover a autonomia das crianças nos momentos onde não a evidenciavam,

como, por exemplo, no calçar e descalçar os sapatos. A seguinte nota de campo ilustra a pouca autonomia nestes momentos: “A Júlia sente alguma dificuldade no que diz respeito ao calçar e descalçar os sapatos, contudo o tipo de sapatos que esta tem não facilita a tarefa. Assim, em conversa com a M., após a atividade percebemos que era um aspeto que deveríamos trabalhar com a criança, o calçar e descalçar os sapatos” (Nota de campo, 5 de fevereiro de 2015).

Durante o estágio procurei apoiar as crianças em diferentes momentos, como os de higiene, de vestir e despir a roupa, calçar e descalçar sapatos e, ainda, no âmbito de atividades pedagógicas propostas pelo adulto, isto é, por exemplo, o jogo “Encontrar o meu sapato”. Este tinha como objetivo que cada criança fosse capaz de calçar e descalçar os seus sapatos, bem como reconhecê-los. Assim, comecei por pedir às crianças que se descalçassem e fui colocando os sapatos alinhados à frente das mesmas. De seguida, perguntei ao grande grupo de quem era cada par de sapatos e estes foram capazes de identificar os seus próprios sapatos e nomear ou apontar os donos dos restantes. Após este momento, explicámos-lhes que iríamos tapar os pés com uma manta e que não poderiam espreitar por debaixo da mesma. Assim, tapei os pés com a ajuda da educadora M. e trocámos todos os sapatos e, no fim, calçámo-los de forma aleatória nos pés das crianças. Quando todos já estavam calçados, destapámos os pés e incentivámo-las a ir devolver o sapato ao seu dono.

Esta atividade e o constante apoio nos momentos da rotina de prestação de cuidados favoreceram o desenvolvimento da autonomia das crianças.

d) Promover atividades/momentos que desenvolvessem a identificação das cores

Através da observação atenta do grupo de crianças e em conversa com a educadora cooperante foi possível perceber que as crianças ainda não identificavam as cores, considerando pertinente realizar atividades que promovessem a identificação das mesmas. Deste modo, planeei um conjunto de atividades que integraram as diferentes áreas de desenvolvimento e promoveram a identificação das cores.

Uma das atividades realizadas foi o jogo “Encontrar a tampa colorida”. No início da atividade comecei por mostrar os objetos às crianças referindo as cores das respetivas tampas (amarela, branca e azul). De seguida, individualmente pedi a cada criança que dissesse as cores das tampas. Após este momento retirei duas das

tampas, deixando apenas a amarela à vista das crianças (referi mais uma vez que era a tampa amarela). Posteriormente, coloquei a caixa sobre a tampa, estando todas as crianças a ver, e perguntei a cada uma: “Onde está a tampa amarela?”. Importa referir que fui incentivando as crianças a dizerem a cor da tampa. “Após conseguirem dizer onde estava escondida a tampa e repetirem a cor amarela introduzi outra caixa diferente e repeti o mesmo processo, escondi a tampa e perguntei a cada criança onde estava e a respetiva cor” (Nota de campo, 20 de janeiro de 2015).

2.1.1. O espaço e o tempo na creche

Relativamente aos espaços e materiais, no contexto de creche a minha intervenção situou-se, principalmente, na introdução de novos materiais, que permitiram diferentes explorações e experiências. Assim, construí materiais para o grupo de crianças como, por exemplo, um tapete com imagens para que estas associassem as imagens dos cartões ao do tapete (figura 1). Nesta atividade pretendi que as crianças conseguissem identificar e associar as cores através do lançamento do dado, em que tinham de ir buscar um cartão com a respetiva cor que saísse no dado e colocá-lo na respetiva imagem no tapete. Importa salientar que incentivei as crianças a dizerem o que estava representado nas imagens, desenvolvendo assim a linguagem. As crianças ficaram bastante entusiasmadas com o facto de terem de lançar o dado, querendo que fosse sempre a sua vez. Algumas crianças identificaram as imagens que estavam representadas e até verbalizaram o que era como, por exemplo, na imagem do balão ou da folha, pois com a chegada do outono fizeram vários trabalhos com as folhas.



Figura 1. Jogo de tapete.

Outro material que introduzi foi o jogo de encaixes (figura 2) que foi realizado com uma criança de cada vez. Este consistiu em fazer corresponder os sólidos geométricos e a sua cor à cor da respetiva forma desse sólido. Importa referir que nomeei cada forma geométrica e respetiva cor para que a criança se apropriasse desses termos. De seguida, deixei que manuseassem as formas uma a uma, uma vez que são de um material maleável, um pouco diferente



Figura 2. Jogo de tapete.

do que estão habituadas neste tipo de jogos. Depois de nomear as formas geométricas e a cor correspondente, pedi que as crianças repetissem ou dissessem comigo. Nem todas o conseguiram fazer, por não utilizarem tanto a linguagem como outras. Depois observei a caixa com as crianças, as formas das suas reentrâncias e também as cores laterais, em que cada face da caixa é de uma cor, sendo que o sólido que cabe na respetiva reentrância é da mesma cor. Por fim, as crianças tentaram encaixar cada sólido geométrico na reentrância respetiva, mas senti que o facto de estas não estarem na mesma face dificultou um pouco tarefa às crianças mais novas, porque estavam constantemente a rodar a caixa. Neste jogo as crianças exploraram bastante as formas geométricas, amachucando-as, apertando-as umas contra as outras e estiveram muito concentradas. A caixa do jogo suscitou-lhes alguma curiosidade, uma vez que várias vezes tiraram a tampa da mesma para poder ver o que lá estava dentro. De salientar que, durante o jogo, quando não tinham sucesso retiravam a tampa e colocavam por lá as peças e batiam palmas: “O Ricardo observa a caixa, retira a tampa e coloca todas as restantes peças dentro da caixa e bate palmas” (Nota de campo, 4 de fevereiro).

Outras das atividades que realizei com o grupo, com o objetivo de enriquecer a área da natureza,¹⁰ permitindo uma maior exploração por parte das crianças, visto que esta dispunha de poucos materiais, foi a exploração livre de diferentes materiais (lixa, papel de bolhas, relva sintética, pele de ovelha, entre outros). Após essa exploração, estes foram colocados no chão do centro da natureza, para que ficassem disponíveis para quando as crianças quisessem brincar (figura 3). Esta atividade permitiu-lhes contactar com diferentes materiais e evidenciou a preferência das crianças por alguns materiais: “A Marisa e a Marta voltaram à área da natureza para explorar os materiais, mas tocaram mais nuns do que noutros, sendo que os que preferiram foi a relva, a pele de ovelha e o papel de bolinhas por fazer barulho ao tocar nas bolhas” (Nota de campo, 10 de fevereiro de 2015).



Figura 3. Exploração de diferentes Materiais.

A rotina diária era estruturada e constante dando assim segurança à criança, uma vez que a ajudava a prever o que iria acontecer no seu dia, tranquilizando-a

¹⁰ A sala de atividades é composta por diversas áreas, nomeadamente a área da Natureza,

(Cordeiro, 2012). No início da manhã, as crianças eram recebidas por uma equipa educativa da instituição na sala polivalente. Nesta sala, as crianças tinham ao seu dispor uma panóplia de brinquedos para brincarem e explorarem. Por volta das 9h30 reuniam-se em roda e cantavam a canção do adeus para irem para a sua sala de atividades. Ao chegarem à sala era o momento do “Circle Time” em que cantavam a canção do bom-dia, bem como ouviam a história contada pela equipa educativa e a canção da semana. De seguida, tomavam o “snack” da manhã e realizavam a higiene. Para terminar a manhã, a educadora realizava atividades estruturadas e, posteriormente, as crianças podiam brincar livremente, para explorarem e descobrirem os diferentes materiais e objetos na sala de atividades e fortalecer as relações sociais.

A higiene e a alimentação eram feitas sempre às mesmas horas, bem como o momento de repouso. Após o repouso, o grupo lanchava e brincava livremente pela sala. Por fim, no final da tarde, o grupo voltava para a sala polivalente para brincarem com as restantes crianças da instituição.

Durante as quatro semanas da PPS em creche, procurei sempre respeitar os diversos momentos do dia, seguindo a rotina estabelecida pela equipa educativa, como forma de garantir que as crianças se sentissem seguras e tranquilas no ambiente educativo. Importa dizer que aproveitei todos os momentos para estabelecer uma relação de proximidade e envolvimento com as crianças, pois considero importante que construam “relações de confiança com o educador” (Post & Hohmann, 2003, p. 229), uma vez que é a partir desta relação de confiança que se sentem seguras, apoiadas para poderem explorar o que as rodeia, isto é, “focalizam-se na promoção da sua implicação e bem-estar, procurando assegurar a independência na movimentação, exploração e resolução de problemas, desafio e amplificação do seu mundo” (Portugal, 2012, p. 8).

2.2. O Jardim de Infância

No JI, a educadora segue o modelo do MEM, pelo que defini algumas intencionalidades educativas para a intervenção tendo em conta este modelo curricular. As intenções foram:

- Promover o diálogo, a partilha, entreajuda e cooperação fomentando o

área dos jogos/construções, área da expressão plástica, área do faz-de-conta e da leitura.

respeito pelo outro;

- Proporcionar diversos momentos que contribuam para a responsabilização e o desenvolvimento da autonomia das crianças;
- Promover experiências diversificadas, partindo do interesse das crianças e englobando todas as áreas de conteúdo;
- Fomentar o envolvimento da comunidade e das famílias.

a) Promover o diálogo, a partilha, entreajuda e cooperação fomentando o respeito pelo outro.

O grupo de crianças evidenciava uma grande capacidade para partilhar e cooperar com os pares, como se verifica através das seguintes notas de campo: *“Hoje trouxe um livro para partilhar Márcia. (Blumme)”* (Nota de campo, 13 de março de 2015), *“Estávamos na reunião de bom dia e a Minni mostrou um desenho e disse: A Margarida ajudou-me a fazer o corpo da menina, porque eu às vezes não consigo fazer bem e ela ajudou-me”* (Nota de campo, 20 de abril de 2015) e *“Márcia ajudei a Flor a arrumar a área da casinha. (Margarida)”* (Nota de campo, 18 de maio de 2015). É, assim, evidente a partilha, interajuda e cooperação entre os membros do grupo, o que favorece a construção de conhecimentos, sendo o grupo impulsionador das aprendizagens que ocorrem (Niza, citado por Folque, 1999).

As crianças evidenciavam algumas dificuldades em ouvir os pares, esperar pela sua vez para falar no âmbito de uma conversa e participar em atividades. Para fomentar o respeito pelo outro, procurei proporcionar atividades que promovessem o desenvolvimento destas competências. Uma das atividades realizadas foi a utilização de uma lupa estereoscópica para observar joaninhas (figura 4).



Figura 4. Observação à lupa

Esta atividade realizou-se no âmbito do projeto “As joaninhas” e como só havia uma lupa, as crianças tiveram de esperar pela sua vez para observar, respeitando a vez do outro. Outras atividades que promoveram a capacidade de esperar pela sua vez, a partilha, o diálogo, a cooperação foram: a leitura de histórias, a construção de uma história e as reuniões de conselho para a partilha de novidades e experiências e leitura dos instrumentos (figura 5).



Figura 5. Reunião da manhã

Na reunião de conselho o facto das crianças, todos os dias, terem de partilhar uma pequena novidade ou experiência pela que tenham passado faz com que estas estejam em silêncio para ouvirem os colegas e para depois serem ouvidas. Por outro lado, melhora a comunicação entre pares e grupo, mas também que lhes dá segurança e confiança no seu discurso.

b) Proporcionar diversos momentos que contribuam para a responsabilização e autonomia das crianças.

Com a intenção de responsabilizar as crianças e promover a autonomia das mesmas, procurei dar continuidade ao trabalho desenvolvido pela equipa educativa da sala, através da utilização dos vários instrumentos reguladores do MEM como, por exemplo, o mapa de tarefas. Este mapa permite registar quem vai realizar as tarefas semanalmente. Assim, todas as semanas 6 crianças disponibilizam-se para realizarem várias tarefas, ficando responsáveis pela arrumação do espaço e materiais da sala de atividades, preparar refeições, dar comida à tartaruga, regar as plantas e marcar a data. Desta forma, ao disponibilizarem-se para a realização das tarefas responsabilizam-se por cumprir com o que se comprometeram a fazer desenvolvendo assim a responsabilização e autonomia das crianças, uma vez que lhes atribuíamos uma tarefa e esta sentia a necessidade de a cumprir. É de salientar que a maioria das

crianças já era autônoma na realização destas tarefas.

Outro instrumento utilizado na sala de atividades foi o diário de turma. Segundo Folque (1999), “estes instrumentos são facilitadores da organização democrática e ajudam as crianças a integrar as suas próprias experiências no grupo” (p. 9).

As crianças evidenciavam alguma falta de autonomia no âmbito da resolução de conflitos interpessoais, procurando o adulto quando se envolviam em situações de conflito pela disputa de um brinquedo ou quando não conseguiam realizar alguma tarefa sozinhas. A seguinte nota de campo apresenta um exemplo de uma destas situações: “Estava sentada no recreio a ver uma revista com o TRex, quando o Príncipe veio ter comigo a chorar e disse-me que a Borboleta não lhe emprestava o vestido cor-de-rosa da boneca.” (Nota de campo, 21 de maio de 2015).

Nestes momentos procurei apoiar as crianças, incentivando-as a realizarem as tarefas sozinhas e/ou a resolver autonomamente os conflitos com os colegas, tal como mostra a seguinte nota de campo: “Estava sentada e a Blumme veio ter comigo a chorar e disse: *A Flor deu-me com o sapato na cabeça*. Pedi que chamasse a Flor para conversarem. Quando a Flor chegou disse para conversarem e resolverem o problema. Esta explicou que tinha sido sem querer e pediu desculpa à Blumme e foram as duas brincar.” (Nota de campo, 23 de abril de 2015).

O educador tem um papel fundamental na regulação e resolução de conflitos, deve ajudar as crianças na negociação e resolução dos mesmos, promovendo a escuta e o diálogo entre as crianças criando uma “democracia verdadeiramente participativa” em que estas sejam escutadas e oiçam o outro (Kessler, citado em Vasconcelos, 1997, p. 175). Foi esta a atitude que procurei adotar ao longo da PPS em JI. Assim, proporcionei as condições necessárias para que o grupo negociasse através do diálogo, pois só assim é que iriam conseguir aprender a negociar com os pares e resolver os seus conflitos. Para além de fomentar o diálogo entre pares, recorri a outro instrumento, nomeadamente o Diário de Turma. Este era preenchido durante a semana e, na reunião semanal, os vários assuntos neles descritos, eram debatidos entre as crianças. Para a resolução de conflitos (coluna do “não gostamos”), as crianças muitas vezes desenhavam o que não tinham gostado e pediam-me para escrever o que o seu desenho representava. Na reunião semanal conversávamos, em grande grupo, sobre os comportamentos e/ou atitudes que não tinham gostado e, em conjunto, percebiam a origem do conflito, quais as atitudes menos corretas e as que deveriam ter. Deste modo, existia uma “clarificação funcional dos valores em que o

grupo se interajuda[va] na procura de uma realização humana mais democrática e solidária” (Folque, 1999, p. 9), promovendo progressivamente a autonomia e a responsabilização na resolução de conflitos.

De salientar que o educador tem um papel fundamental de mediador para ajudar as crianças a chegarem a valores e regras. Deste modo, nestes debates adotei, tal como a equipa educativa, uma postura mediadora dando-lhes oportunidade para expressarem as suas opiniões e confrontá-las com diferentes situações, de modo a poderem refletir e, gradualmente, de forma autónoma e responsável, resolverem os seus conflitos, adquirindo valores.

c) Promover experiências diversificadas partindo do interesse das crianças englobando todas as áreas de conteúdo

Ao analisar as intenções e finalidades da educadora percebi que implementa o MEM e, como tal, o trabalho efetuado em contexto de sala remete para a realização de projetos e atividades das áreas de conteúdo e culturais (Folque, 1999), partindo do interesse das crianças.

Ao longo da minha intervenção dinamizei diversas atividades com o grupo como, por exemplo, a experiência dos ímanes (figura 6), no domínio do conhecimento do mundo, em que as crianças foram descobrir quais os materiais que eram ou não atraídos pelos ímanes e, por fim, realizaram o registo das suas aprendizagens.

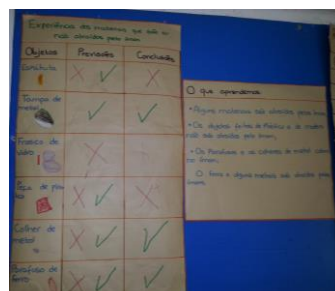


Figura 6. Experiência dos ímanes

Outra atividade foi “As palavras que rimam”, em que as crianças tiveram de identificar palavras que rimavam (figura 7), assente no domínio da linguagem oral, mais precisamente no desenvolvimento da consciência fonológica, facilitando assim “a compreensão do funcionamento da língua” (Ministério da Educação, 1997, p. 67).

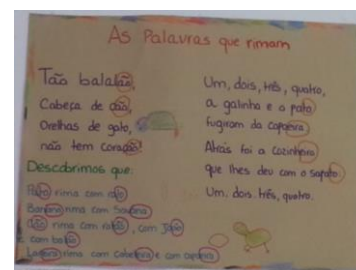


Figura 7. Palavras que rimam

Com o grupo realizei o projeto “As joaninhas” (figura 8) em que começámos por elaborar uma lista de perguntas sobre o tema e, em conjunto, pesquisámos informações sobre as joaninhas tentando dar resposta às questões colocadas pelas crianças.



Figura 8. Projeto das joaninhas

Importa referir que o projeto desenvolvido com o grupo de crianças partiu do interesse das mesmas, tal como a maioria das atividades desenvolvidas.¹¹ Penso que o facto de o projeto ter surgido do interesse das crianças permitiu que se mantivessem motivadas e interessadas, mostrando iniciativa para as propostas feitas, tal como defendem Katz e Chard (2009).

De referir que, trabalhar por projeto proporciona o desenvolvimento de competências de colaboração, onde as crianças têm uma “parte crescente nas responsabilidades” (Niza, 2013, p. 67), planeando através da negociação com o educador, os projetos e atividades que quer realizar, assente numa “Pedagogia de cooperação educativa” (Niza, 2012, p. 96).

No projeto tentei abordar conteúdos apresentados nas OCEPE, tendo tido maior incidência:

- Na área do **Conhecimento do Mundo**, por exemplo, visualisámos um vídeo sobre o ciclo de vida das joaninhas, em que através deste vídeo as crianças ficaram a conhecer as características físicas e biológicas deste animal e a atividade de observação à lupa estereoscópica que permitiu contactarem com as joaninhas identificando o número de pintas, asas e patas das mesmas, abordando “conteúdos relativos à biologia” (Ministério da Educação, 1997, p. 81), tal como é referido nas OCEPE;

¹¹ **Nota de campo:** “A Margarida partilhou na reunião da manhã que no fim-de-semana tinha ido ao jardim com os pais e a irmã e que tinha visto uma joaninha amarela. O Pateta interrompeu-a e disse: “Não existem joaninhas amarelas só vermelhas com pintas pretas. Na sequência deste comentário várias crianças deram a sua opinião dizendo que não existiam joaninhas amarelas. Sugeri então fazermos um projeto sobre joaninhas para tentarmos descobrir se existiam ou não joaninhas amarelas” (Nota de campo, 21 de abril de 2015)

- No **domínio da Matemática**, por exemplo, realizámos a atividade de contagem do número de pintas das joaninhas, isto porque descobrimos que as mesmas podem ter desde 1 pinta até 13 pintas, tendo procurado que as crianças conseguissem contar através da correspondência termo a termo (figura 9).

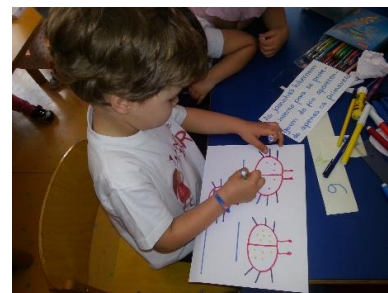


Figura 9. Contagem de pintas

Outra atividade foi a construção de um pictograma, em que inicialmente escreveram uma carta à sala da MB para saber qual a opinião do grupo em relação há existência de joaninhas amarelas e vermelhas. Após registarem as respostas, foram identificar a quantidade de crianças que achavam que existiam joaninhas amarelas e vermelhas. Posteriormente formaram três conjuntos diferentes, porque a educadora da sala referiu ter visto uma joaninha laranja, e organizaram os dados num pictograma (figura 10);



Figura 10. Pictograma

- Na **Aquisição da linguagem oral e Emergência da Escrita** li a história “A Joaninha Resmungona”, mas também o registo realizado pelas crianças em que compilaram toda a informação relativa às descobertas feitas ao longo do projeto, promovendo o contacto com o código escrito.

- No **domínio da Expressão Motora** dinamizei uma sessão de deslocamentos e equilíbrios que consistiu na realização de diferentes deslocamentos em bancos suecos ou no chão, como rastejar e subir ao espaldar.

- No **domínio da Expressão Artística** construíram joaninhas com as famílias utilizando diferentes materiais de expressão plástica como tecidos, eva, esferovite, entre outros, envolvendo a técnica de corte e colagem (figura 11).



Figura 11. Joaninhas construídas com as famílias.

Outra atividade foi o registo das fases do ciclo das joaninhas, em que as crianças desenharam as diferentes fases, utilizando o desenho como forma de registo (figura 12).



Figura 12. Fases do ciclo da Joaninha.

E, por fim, a área da **Formação Pessoal e Social** em que para a participação nas diferentes atividades foi necessário respeitarem a vez dos outros, saberem esperar pela sua vez de participar, bem como respeitar as opiniões e ideias dos colegas, isto é, desenvolver a capacidade de interiorização de valores, como é referido nas OCEPE (Ministério da Educação, 1997).

d) Proporcionar o envolvimento da comunidade e das famílias

Constatei que a relação da equipa educativa com as famílias era positiva e de proximidade, sendo que esta considera que “o jardim-de-infância [deve] promove[r] encontros sistemáticos entre os educadores e pais para garantir o desenvolvimento educativo dos filhos de forma participada e dialogante” (Niza, 2012, p. 208).

Deste modo, tive a preocupação de envolver as famílias e a comunidade educativa no processo de aprendizagem das crianças, pois constituem um recurso valioso para a realização de projetos (Blatchford, 2007) pela partilha de novos saberes e informações.

A participação das famílias ao longo da minha intervenção passou pela participação de alguns pais na construção de joaninhas para a capa do projeto, em que lhes enviei uma carta a pedir a sua colaboração (anexo O), mas também a

comunicação do projeto aos pais que consistiu em convidá-los para irem à sala de atividades ouvir as aprendizagens realizadas pelas crianças.

A comunidade educativa foi também igualmente envolvida pela partilha das descobertas feitas na sala de atividades, sendo visível através do trabalho de matemática “Cá em casa somos” em que as crianças foram à sala da MB e MR partilhar oralmente as descobertas feitas, ou pela comunicação dos projeto a outras salas do JI, em que o grupo do projeto decidiu com quem queria partilhar as aprendizagens realizadas e, de seguida, escreveu em conjunto um convite para as outras salas. Por fim, comunicaram o que aprenderam através dos registos feitos ao longo do projeto explicando cada descoberta, visto que a “valorização social dos saberes e produtos reconstituídos e gerados pelos alunos dá sentido imediato à partilha desses saberes” (Niza, 2012, p.195).

3. PROBLEMÁTICA: Os estereótipos de género no JI

Neste capítulo irei apresentar a problemática de estudo que foi desenvolvida ao longo da PPS de JI, sustentada num referencial teórico adequado, tendo em conta os dados recolhidos através da observação sistemática do grupo de crianças.

3.1. Identificação da Problemática

No início da PPS em JI procurei observar atentamente as interações entre o grupo de crianças, as famílias e respetiva equipa educativa de modo a identificar uma temática que pudesse ser objeto de estudo para a intervenção educacional. Assim, através da observação de várias situações percebi que o grupo de crianças apresentava alguns estereótipos de género, no que diz respeito às brincadeiras de menino e menina, ao vestuário e às cores, como se verifica pela seguinte nota de campo: “O Miguel Ângelo estava a almoçar, dei-lhe um copo cor-de-rosa e disse: Não gosto de rosa isso é para meninas. Quero um azul, o meu pai também não gosta de rosa só de azul” (Nota de campo, 25 de fevereiro de 2015). Ao analisar esta nota de campo percebe-se que a criança associa a cor azul ao sexo masculino e a cor-de-rosa ao sexo feminino.

Numa das conversas de reflexão sobre a prática, partilhei com a educadora as minhas preocupações sobre os estereótipos de género que tinha observado junto do grupo de crianças e, em conjunto, decidimos que seria pertinente planear uma intervenção educacional de modo a tentar desmistificar e colmatar estereótipos de género evidenciados pelo grupo de crianças. A partir deste momento, comecei a recolher informação através da observação, registos de notas de campo para identificar os estereótipos de género, e as crianças que os evidenciavam.

A criança desde cedo contacta com a diferença entre géneros, influenciando assim a forma como esta encara o seu meio social, tal como referem Marchão e Bento (2012), respondendo de acordo com os modelos que lhes são dados. As mesmas autoras referem que é a partir da observação das interações sociais que ocorrem nos contextos de vida das crianças que estas começam a preferir brincar com crianças do mesmo sexo e optam pelas mesmas brincadeiras. Assim, JI é um espaço de aprendizagem e tem um papel fundamental no trabalho sobre as questões de género,

em que se deve “promover uma atitude de equidade face ao género, assumindo particular importância os contextos de aprendizagem e os modelos apresentados às crianças.” (Cardona et al, 2009, p. 53)

Após a definição da problemática surgiram 3 questões iniciais:

- 1) Quais os estereótipos existentes no grupo de crianças?
- 2) Qual o papel dos pais na construção dos estereótipos?
- 3) De que forma se pode trabalhar estas questões no JI?

Estas questões orientaram a definição dos objetivos do estudo a realizar, nomeadamente:

- 1) Identificar os estereótipos de género presentes no grupo de crianças;
- 2) Desmistificar e colmatar os estereótipos de género;
- 3) Promover a sensibilização à diferença.

A metodologia adotada para realizar a intervenção educativa é de natureza qualitativa e assentou em alguns princípios da investigação-ação.

A observação, para além de ter permitido a identificação da problemática, ajudou na elaboração de um plano de ação, constituído por diversas atividades, adequado ao grupo, permitindo o conhecimento directo dos fenómenos tal como eles acontecem num determinado contexto.” (Máximo-Esteves, 2008, p.87)

3.2. Um caminho para a igualdade de género

A educação pré-escolar tem como objetivo “promover o desenvolvimento pessoal e social da criança com base em experiências de vida democrática numa perspectiva de educação para a cidadania” (Ministério da Educação, 1997, p.15), sendo que esta começa antes da entrada para o JI.

Importa assim esclarecer o que se entende por cidadania, sendo que “implica um conjunto de práticas a ser implementadas nos diferentes espaços sociais de educação e formação, as quais poderão envolver pessoas de todas as idades, no sentido de as dotar de competências de participação nos vários domínios da vida” (Cardona et al., 2009, p. 40). Deste modo, as pessoas devem ser preparadas para participarem ativamente na sociedade aprendendo competências sociais, isto é, mostrar-lhes que têm direitos e deveres, “mas também desenvolve[r] as suas

competências sociais [...]” (Delors, 1996, p. 61). De salientar que estas competências cívicas constroem-se no “exercício dos direitos e deveres da cidadania: aprende-se a democracia, praticando a democracia” (Sarmiento, 2005, p. 34). Realmente só se consegue aprender democracia praticando, isto é, em interação com os outros atores da comunidade, através de uma panóplia de interações que proporcionam a vivência de um conjunto de valores democráticos.

Segundo Cardona e et al. (2009) a educação para a cidadania deve ser trabalhada desde tenra idade para se “garantir *uma igualdade de oportunidades*” (Madureira & Leite, 2003. p. 36, grifo do autor). Desta forma, é importante educarmos para e nas questões de género, assumindo-nos como os principais atores de mudança, trabalhando para uma igualdade de oportunidades entre os sexos.

Posto isto, penso que seja importante clarificar os conceitos de género e sexo, visto que muitas vezes existe uma conceção errónea dos mesmos, mas também definir estereótipos na sua vertente global e estereótipo de género.

Importa começar por esclarecer que género e sexo não são conceitos sinónimos, isto porque o primeiro corresponde a “um código com prescrições normativas e proibitivas de ser e de se comportar, diferente para cada sexo” (Martelo, 2004, p. 16), ou seja, é um conceito construído nas relações sociais e não inato como defende Pereira (2009), que engloba os papéis que desempenhamos associados a determinado sexo (Saavedra, 2005). Por outro lado, o sexo está relacionado com a biologia sendo utilizado para distinguir indivíduos “com base na sua pertença a uma das categorias biológicas: sexo feminino e sexo masculino” (Cardona et al., 2009).

Pode-se ainda afirmar que o conceito de género está relacionado com as conceções sociais, culturais e históricas das diferenças dos sexos, logo é “mais do que uma identidade apreendida, é uma categoria social que deve ser relacionada com outras categorias sociais como a classe e a etnia” (Scott; Louro, citados por Barbosa, 2007, p.55).

Segundo Nogueira e Saavedra (2007), os estereótipos “servem, de uma forma geral, para fazer ilações acerca de grupos baseados na idade, nacionalidade etnicidade, raça, género, classe social, profissão, estatura física, orientação sexual, entre outras. O primeiro objectivo dos estereótipos é o de simplificar e organizar um meio social complexo, tornando-o menos ambíguo”. (p.13).

Os estereótipos de género pelo seu “carácter altamente prescritivo em comparação com outros estereótipos [caracteriza-se]...não só, porque são das

primeiras categorias a formarem-se nas crianças, mas também porque o elevado número de contactos entre as duas categorias sexuais os torna mais complexos.” (Fiske e Stevens, citado por Nogueira & Saavedra, 2007, p.13), isto é, “correspondem aos estereótipos sobre o que se entende que devem ser ou fazer homens e mulheres” (Cardona et al, p. 145) numa dada sociedade. Assim, os estereótipos dizem respeito a “uma construção sócio-cognitiva que associa a cada categoria sexual atributos, características e comportamentos próprios” (Cavalheiro, Carmo, Rodrigues & Bastos, 2008, p. 16).

De salientar que os estereótipos das crianças estão, muitas vezes, associados aos espaços, objetos, atividades (Ferreira, 2004) e brincadeiras que consideram ser de menina ou menino, tal como evidencia a seguinte nota de campo: *“O Rafael e o Tiago estavam à espera de marcar no mapa de atividades. O Rafael disse ao Tiago: Toma tenho aqui uma coisa para te dar Tiago, uma saia. E soltou uns risos. O Tiago disse que não queria porque era uma saia e as saias são de menina.”* (Nota de campo, 16 de abril de 2015).

De acordo com Marchão e Bento (2012), as crianças desde cedo começam a lidar e a aprender a viver em função de um determinado género, influenciando assim a perceção que a mesma tem do mundo social e de si própria, logo quando chegam ao JI “já sabem que são meninas ou meninos, já sabem distinguir-se e evidenciam um forte empenhamento de serem membros de um grupo de género e não do outro” (Ferreira, 2001, p. 3) e, compreendem que homens e mulheres têm estilos de comportamentos diferentes (Silva, Araújo, Luís, Rodrigues & Alves, 2005).

Nesta linha de pensamento, as crianças vão começando a responder socialmente de acordo com os modelos que no seu meio circundam, reproduzindo-os e aprendendo o papel do feminino e masculino (Marchão & Bento, 2012). Este processo “é movido por uma complexa interacção entre os factores individuais e contextuais, neles incluindo a relação com o pai ou a mãe, os/as amigos/as, os/as educadores/as, professores/as e outras pessoas significativas” (Cardona et al., 2009, p. 20). Para além disto, muitas vezes as crianças para se tornarem membros de um grupo ou de outro, adotam determinados comportamentos desse grupo para que sejam aceites como tal (Ferreira, 2001).

Assim, considero que a família tem um papel preponderante na construção dos estereótipos das crianças, uma vez que “é o primeiro e um dos principais agentes socializadores ao longo da infância” (Neto, Cid, Peças, Chaleta & Floque, 2000, p. 23).

Pode-se concluir, segundo Marchão e Bento (2012) que é no seio da família e no meio social que a criança começa por interiorizar ideias estereotipadas, “sendo muito importante a atitude e assunção de género que os familiares mais próximos assumem” (s/p).

O espaço do JI é visto como primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida (Ministério da Educação, 1997) contribuindo assim para a formação pessoal e social da criança, tornando-a uma cidadã (Marchão, 2012). Contudo, este desenvolvimento só é possível caso a criança esteja envolvida num contexto de uma pedagogia participativa que tem como base a democracia (Oliveira-Formosinho, 2011), isto é, a criança tem um papel ativo em todo o processo e deve ser considerada o centro das aprendizagens.

É notório que na nossa sociedade ainda existem diferenças nas funções e papéis atribuídos ao sexo feminino e masculino como, por exemplo, a posição da mulher na sociedade em que é vista como “dona de casa”, ou seja, responsável pelas tarefas domésticas, a força física associada ao sexo masculino, algumas profissões associadas ao sexo masculino ou feminino, entre outras.

A educação de infância tem um importante papel na promoção de uma maior igualdade entre géneros. Nesta perspetiva, os educadores têm um papel fundamental na desconstrução dos estereótipos de géneros através de “um olhar crítico e atento às questões de género e aos estereótipos” (Vasconcelos, 2010, p. 66). Desta forma, o educador deve começar por auto analisar as suas próprias conceções sobre esta temática a “da igualdade de direitos e oportunidades no que respeita ao género” (Cardona, 2009, p.63) e, posteriormente, proporcionar diferentes estratégias que promovam a equidade e a sensibilização à diferença. Estas estratégias devem passar pela organização do espaço sala, livre de estereótipos, isto é, não exista diferenciação entre áreas de atividades, onde os meninos e meninas possam ir livremente para as áreas que preferem. Os objetos, as imagens, as cores das paredes da sala devem enaltecer a igualdade dos dois géneros e não apenas um, isto é, devem estar relacionados com ambos os géneros. Deste modo, concordo com a opinião de Nunes (2009) em que defende que promover a igualdade entre homens e mulheres pressupõe que existam equilibradamente referências no seu dia-a-dia ao feminino e masculino, contextualizadas, explicitadas e valorizadas. Importa assim, que os educadores/as estejam atentos/as “ao que dizem as crianças, às suas sugestões, questionar os motivos que condicionaram as suas escolhas e os seus

comportamentos. Este é um ponto de partida para a organização de um ambiente educativo integrador.” (Cardona, et al., 2009, p.69).

Para concluir, cito Vasconcelos (2007) que refere que o JI é “um *locus* fundamental de educação para a cidadania, de uma importância cívica fundamental” (p. 111, grifo do autor) onde a criança pode dar os primeiros passos para a construção dos seus valores sociais.

3.3. Metodologia

Escolhida a problemática de início à investigação que se baseou em alguns princípios da metodologia de investigação-ação, uma vez que não completei o ciclo de investigação, essencialmente por constrangimentos de tempo, que me impossibilitou de reformular o plano de ação. Esta partiu de uma situação identificada no grupo, nomeadamente a existência de estereótipos de género no grupo de crianças, tendo como objetivo compreender, melhorar e combatê-los através da implementação de um plano de intervenção. Assim, com a investigação-ação pretendi identificar os estereótipos de géneros que as crianças têm, mas também desmistificá-los e promover a sensibilização à diferença, tal como refere Sousa (2005) a investigação-ação faz sentido quando se quer obter um conhecimento específico sobre uma situação social identificada no grupo e “melhorar a ação que nela decorre” (Elliot, citado por Máximo-Esteves, 2008, p. 69).

Relativamente à natureza da investigação-ação é de natureza qualitativa, caracterizada por ser flexível e emergente. Neste caso, a pesquisa que realizei emergiu de uma problemática evidenciada pelo grupo de crianças: os estereótipos de género. O plano de ação que tracei para a implementação da intervenção educacional foi, de forma flexível, sendo adaptado às necessidades do grupo e ao trabalho quotidiano desenvolvido pela equipa da sala e da instituição.

Segundo Coutinho *et al* (2009), para realizar uma investigação-ação “é necessário pensar nas formas de recolher informação” (p. 373). Desta forma, para a investigação optei por utilizar as técnicas mais usuais para a recolha de dados, como refere Ponte (2004): a observação (participativa, direta e naturalista), a consulta documental, as notas de campo, as entrevistas semiestruturadas às crianças (anexo

P), mas também utilizei as entrevistas por questionário aos pais¹² (anexo Q). De referir que só realizei a entrevista a 12 crianças, porque não obtive autorização de todos os pais, mas também porque cinco das crianças que obtive autorização não quiseram responder à entrevista. A observação realizada foi fundamental para a investigação, pois permitiu identificar a problemática em estudo para posteriormente, elaborar um plano de intervenção educacional. Para além disto, entender comportamentos relacionados com os estereótipos de género das crianças e a compreender “melhor as características das crianças e adequar o processo educativo às crianças” (Ministério da Educação, 1997, p. 25).

A consulta documental, mais precisamente os documentos orientadores das instituições (Projetos Educativos e Projetos de Sala), o Guião de Educação, Género e cidadania, Comissão para a igualdade de género, contribuiu significativamente para a investigação, uma vez que complementou a informação já obtida pela observação, mas também na validação/fundamentação das conclusões obtidas através da análise dos dados. As entrevistas foram semiestruturadas tendo “como ponto de partida um guião mais estruturado, que versa um leque de tópicos previamente definidos pelo entrevistador” (Máximo-Esteves, 2008, p. 96) tratando-se de várias questões colocadas a todos os entrevistados. Por outro lado, o entrevistado responde evidenciando a sua opinião, tal como defende Pacheco (1995), é muito importante que as entrevistas não se limitem às respostas dos entrevistados, deixando-os expor livremente de acordo com a questão previamente formulada. Estas foram realizadas às crianças e aos pais por questionário por ser difícil conseguir reunir com todos.

Em relação às notas de campo, estas são descrições detalhadas de acontecimentos, ações e interações, respeitando a linguagem dos atores envolvidos (Spradley, citado por Máximo-Esteves, 2008). Estas notas de campo permitiram-me identificar os estereótipos e compreender o porquê de determinados comportamentos.

De salientar que para a investigação é necessário respeitar alguns princípios éticos. Relativamente à explicitação dos objetivos para a investigação comuniquei aos atores envolvidos, sendo um “passo fundamental na construção de uma ética democrática” (Tomás, 2011, p. 160). Por um lado, enviei uma carta aos pais com a explicação do que pretendia realizar com as crianças (anexo R), pedindo-lhes autorização para a investigação e recolha de dados. Por outro lado, conversei com as

¹² Apenas três dos pais entregaram as suas respostas, assim, os dados não foram analisados

crianças várias vezes sobre o que pretendia fazer com elas e, ainda, fizemos uma carta de compromisso por escrito (anexo S), em que as crianças que aceitaram participar na investigação assinaram-na.¹³ Outros princípios igualmente importantes foram o facto de garantir a confidencialidade e o respeito pelos atores envolvidos, bem como o interesse e o respeito pela privacidade das crianças, escutando sempre o que pretendiam. (APEI, 2011)¹⁴

3.4. O Jardim de Infância como um espaço inclusivo

A observação atenta do grupo de crianças e a análise das notas de campo permitiu elaborar um plano de intervenção educacional com o objetivo de identificar, com precisão, os estereótipos de género das crianças, desmitificar e colmatá-los, mas também sensibilizá-las à diferença.

Tabela 1
Plano de ação

Atividade	Intenções
Leitura da história “O livro dos porquinhos”	Identificar as conceções que as crianças têm relativamente ao papel da mulher e do homem em casa. Dialogar com as crianças, de forma a desmistificar possíveis estereótipos.
“Descobre o teu objeto”	Proporcionar o contacto com diferentes objetos ditos de menina e/ou menino. Registar o que a criança pensa que é o seu objeto e, posteriormente, a sua reação ao objeto em concreto, para identificar a existência de estereótipos em relação aos brinquedos.
Observação de imagens	Promover o contacto com diferentes crianças e perceber com quem se identificam melhor e o porquê. Conversar sobre as diferenças;

porque se considerou que não seriam representativos das perceções do grupo de pais.

¹³ “Estávamos no tapete e expliquei que ia fazer uma investigação com eles sobre estereótipos e que para a investigação ia planear atividades e precisava de lhes fazer entrevistas, mas que, para isso, era necessário que eles quisessem. Sugeri que assinássemos um compromisso em como aceitavam fazê-lo, pedindo sugestões sobre o que poderíamos escrever na carta.” (Nota de campo, 27 de abril de 2015).

¹⁴ De modo a manter a confidencialidade e respeito pelos atores envolvidos, ocultei o nome da instituição nos documentos de avaliação, bem como o nome das crianças, sendo que estas decidiram o nome pelo qual queriam ser identificadas, logo no início do estágio, para o portefólio.

Representação de 2 situações do quotidiano	Conversar com as crianças sobre os papéis assumidos por cada uma e sensibilizá-las para a diferença. Desmistificar estereótipos.
Leitura do livro “Todos fazemos tudo”	Em conjunto com as crianças, perceber que tanto os homens como as mulheres podem fazer tarefas idênticas – igualdade entre géneros. Registrar o que querem ser quando forem grandes e clarificar que não existe profissões para mulheres e homens.
Leitura do livro “As ideias da Bia”	Mostrar que rapazes e raparigas podem brincar juntos – um espaço para todos Desmistificar estereótipos relacionados com as brincadeiras.
Entrevista por questionário aos pais	Perceber a opinião dos pais relativamente a este assunto.
Entrevista ao grupo de crianças	Identificar os estereótipos das crianças.

Após a observação atenta do grupo de crianças e a elaboração do plano de intervenção educacional, procedi à realização das atividades que vou apresentar de seguida. De salientar que a intervenção teve a duração de um mês e as atividades da investigação foram realizadas, na sua maioria, na parte da tarde, uma vez que as manhãs eram destinadas ao projeto “As Joaninhas”. As seguintes atividades foram realizadas pela ordem que estão apresentadas e em dias diferentes.

1ª Atividade – “O meu objeto”

A primeira atividade realizada foi um **jogo denominado “O meu objeto”**, em que comecei por solicitar às crianças que fechassem os olhos para poder distribuir um objeto por cada uma, tendo como principal objetivo perceber realmente quais os estereótipos que as crianças tinham relativamente aos brinquedos (barbies, avental, nenucos, pistola, carros, saia, dinossauros, ferramentas, mala, fato de super-homem e utensílios de cozinha). Estes objetos faziam parte do quotidiano das crianças, uma vez que pertenciam à sua sala de atividades.

A distribuição dos mesmos foi aleatória, contudo alguns dos objetos ditos de *meninas*, como as malas, as barbies, os nenucos, os utensílios de cozinha, o avental e as saias foram para os rapazes e os ditos de *meninos* foram para as raparigas, nomeadamente as pistolas, as ferramentas dos jogos de chão, a espada, o fato de super-homem, os carros e os dinossauros, para poder perceber quais os objetos que

associam ao género oposto.

Depois de distribuir os objetos, as crianças foram abrindo os olhos e manifestaram diversas reações: “O Cavaleiro pega no avental que lhe calhou e manda-o para o meio da roda e disse: *Não gosto! O Mikey disse: Oh Márcia eu não gosto de brincar com barbies, isso é de meninas. Toma!*” (Nota de campo, 7 de maio de 2015)

De seguida, perguntei ao grupo de crianças o que achavam do seu objeto, algumas das respostas foram: “*As meninas não gostam de pistolas, só os meninos (Princesa)*. Responde o TRex: *Mas os meninos gostam*”; “*Eu não uso isto. As saias são para as meninas. Não quero isto (Tiago)*; *Eu gosto dos animais, pois tenho isto lá em casa. (Blumme)*. *Eu não gosto de espadas, fazem mal*. E o Trex respondeu: *eu gosto de brincar com espadas; Eu gosto e brinco com as barbies*. (Frederico); *Não gosto porque são para as meninas*. (Mikey) e o Pateta responde: *Mas eu gosto; Não gosto, as ferramentas são para os meninos*. (Margarida) e “*Eu gosto Márcia*. (Príncipe). TRex: *Mas as bonecas são só para as meninas*. E o Príncipe respondeu: *Não faz mal*.” (Nota de campo, 7 de maio de 2015).

De seguida, questionei as crianças se gostavam de trocar o seu objeto com outras crianças. Importa referir que quem mostrou desagrado pelo seu objeto respondeu afirmativamente. Após trocarem os objetos entre si, passei a explicitar que não existem objetos/brinquedos só para *meninos* e só para *meninas*, dizendo que todos podem brincar com o que quiserem e gostarem, dando o exemplo: “*Eu também gosto de brincar com os carros, tal como o TRex, mas também gosto de barbies*.”

Com a realização desta atividade, verifica-se que a maioria das crianças não gostou do objeto que lhes foi atribuído, pelo facto de o considerarem de *menina* ou *menino*. Apenas três crianças afirmaram gostar dos objetos que lhes foram dados.

Nesta segregação dos objetos, tal como refere Vieira (2013), as crianças evidenciam preferências estereotipadas, pelo contacto que mantêm com os pares que as faz pensar que é normal que certos objetos sejam para rapazes, por exemplo, as espadas (como nas notas de campo acima descritas), e que outros sejam para raparigas, como as barbies, mas também porque os adultos tendem a oferecer “brinquedos diferenciados por sexo” (p. 72).

De referir que esta divisão dos brinquedos começa desde que as crianças nascem, em que a família oferece brinquedos consoante o que está imposto na sociedade que é para menino ou menina.

“Após a realização da atividade, estava sentada a conversar com o Frederico e o TRex chegou-se ao pé de mim e disse: Troquei de objeto com o Príncipe porque ele gosta de andar com coisas de menina e de brincar com barbies” (Nota de campo, 7 de maio de 2015). Analisando a nota de campo, pode-se concluir que o TRex compreende perfeitamente que o Príncipe no quotidiano da sala ande frequentemente com acessórios, que este considera pertencerem ao género feminino e, por isso, aquele objeto que lhe tinha sido atribuído podia ser para si e não para o Príncipe, porque gosta de brincar com ferramentas e o Príncipe não.

2ª Atividade – Leitura do “Livro dos porquinhos”

Outra das atividades realizadas foi a leitura da história **“O livro dos porquinhos”** de Anthony Browne (Kalandraka), em que recaía sobre a mãe Porcino todas as tarefas domésticas e o Sr. Porcino e os seus filhos nunca a ajudavam, nem reconheciam o seu valor.

Depois de contar a história, conversámos sobre a mesma e as crianças teceram alguns comentários: *“O Pateta disse: A mãe desapareceu! E a Minni respondeu: Porque não ajudaram a mãe; Só a mãe é que limpa. (Rafael); A mãe estava sempre, sempre a arrumar, ficou cansada e foi-se embora. O meu pai ajuda a minha mãe. (Flor)* (Nota de campo, 11 de maio de 2015)

Depois deste último comentário, as restantes crianças afirmaram que os seus pais homens ajudavam as mães: *“O pai ajuda a fazer a comida. (Cavaleiro); O meu pai faz a cama e a mãe o comer, às vezes trocam. (Princesa); O pai e eu pomos a mesa. (Frederico); Ajudo o pai a fazer o jantar (Rafael); Cozinham os dois. (Blumme)*, sendo que a Margarida referiu *“O meu pai faz sempre o jantar.”* (Nota de campo, 11 de maio de 2015)

Como forma de terminar a conversa sobre a história, questionei as crianças *“Quando furamos um pneu quem muda?”* Algumas das respostas: *“Aparece o senhor do reboque. (TRex.); O pai porque é mais forte. (Flor) e O pai pode encher com uma bomba é mais forte. (Minni)”* (Nota de campo, 11 de maio de 2015)

Pela análise das notas de campo é visível que as crianças entenderam a moral da história, isto é, o facto do Sr. Porcino e os filhos não ajudarem nas tarefas, fez com que a mãe ficasse cansada de estar sempre a arrumar a casa, acabando por se ir embora.

Por outro lado, percebe-se que na casa das crianças não existe uma diferenciação entre tarefas (Vieira, 2013), porque todas afirmaram que os pais ajudavam as mães nas tarefas domésticas. Contudo, as crianças associam o sexo masculino, neste caso o pai, como mais forte fisicamente do que a mãe, como se pode ver através das notas de campo referidas. Este atributo: *força*, está associado ao homem, em que as mulheres estão em inferioridade, logo pertence em exclusivo à masculinidade (Silva, citado por Nogueira e Saavedra, s.d).

3ª atividade – Observação de imagens

A seguinte atividade foi a “fotopalavra [que] consiste em utilizar fotografias como meios de expressão ou linguagem” (Cardona et al., 2009, p. 77). De salientar que procurei utilizar imagens que fossem expressivas e capazes de provocar reações nas crianças (anexo T).

Comecei por mostrar a imagem de uma **menina com os lábios pintados, cabelo curto e um colar**. Perguntei às crianças: “Acham que é um menino ou uma menina?” Ao que estas responderam afirmativamente que era uma menina: *“Menina porque tem batom. – Disse a Flor; Também acho que é menina porque tem um colar e batom nos lábios. – Disse a Evan”* (Nota de campo, 13 de maio de 2015)

Depois mostrei a imagem de um **menino que tinha cabelo comprido e uma camisola às riscas**. E coloquei de novo a mesma questão: *“Acham que é uma menina ou um menino?”* Ao qual responderam: *“É uma menina porque tem cabelo comprido - Minni; É um menino porque tem uma camisola às riscas como o Abelha – TRex; Tem de ser uma menina porque tem cabelo comprido. – Flor.”* (Nota de campo, 13 de maio de 2015)

De seguida, mostrei a imagem de um **menino com uma saia, meias até ao joelho e um laço preto no pescoço** e questionei: E esta? O que acham? Responderam: *“Também é uma menina, mas porque tem saia. (Cavaleiro); Estagiária: Então mas tem o cabelo curto. E alguns de vocês disseram que na imagem anterior era uma menina (mostrei a imagem); Pateta: Isso é porque há meninas que podem utilizar cabelo curto; Cavaleiro: Mas as saias são só para meninas, afirmou; Margarida: É um rapaz porque tem o cabelo curto; Minni: Tem um laço mas é um menino ou menina, estou confusa.”* (Nota de campo, 13 de maio de 2015)

Estagiária: Agora esta o que acham? Mostrei a imagem do **menino da**

camisola às riscas, mas com cabelo curto. “Blumme: *Menino porque tem o cabelo curto.*; TRex: *menino porque tem a camisola às riscas.* Frederico: *É igual à outra imagem, mas tem o cabelo curto.*; Rafael: *Menino porque tem cara e cabelo de menino.*” (Nota de campo, 13 de maio de 2015)

Por último, mostrei a imagem de uma **menina com um vestido cor-de-rosa e com uma bandelete.** As crianças responderam logo sem me deixar perguntar o que achavam: “*É uma menina porque tem um vestido cor-de-rosa e bolinhas (Abelha); As meninas usam saia e rosa (TRex)*” (Nota de campo, 13 de maio de 2015)

Relativamente a esta atividade as crianças mostraram-se um pouco confusas ao responder sobre o que estava representado nas diferentes imagens: *meninas ou meninos*. Isto explica-se pelo facto de na segunda, na terceira e na quarta imagem estarem presentes elementos que, normalmente, as crianças associam a géneros diferentes: cabelo curto (*meninos*); saias (*meninas*); vestidos (*meninas*); cor-de-rosa (*meninas*) e azul (*meninos*).

Ainda relacionado com a observação das imagens, sugeri ao grupo que fizessem um desenho da imagem com que mais se identificaram (anexo U).

Com a análise dos desenhos posso concluir que seis, das sete raparigas desenharam a menina do vestido, justificando a sua escolha, sendo que as outras duas escolheram a menina de cabelo curto com os lábios pintados e o colar explicando que gostavam de batom e colares. Apresento algumas das observações das crianças: “*Eu escolhi a menina do vestido porque gosto de vestidos. O rosa fica-lhe bem. Os vestidos ficam bem às meninas (Borboleta); Escolhi uma menina porque gosto de meninas. Gosto de vestidos porque são de meninas (Minni); Fiz a do vestido porque eu gosto e tenho vestidos. Gosto de vestidos e assim o meu irmão não me imita, pois os vestidos são só para meninas (Evan)*” (Nota de campo, 15 de maio de 2015)

Outro aspeto a referir é o facto de todos os rapazes terem escolhido figuras masculinas, como a **criança de cabelo curto com a camisola às riscas:** “*Escolhi o menino de riscas e cabelo curto porque o cabelo comprido é de meninas (Pateta); Fiz o menino das riscas porque gosto de rapazes. Fiz de verde porque gosto do Sporting (Cavaleiro); Gosto muito de meninos. (TRex)*” (Nota de campo, 15 de maio de 2015)

Concluindo as crianças “evidenciam um forte empenhamento de serem membros de um grupo de género e não do outro” (Ferreira, 2001, p. 3). Contudo, Ferreira (2001) refere, que apesar de ser importante para as crianças verem-se como

meninas ou *meninos*, tal não significa que estas “estejam cientes acerca do que conta como concepções, valores ou comportamentos de género considerados como “adequados”” (p. 3).

4ª Atividade – Representações de situações

Nesta atividade recorri a uma “simulação ou jogo de papéis (roleplaying) [que] envolve a simulação ou dramatização de papéis” (Cardona et al., 2009, p. 76), em que coloquei as crianças a dramatizarem pequenas situações apresentadas por mim oralmente, sendo que foram as mesmas que escolheram os papéis que iam interpretar. Importa referir que não consegui terminar a atividade pela aproximação da hora do lanche.

Situação 1

“O Jorge, a sua irmã Carlota e a Mariana e os seus pais foram ao jardim no fim-de-semana. Quando chegaram ao jardim as crianças foram brincar, a Carlota e a Mariana foram jogar à bola e o Jorge ficou com o pai a brincar com os carros que trouxe de casa.”

Situação 2

“A Margarida, o Nuno, o Eduardo, a Rita e a Liliana estavam na área do faz de conta a brincar com os vestidos e comidas. Estavam a preparar o jantar. O Nuno estava com o vestido cor-de-rosa e a Margarida com o avental a pôr a mesa, enquanto as outras duas crianças estavam a brincar com os bebés.”

Nas situações acima descritas tentei criar personagens com papéis diversificados e em situações que, por vezes, as crianças consideram que só os meninos ou meninas podem ter determinada brincadeira como, por exemplo, na primeira situação a Carlota e a Mariana jogarem à bola. Esta brincadeira no grupo de crianças é vista, na maioria, pelos rapazes como uma brincadeira de rapaz, sendo que as raparigas não jogam à bola. Por outro lado, na segunda situação o Nuno, por exemplo, está a brincar na área do faz-de-conta e utiliza um vestido cor-de-rosa. De salientar que optei por colocar uma personagem do sexo masculino a brincar na área do faz-de-conta e com um vestido cor-de-rosa, para tentar desconstruir a ideia de que

só as meninas é que podem brincar na área do faz-de-conta e que os meninos não podem utilizar cor-de-rosa.

Nesta atividade dei oportunidade que cada criança escolhesse a personagem com que mais se identificava e, posteriormente procurei perceber as escolhas das mesmas questionando-lhes o porquê. Assim, pude constatar que existiram crianças que exibiram comportamentos/papéis considerados do gênero oposto. As crianças realizaram os seguintes comentários como justificção do papel e a forma como o desempenhou: “Flor: *Fui o pai porque gosto de ser pai e mãe*; Margarida: *Gostei de jogar à bola, as vezes jogo com o pai*; Evan: *As meninas também podem jogar à bola, não é só os rapazes, por isso gostei de jogar à bola como o meu mano*; Pateta: *Gosto de brincar na área do faz-de-conta e pôr a mesa como faço lá em casa com o pai*; Homem-Aranha: *Eu fui o pai porque sou menino*; Blumme: *Eu fui brincar com os bebês, porque eu gosto*; TRex: *Eu fui brincar com os carros porque gosto de carros.*” (Nota de campo, 19 de maio de 2015).

Assim, com esta atividade procurei dar liberdade às crianças de representarem o papel com que se identificassem e conversar com as mesmas sobre as suas escolhas, permitindo “uma percepção diferente de atitudes e comportamentos face às (des)igualdades de gênero, assim como a sua clarificação” (Cardona *et al*, 2009, p. 76) com o grupo de crianças.

5ª atividade – Leitura do livro “Todos fazemos tudo”

Comecei por ler o livro “**Todos fazemos tudo**” da editora Planeta Tangerina.

Ao longo da leitura da história foram surgindo várias perguntas como: Quem toma conta do bebé? “Blumme: *A mãe e o pai, porque tomam os dois conta do mano*; Estagiária: *Quem rega as plantas*? Margarida: *Nessa história podem ser os dois e lá em casa também*; Estagiária: *Então e quem é que costuma martelar as coisas, na vossa opinião?*; Cavaleiro: *O pai porque tem mais força*; Princesa: *O pai porque é mais forte*; Flor: *Mas a mãe também, a minha às vezes usa o martelo*; Estagiária: *Quem brinca com as crianças*? Borboleta: *O pai e a mãe*; Homem-aranha: *O pai e às vezes a mãe*; Rafael: *os dois*; Estagiária: *Quem faz a comida*? Frederico: *A mãe e o pai*. Estagiária: *Quem pode ser polícia? Ao qual a maioria respondeu que tanto os homens como as mulheres podiam ser.*” (Nota de campo, 25 de maio de 2015)

De salientar que durante a leitura do livro referi sempre que todos podemos

fazer tudo, isto é, que tanto homens como mulheres podem ter as mesmas profissões e realizar as mesmas tarefas.

Nesta primeira parte da atividade, as crianças evidenciaram mais uma vez alguns estereótipos relacionados com o sexo masculino e o sexo feminino em que o primeiro é visto como forte, superior, em que só os pais, a figura masculina, consegue fazer determinadas tarefas por ser portador de uma estatura física que os caracteriza por serem fortes, estando presente um “masculinidade hegemónica” (Connell, citado por Ferreira, 2001, p.5) Contudo, já existem algumas crianças que fazem referência à figura feminina como capaz de utilizar certos instrumentos e realizar tarefas socialmente atribuídas aos homens.

De seguida, sugeri que fizessem um desenho da profissão que querem ter quando crescerem. De referir que durante a atividade percebi que muitas crianças ainda têm algumas dificuldades em identificar o que é uma profissão: “Cavaleiro: *Uma profissão? Então quero ser adulto e como tu;* Tiago: *Profissão... Não sei*” (Nota de campo, 25 de maio de 2015)

Pela observação dos desenhos realizados pela maioria das raparigas foi possível constatar que estão associados a profissões como médica e bailarina. Por outro lado, os rapazes escolheram profissões como astronauta, bombeiro, cowboy como nos filmes animados ou até médicos e pintores. Desta forma, percebe-se que existiu uma predominância de profissões associadas ao género masculino pelos rapazes, isto porque socialmente é menos comum ser uma mulher a desempenhar funções nas áreas nomeadas pelas crianças. De salientar que as crianças veem a figura masculina como sendo mais forte fisicamente que a mulher, como se pode verificar pela seguinte nota de campo: “Perguntei ao TRex o que ele gostava de ser quando crescesse, ao qual respondeu que gostava de ser Bombeiro porque são fortes como o pai.” (Nota de campo, 26 de maio de 2015)

6ª Atividade – Leitura do livro “As ideias da Bia”

Este livro retrata a história de dois amigos que passavam o tempo todo a brincar no quintal. Ninguém se atrevia a lá entrar, pois era o território deles. Até que um dia, apareceu alguém para brincar... e ainda por cima era rapariga. No início não gostavam da Bia, porque achavam que ela não sabia brincar, mas depois, com o passar do tempo, começaram a brincar todos juntos.

“Comecei por perguntar às crianças se achavam que meninos e meninas podiam brincar juntos. Margarida: *Sim, podemos como no recreio*; Cavaleiro: *Não, porque as meninas brincam com bonecas e nós com carros*; Pateta: *Sim, eu brinco com as meninas na casinha*; TRex: *Mas a casinha é para as meninas, os meninos brincam nos jogos de construção*; Borboleta: *O Príncipe também brinca connosco e é menino*; Blumme: *Sim podemos, eu brinco com o Frederico e com os outros meninos*; Tiago: *eu não gosto de brincar com as meninas*; Princesa: *As meninas não brincam com os carros só os meninos*; Estagiária: *Eu brinco com todos quer com as meninas, quer com os meninos*; Flor: *podemos brincar com todos, Márcia*” (Nota de campo, 26 de maio de 2015)

Pelas observações das crianças é notório que a maioria considera ser possível as meninas e meninos brincarem juntos. Contudo, algumas crianças afirmam que as meninas só brincam com bonecas e os meninos com carros e animais e, por isso, não podem brincar juntos. Para além disto, também associam a área do faz-de-conta às meninas e os jogos de construção aos meninos, existindo assim uma divisão dos espaços, de acordo com as oposições de género reiterando os estereótipos dominantes de género, como refere Ferreira (2004).

Após este pequeno diálogo, li a história às crianças e no final “*o Abelha disse: As meninas podem brincar com os meninos. (Abelha); A Bia teve muitas ideias (TRex); Estagiária: Então afinal os meninos e meninas podem brincar juntos? Sim! (Cavaleiro); Sim. (TRex)*”. (Nota de campo, 14 de maio de 2015)

Com esta história procurei transmitir às crianças que os meninos e as meninas podem brincar todos juntos, mesmo que por vezes estes pensem que não podem e, ainda, explicitar que os carros não são só para os meninos e as bonecas não são só para as meninas.

A realização destas atividades com o grupo de crianças teve o propósito de, primeiramente, identificar estereótipos de género presentes no grupo de crianças e, depois, tentar desconstruí-los e desmistificá-los. Como se pode verificar através da análise das diferentes tarefas, procurei adotar um discurso equitativo, ou seja, mostrar às crianças que tanto os meninos como as meninas podem fazer as suas escolhas, independentemente de serem de um sexo ou de outro, pela representação das situações ou pelo livro “*Todos fazemos tudo*”, em que as crianças reconheceram algumas igualdades entre géneros. Em grande grupo conversei sobre o papel da

mulher e do homem na sociedade, relativamente às profissões ou tarefas a desempenhar em casa. Expliquei que as crianças podem brincar com os brinquedos que preferirem sem que pensem que sejam de menino ou menina.

Por fim, posso concluir que na sua maioria, as crianças apresentam um discurso mais inclusivo e de igualdade, na medida em que, por exemplo, representam papéis diferentes daqueles que normalmente estão habituados, mas também (algumas das crianças) consideram que meninos e meninas já podem brincar juntos. Contudo, o facto de algumas crianças ainda evidenciarem preferências estereotipadas, poderá ser explicado pelo contato com os pares em que consideram, por norma, os meninos preferirem brincar, por exemplo, com carros e as meninas com bonecas. Por outro lado, os modelos condicionam-nas, fazendo-as evitar brinquedos típicos de outro sexo. (Viera, 2013)

Entrevistas às crianças

Como forma de melhor compreender os estereótipos no grupo de crianças, realizei entrevistas em pequenos grupos, sendo que apenas 12, das 23 crianças responderam à entrevista. Estas foram feitas no refeitório da instituição, quando o mesmo se encontrava sem crianças, por ser o local mais propício para as realizar, uma vez que era calmo e sem distrações. Relativamente às entrevistas por questionário aos pais apenas três dos pais entregaram as suas respostas, assim, os dados não foram analisados porque se considerou que não seriam representativos das perceções do grupo de pais.

Antes de colocar as questões às crianças, apresentei uma pequena situação oralmente que integrava a entrevista, para ser mais fácil as crianças responderem partindo de uma situação.

Situação:

“A Carolina fez quatro anos e convidou os amigos para a sua festa de aniversário. O seu irmão mais novo, o Pedro, também lá estava. O vestido da Carolina era cor-de-rosa, a sua fita de colocar na cabeça era da mesma cor, até o bolo de aniversário teve de ser cor-de-rosa. O Pedro quando viu o bolo cor-de-rosa disse: “Se fosse verde e um campo de futebol era mais giro”. As meninas estavam a jogar futebol e os rapazes a fazer corridas de carros. No final da festa, a Carolina distribuiu por cada um dos seus amigos um saco de surpresas para levarem para casa. Este saco

tinha a sua cor favorita: o cor-de-rosa. Os doces da festa da Carolina foram feitos pelo senhor Carlos que tem como profissão ser pasteleiro”

Questão 1 - “Porque é que achas que a Carolina escolheu o rosa para a cor do seu vestido?”

Relativamente a esta questão, as respostas não foram consensuais, sendo que a maioria das meninas respondeu que a Carolina tinha escolhido o rosa porque gostava dessa cor. De referir que dois dos rapazes responderam o mesmo.

Outra resposta dada pelas crianças foi que a Carolina escolheu a cor rosa por ser uma cor que as meninas gostam. Algumas crianças responderam que era por ser uma cor gira. A maioria dos rapazes associaram o cor-de-rosa às preferências das meninas.

Deste modo, é visível que a justificação dos meninos está relacionada com o facto da cor rosa estar associada ao género feminino, em que socialmente o rosa é usado maioritariamente nas meninas e não aos meninos.

Questão 2 – Gostavas de ter um bolo igual ao da Carolina? Porquê?

Nesta segunda questão temos novamente dois tipos de resposta em que 5 dos rapazes responderam que não gostavam de ter um bolo rosa, porque os rapazes gostam de outras cores como o verde e azul.

As meninas responderam todas que gostavam de ter um bolo igual: 3 meninas justificaram por ser uma cor de menina, e as restantes crianças por acharem que aquela cor ficava bem no bolo, mas também por gostarem do rosa.

Deste modo as crianças “associam cores ao género masculino e feminino, surgindo o cor-de-rosa associado à mulher e o azul associado ao homem.” (Marchão, 2013, s.p).

Questão 3 – As meninas estavam a jogar futebol, gostavas de jogar com elas? Porquê?

Aqui as respostas foram maioritariamente afirmativas, sendo que quase todas as crianças responderam gostar de jogar futebol. O que difere nas respostas

afirmativas são as suas justificações: “Sim porque eu gosto de jogar futebol. – **Frederico (Nota de campo, 19 de maio de 2015)**; Sim, porque eu quando for grande vou ser uma menina de futebol. – **Minni**; Sim porque as meninas gostam um bocadinho de futebol. – **Evan**; Sim porque as meninas também gostam de jogar futebol. – **Borboleta” (Nota de campo, 19 de maio de 2015)**

Contudo, a justificação mais comum das crianças foi o facto de as meninas também gostarem de jogar à bola.

Relativamente às respostas negativas, três rapazes afirmaram que não gostavam porque não podem jogar com as raparigas e preferem jogar com os rapazes.

Importa referir que estes três rapazes ao longo da minha intervenção apresentaram alguns estereótipos relacionados quer com brinquedos, cores, brincadeiras, como a área do faz-de-conta, como se pode verificar através dos seguintes exemplos:

“Estava a conversar com o Cavaleiro e perguntei-lhe se o seu caderno era de menina.

O Cavaleiro respondeu que não. TRex: *De menina claro*. Depois perguntei qual a diferença, entre um caderno de menina ou menino?; TRex: *Porque os cadernos de menina têm princesas e bonecas.*; Estagiária: *Então e os cadernos de rapazes?* TRex: *Os de rapazes só podem ter super-heróis e bonecos, não têm princesas.*” (Nota de campo, 04 de maio de 2015)

Questão 4 – Gostavas de receber um saco de surpresas da festa da Carolina? Porquê?

Nesta questão dez das crianças responderam que gostavam de receber o saco de surpresas justificando as suas escolhas. Estas justificações divergiram entre as crianças, sendo que a resposta mais comum foi: “Sim porque gosto de rosa”. Importa salientar que, uma das crianças respondeu: Sim, porque os meninos também podem ter rosa. Ao qual outra criança respondeu: “Só vi meninas com cor-de-rosa” (Nota de campo, 19 de maio de 2015)

Através desta nota de campo, percebe-se que para a segunda criança, o rosa só pode ser utilizado pelas meninas porque só costuma ver meninas de rosa e não meninos, logo os rapazes não o podem usar. Mais uma vez é notório que as vivências diárias da criança influenciam a sua maneira de pensar, isto é, como não está

habituada a ver os meninos de cor-de-rosa, assimilou-a como sendo uma cor feminina.

Questão 5 – Das seguintes brincadeiras, quais achas que são de menina ou de menino?

Tabela 2

Respostas das crianças

Brincadeiras	Meninas	Meninos	Menino e Menina
Faz-de-conta	5	-	8
Fazer corridas de carros	2	9	2
Ler livros aos colegas	4	3	5
Saltar a corda	5	-	8
Jogar Futebol	1	3	9
Dançar	8	-	5
Fazer corridas na rua	-	2	11

Ao analisar a tabela acima apresentada percebe-se que a brincadeira considerada pela maioria como sendo de *menino* é a das corridas de carros, em que a algumas crianças disseram: “Porque os homens andam de carro; Porque as raparigas não gostam; Porque eles gostam de carros”.

Por outro lado, a que associam como sendo de menina é o dançar, em que oito crianças consideram-na como de menina.

Por fim, a brincadeira que todos acham que pode ser tanto para as meninas e meninos é a das corridas na rua, em que esta ideia pode estar ligada ao facto de ser mais frequente correrem na rua e os seus modelos também o fazerem: “Às vezes *faço corridas na rua com o pai, a mãe só às vezes.* (Margarida)” (Nota de campo, 19 de maio de 2015).

De salientar que a área do faz-de-conta é vista como uma atividade para ambos os sexos. Isto pode estar associado ao facto de na sala de atividades as crianças estarem habituadas a ver crianças do sexo masculino nesta área, não existindo assim uma “zona de fronteira de género” (Ferreira, 2004, p. 299), isto é, uma zona onde só pode “entrar” um dos géneros.

Relativamente às questões elaboradas, procurei perceber se existiam estereótipos associados às cores por parte das meninas e meninos, mas também relacionados com as brincadeiras em que pergunto às crianças quais as brincadeiras que consideram ser de menino e menina.

Com a realização das entrevistas foi possível identificar alguns estereótipos de género presentes no grupo de crianças, como se verifica pela análise das entrevistas, mas também refletir sobre a forma como iria abordar as diferentes questões de género com o grupo de crianças nos momentos planeados e nos momentos livres.

Desta forma, pode-se concluir que as crianças apresentam alguns estereótipos de género, no que diz respeito às cores, através da questão 1, 2 e 4, em que os meninos associam a cor rosa às meninas, afirmando que os rapazes gostam de outras cores, como o verde e azul. Em relação às brincadeiras, verifica-se pela questão 3 e 5 que as crianças consideram existir brincadeiras de meninos e de meninas, por exemplo, a corrida de carros é uma brincadeira considerada de menino e o dançar uma brincadeira de menina.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste capítulo irei realizar uma reflexão crítica e reflexiva sobre a minha intervenção quer em creche quer em JI. De referir que irei mostrar as aprendizagens e dificuldades encontradas ao longo da PPS, bem como o impacto da mesma para a construção de identidade profissional.

No início da PPS no contexto de creche o sentimento foi de nervosismo, receio, dúvidas e questões, pelo facto de nunca ter estado em ambiente de creche. Lembro-me que no dia anterior comentei: “Como será amanhã? Será que os bebés vão gostar de mim? Será que irei conseguir contribuir adequadamente para o seu desenvolvimento?”. Após o primeiro dia senti-me mais tranquila, porque fui bem recebida pela equipa educativa em que tanto a educadora como a auxiliar me colocaram à vontade no espaço que era delas.

As crianças, apesar de estranharem a minha presença, aos poucos deixaram-me “entrar” no seu mundo, em que sem ser intrusiva, tentei aproximar-me ao ritmo das mesmas. Na minha opinião, foi através desta atitude e disponibilidade para atender às suas necessidades e interesses que consegui, gradualmente, estabelecer uma relação forte e positiva com todas as crianças tanto na creche, como no JI. O facto de ter estabelecido esta relação de afeto permitiu que confiassem em mim e, assim, tornou-se possível contribuir para as aprendizagens e desenvolvimento das crianças, isto porque, tal como defende Parente (2012), “de facto, interações que respondam às necessidades das crianças são um ingrediente importante para o estabelecimento e desenvolvimento de relações de confiança entre os adultos e as crianças e as suas famílias” (p. 5). Com isto, durante a PPS e enquanto futura educadora procurei estar sempre atenta às necessidades físicas e psicológicas das crianças, proporcionando um ambiente acolhedor e securizante onde prevalecesse o bem-estar, a segurança, a autonomia, a responsabilidade, o carinho, o afeto, mas também interações suficientemente desafiadoras para o grupo, levando-o a atingir novos patamares de aprendizagens e desenvolvimento. Assim, “estão reunidas as condições base para a criança conhecer bem-estar emocional e disponibilidade para se implicar em diferentes actividades e situações, acontecendo desenvolvimento e aprendizagens” (Portugal, 2012, p.5).

Contudo, senti algumas dificuldades na gestão de conflitos, uma vez que quando as crianças adotaram um comportamento menos correto devia de as ter

chamado à atenção e não o fiz, isto deveu-se ao facto de considerar que poderia estar a ser demasiado autoritária e interferir na sua liberdade. Senti também que não me competia impor-me nessas situações podendo estar a ser intrusiva. Num momento de reflexão com a educadora cooperante, percebi que se o fizesse equilibradamente não havia problema, uma vez que “é necessário um equilíbrio entre autoridade e liberdade para que se assegure o respeito” (Freire, 1996, p. 122). Esta referiu também que é frequente as crianças “testarem limites” e, dessa forma, é igualmente importante criar barreiras e limites para que no futuro consigam inserir-se de forma autónoma na sociedade (Ministério da Educação, 1997).

Na valência de JI os receios foram outros, associado ao modelo pedagógico posto em prática pela instituição, nomeadamente o MEM e o facto de a equipa educativa valorizar entre outros aspetos, a participação das famílias, uma vez que as consideram “como fonte de conhecimento e de formação para o jardim-de-infância” (Niza, 2012, p. 208)

O pouco conhecimento que tinha sobre o MEM aprendi na Licenciatura em Educação Básica e no Mestrado em Educação Pré-Escolar pela leitura de alguns documentos que descreviam as práticas do modelo. Por este motivo tive receio de não me conseguir adaptar à forma como trabalhavam. Posso dizer que após o primeiro dia entrei em conflito e pensei: “Como vou utilizar os instrumentos reguladores do MEM? E as planificações como vou fazer, caso as crianças não deem sugestões? Os projetos... como vou fazer para estes sejam do interesse das crianças? Como vou envolver as famílias?”. Refleti e percebi que tinha de pesquisar, observar a equipa educativa, ouvir todos os seus conselhos e sugestões, as crianças, o mais importante, ouvir os seus interesses, gostos, mas também ler, reler e refletir sobre essas leituras. Comecei a trabalhar nos aspetos que achava que tinha de melhorar e para conseguir proporcionar um ambiente rico em aprendizagens e partilhas todo este processo foi necessário. Conforme o tempo ia avançando e as reflexões realizadas a partir da observação e leituras, a minha segurança com o grupo ia aumentando, na medida em que comecei a integrar-me na rotina do grupo transmitindo-lhes segurança e tranquilidade. Outro aspeto que me ajudou a “crescer” foi o apoio da equipa educativa, que se mostrou disponível para me esclarecer alguma dúvida e fornecer documentação relativa ao modelo pedagógico.

Considero que as aprendizagens neste contexto foram muito significativas, contribuindo também para o meu processo de formação e aprendizagem, uma vez que

que tive a oportunidade de colocar em prática o modelo do MEM, como já referi, mas também porque o grupo de crianças foi bastante desafiador e, assim, quase todos os dias tinha de alterar as minhas estratégias para conseguir gerir o grupo e responder às suas necessidades.

Uma das aprendizagens realizadas foi através da elaboração de projetos, em que surgiu naturalmente a partir de uma conversa com as crianças, ou seja, aquele receio inicial de e “Agora os projetos... como vou fazer para que parta dos interesses das mesmas?”, percebi que apenas temos de adotar uma postura observadora e atenta das crianças para captarmos o que estas têm para nos transmitir e dizer. Deste modo, é necessário que os educadores se assumam como “auditores ativos para provocarem a livre expressão” (Niza, 2012, p. 207). Ainda relacionado com os projetos e cruzando vivências da minha vida pessoal com a profissional, considero que por vezes quando se trabalha pela realização de projetos as aprendizagens das crianças tornam-se mais visíveis e significativas, porque partem dos seus interesses, o que as leva a estarem motivadas durante todo o processo de aprendizagem, procurando o conhecimento e mostrando iniciativa para as propostas feitas pelos adultos (Katz & Chard, 2009). Assim, Vasconcelos (2011) considera ser uma valiosa ajuda para o desenvolvimento da criança.

Outro aspeto positivo da minha PPS foi a relação que consegui estabelecer com os pais, apesar de ter sido uma das minhas grandes preocupações antes do estágio. Penso que consegui superar bem esta tarefa que, por vezes, intitulam de difícil. Nas diversas iniciativas que foram realizadas pela equipa educativa tive sempre a preocupação de participar e dar a atenção que os pais precisavam sem ser intrusiva, tendo em conta as suas particularidades e captando o que de positivo tinham. Considero que muitas vezes as famílias também promoveram o diálogo comigo e, mais importante nos momentos da manhã, deixaram os seus filhos comigo sem qualquer problema evidenciando confiança em mim. Posto isto, é de realçar que o facto de a educadora ter uma relação de proximidade e positiva com os pais facilitou a minha aproximação dando-me também alguma segurança. Desta forma, enquanto futura educadora foi um privilégio poder observar esta relação positiva, mas também porque se deve “estabelecer [uma] estreita cooperação [com a família], favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário.” (Ministério da educação, 1997, p.15).

Relativamente à investigação, os estereótipos no JI, tendo como objetivos a desmistificação e sensibilização das crianças para a diferença e fazer uma reflexão crítica sobre todo o processo, concluo que não consegui colmatar todas as ideias estereotipadas que as crianças apresentam, por exemplo, relacionadas com a associação de algumas cores ao sexo feminino e outras ao sexo masculino, mas também foi visível que as crianças, por vezes, já adotam uma postura inclusiva. Não consegui também desmistificar todas as questões de género, apenas em dois meses de intervenção, uma vez que é uma problemática difícil de abordar com as crianças, mas também, porque existe uma “tendência na nossa sociedade em diferenciar desde a nascença do bebé vários aspectos que dizem respeito aos meninos e às meninas” (Silva et al., 2005, p. 12). Esta tendência, muitas vezes, está associada aos comportamentos que as famílias, educadores e outros atores sociais adotam, fazendo com que exista uma “transmissão [...] dos estereótipos reguladores do comportamento” (Vieira, 2013, p. 7).

Deste modo, penso que é necessário continuar a fazer um trabalho com a finalidade de promover a igualdade entre géneros para inserir “as crianças em grupos sociais diversos, no respeito pela pluralidade das culturas, favorecendo uma progressiva consciência como membro da sociedade” (Ministério da educação, 1997, p. 15). Para finalizar, é importante que tenhamos todos “uma atitude proactiva face às questões de género na educação de infância” (Vasconcelos, 2011, p. 20) como forma de promover a igualdade entre géneros.

Importa salientar, em relação à PPS, que o *feedback* das educadoras cooperantes contribuíram e muito para o meu crescimento enquanto futura educadora, tendo sido essenciais os conselhos, as ajudas, as reflexões, o carinho, o *feedback* positivo e, por vezes, as críticas construtivas que me permitiram melhorar e superar as dificuldades que se atravessaram no meu percurso de creche e JI. Aceitei todas as críticas e conselhos como forma de progredir no meu percurso profissional.

Assim, de toda a PPS, as aprendizagens foram diversificadas e significativas, sendo de extrema importância a componente prática nesta formação profissionalizante porque nos permite contactar com a realidade dos contextos. Para mim, os estágios “resulta[m] de um conjunto de aprendizagens realizadas, tanto para a pessoa que o efetua, como para todos os outros intervenientes desta ação” (Sousa & Batista, 2011).

Por fim, gostava de realçar outra das aprendizagens que se relaciona com o facto de ter sentido a necessidade de me adaptar aos dois contextos, isto porque

todos os intervenientes eram diferentes, sendo necessário adaptar alguns comportamentos/atitude. Percebendo isto, identifiquei que as equipas educativas tinham o mesmo objetivo: o bem-estar das crianças e o seu pleno desenvolvimento, por muito que as estratégias fossem diferentes. Logo, um educador vai construindo a sua identidade profissional ao longo dos anos e através das interações, dos contextos em que está inserido, as trocas e as relações estabelecidas com as famílias e outros profissionais, tal como defende Sarmiento (2009) “corresponde a uma construção inter e intra pessoal, não sendo, por isso, um processo solitário” (p. 48) adaptando-se e aprendendo dia após dia.

Para terminar, concluo que a PPS teve um grande impacto na minha formação profissional, pois tive a oportunidade de contactar com dois contextos completamente diferentes, ficando a conhecer duas realidades distintas, mas também com as minhas fragilidades e potencialidades, como já referi anteriormente, e ainda assim ter a certeza que é esta a profissão que quero exercer. Sei que será um processo constante de aprendizagens e reflexões para conseguir fazer sempre melhor do que fiz e virei a fazer, adaptando-me sempre ao grupo de crianças tendo em conta as suas características individuais e interações.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Associação de Profissionais de Educação de Infância. (2011). *Carta de princípios para uma ética profissional*. Cadernos de Educação de Infância.
- Barbosa, C. (2007). *Dos Corpos Nascidos aos Sexos Construídos: As Representações de Género das Crianças em Jardim-de-Infância*. (Dissertação de Mestrado, Universidade do Minho, Braga). Consultada em http://cedic.iec.uminho.pt/Relatorios_e_Teses/teses/Tese_Carla_Barbosa.pdf
- Brazelton, T. B. & Greenspan, S. I. (2009) *A Criança e o Seu Mundo Requisitos Essenciais para o Crescimento e Aprendizagem*. (6ª ed.). Lisboa: Editorial Presença.
- Cardona, M., Vieira, C., Uva, M. & Cláudia-Tavares, T. (2009). *Guia de Educação. Género e Cidadania, Pré-escolar*. Lisboa: Comissão para a Igualdade e para os Direitos das Mulheres.
- Cavalheiro, C., Carmo, D., Rodrigues, F. & Bastos, J. (2008). *Guia para a Sensibilização e Intervenção em Igualdade de Oportunidades e Diversificação Profissional. Projeto Exito – Experimentar a Igualdade no Trabalho e nas Organizações*. Programa: Iniciativa Comunitária EQUAL.
- Cordeiro, M. (2012). *O Livro da Criança do 1 aos 5 anos (6ª ed.)*. Lisboa: A Esfera dos Livros.
- Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J., & Vieira, S. (2009). *Investigação-acção : metodologia preferencial nas práticas educativas*. Revista Psicologia, Educação e Cultura, 13:2., 355- 379.
- Delors, J. (1996). *Educação – um tesouro a descobrir. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI*. Porto: Edições ASA.
- Dias, I. S. & Correia, S. *Processos de aprendizagem dos 0 aos 3 anos: contributos do sócio-construtivismo*. Revista Ibero-americana de Educação, n.º 60/1 – 15/09/12. Consultado em <http://www.rieoei.org/deloslectores/4418Dias.pdf>
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e Terra.
- Ferreira, M. 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*

- Jl. In II Colóquio Internacional Outros Sentidos para Novas Cidadanias. (pp. 1-18). Porto: FPCEUP.
- Ferreira, M. M. (2004). «A gente gosta é de brincar com os outros meninos!». *Relações sociais entre crianças num Jardim de infância*. Porto: Edições Afrontamento.
- Ferreira, M. M. (2006). “- Tá na hora d’ir pr’à escola!”, “- Eu não sei fazer esta, senhor professor!” ou... *Brincar às escolas na escola (Jl) como um modo das crianças darem sentido e negociarem as relações entre a família e a escola*. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, pp. 27-58. Consultado em //repositorioaberto.up.pt/bitstream/10216/9477/2/49402.pdf
- Folque, M. A. (1999). *A influência de Vygotsky no modelo curricular do Movimento da Escola Moderna para a educação pré-escolar*. Escola Moderna, 5 (5), 5-12.
- Folque, M. A. (2012). *O aprender a aprender no pré-escolar: o modelo pedagógico do movimento da escola moderna*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Katz, L., & Chard, S. (2009). *A abordagem por Projectos na Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Madureira, I. P. & Leite, T. S. (2003). *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Marchão, A. (2012). *No jardim de infância e na escola do 1º ciclo do Ensino Básico – Gerir o currículo e criar oportunidades para construir o pensamento crítico*. Lisboa: Edições Colibri.
- Marchão, A. (2013). *O lugar dos livros no Jardim de Infância*. Portalegre: Revista Aprender, 34, 25–34.
- Marchão, A. & Bento, A. (2012). *Promoção da igualdade de género – um estudo em contexto de educação pré-escolar*. Comunicação apresentada no Seminário de I&DT– Centro Interdisciplinar de Investigação e Inovação do Instituto Politécnico, Portalegre. Consultado em: http://comum.rcaap.pt/bitstream/123456789/4117/1/Amelia%20March%C3%A3o_Alexandra%20Bento.pdf
- Martelo, M. (2004). *A Escola e a Construção de Identidade das Raparigas: O Exemplo dos Manuais Escolares*. (2ª ed.). Lisboa: CIDM.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Acção*. Porto: Porto Editora.

- Ministério da Educação. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: ME.
- Neto, A., Cid, M., Peças, A., Chaleta, E. & Floque, A. (2000). *Cadernos de coeducação: estereótipos de género*. Lisboa: comissão para igualdade e direitos das mulheres.
- Niza, S. (2012). *Sérgio Niza. Escritos sobre educação (1.ª ed.)*. Lisboa: Edições Tinta-da-China.
- Niza, S. (2013). *O Modelo Curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa*. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos curriculares para a educação de infância (pp. 141-160)*. (4ª edição). Porto: Porto Editora.
- Nogueira, C. & Saavedra, L. (2007). *Estereótipos de género. Conhecer para os transformar*. Cadernos Sacauf III, 10-30.
- Nunes, M. T. A. (2009). *O feminino e o masculino nos materiais pedagógicos: (in) visibilidades e (des)equilíbrios*. Lisboa: Comissão para a Cidadania e Igualdade de género.
- Oliveira-Formosinho, J. (Org.) (2011). *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação. Coleção Infância*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. (1995). *O pensamento e a acção do professor*. Porto: Porto Editora.
- Parente, C. (2012). *Observar e escutar na creche: para aprender sobre a criança*. Porto: Conferação Nacional das Instituições de Solidariedade.
- Pereira, M. A. (2013). *Explorando a linguagem no Jardim de Infância e na Creche: Algumas potencialidades*. Universidade do Minho. (Tese de mestrado, Universidade do Minho, Braga). Consultada em <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/28886/1/Ana%20Rita%20Magalh%C3%A3es%20Pereira.pdf>
- Pereira, M. M. (2009). *Fazendo género na escola: uma análise performativa da negociação do género entre jovens*, Ex-Aequo, 20, 113-127.
- Portugal, G. (2012). *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. (2003). *Educação de bebés em infantários: cuidados e primeiras aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Ponte, J. (2004). *Investigar a nossa própria prática*. Departamento de Educação e Centro de Investigação: Educação Faculdade de Ciências da Universidade de

Lisboa.

- Vasconcelos, T. (1997). *Ao Redor da Mesa Grande. A prática educativa de Ana*. Porto: Porto Editora.
- Vasconcelos, T. (2007). *A Importância da Educação na Construção da Cidadania. Saber (e) Educar*, 12, 109-117.
- Vasconcelos, T. (2010). *Do discurso dos “Cantinhos” ao discurso da “Oficina”: um contributo para uma pedagogia da infância atenta às questões de género*. *Cadernos de Educação de Infância (CEI)*, 92, 66.
- Vasconcelos, T. (2011). *Recomendação. A Educação dos 0 aos 3 Anos*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Vasconcelos, T. (coord.) (2011) *Trabalho por projectos na Educação de infância: mapear aprendizagens/integrar metodologias*. Lisboa: DGIDC/Ministério da Educação.
- Vieira, C. M. C. (2013). *Educação Familiar: estratégias para a promoção de igualdade de género*. (3ª ed.). Lisboa: Comissão para a Cidadania e Igualdade de género.
- Roldão, M. C. (2007). *Colaborar é preciso*. *Noesis*, 71, 25-29.
- Sarmiento, M. J. (2005). *Crianças: educação, culturas e cidadania activa. Refletindo em torno de uma proposta de trabalho*. *PERSPECTIVA*, 23, (1), 17-40.
- Sarmiento, T. (2009). *As identidades profissionais em educação de infância*. *Locus Soci@l*, 2, 46-64.
- Saavedra, L. (2005). *Aprender a ser rapariga, aprender a ser rapaz: teorias e práticas da escola*. Coimbra: Almedina.
- Silva, A & Fossa, M. (2013). *Análise de Conteúdo: Exemplo de Aplicação da Técnica para Análise de Dados Qualitativos*. IV Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e contabilidade.
- Silva, A., Araújo, D., Luís, H., Rodrigues, I., Alves, M. & Tavares, T. (2005) *Cadernos de Coeducação: A Narrativa na Promoção da Igualdade de Género. Contributos para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Comissão para Igualdade e Direitos das Mulheres.
- Sim-Sim, I., Silva, A. & Nunes, C. (2008). *Linguagem e comunicação no jardim de infância: Textos de apoio para educadores de infância*. Porto: Ministério da Educação e Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Siraj-Blatchford, I. (2007). *Crítérios para Determinar a Qualidade na Aprendizagem das Crianças Entre os Três e os Seis Anos*. In I. Siraj-Blatchford 50 (Coord.),

Manual de desenvolvimento curricular para a educação de infância (pp. 10- 20).

Lisboa: Texto Editores.

Sousa, A. (2005). *Investigação em educação*. Lisboa: Livros Horizonte.

Sousa, M. J. & Batista, C.S. (2011). *Como fazer investigação, dissertações, teses e relatórios segundo Bolonha*. Lisboa: Pactor.

Vieira, C. M. C. (2013). *Educação Familiar: estratégias para a promoção de igualdade de género*. (3ª ed.). Lisboa: Comissão para a Cidadania e Igualdade de género.

Tomás, C. (2008). *A investigação sociológica com crianças: caminhos, fronteiras e travessias*. In L. Rabello de Castro e V. Lopes 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*. Porto: Edições Aprofundamento.

ANEXOS

ANEXO A. Outros profissionais da creche e JI

Outros profissionais	Creche	Jardim-de-Infância
	Diretora	Diretora Pedagógica
	Terapeuta da fala	Diretora técnica
	Psicopedagogo	Diretora administrativa
	Psicóloga educacional	Psicóloga educacional
	Rececionistas	Professora de Inglês
	Assistentes de cozinha	Professora de Dança
	Professor de psicomotricidade	Professor de educação-física
	Professora de Música	Professor de Música
	Assistentes de limpeza	Assistente de limpeza
	Cozinheira	Cozinheira

ANEXO B. Profissões dos pais das crianças da creche

Toddlers	Mãe	Pai
António	Responsável de tesouraria	Diretor Comercial
Filipa	Farmacêutica	Chefe de cozinha
Júlia	Chefe de grupo	Consultor Informático
Marta	Engenheira de Telecomunicações	Bancário
Mariana	Auditora Financeira	Gestor
Ricardo	Gestora de clientes	Diretor de marketing
Marisa	Médica	Médico

ANEXO C. Idades e profissões dos pais do jardim-de-infância

Nomes	Idade do pai	Profissão	Idade da mãe	Profissão
Frederico	34	Arquiteto	33	Arquiteta
Miguel Ângelo	30	Gestor	30	Gestora
Rafael	30	Técnico de som	30	Biológica
Elsa	-	-	-	-
Princesa	32	Enfermeiro	34	Enfermeira
Pateta	32	Gestor	33	Técnica de qualidade
Homem aranha	37	Administrativo	37	Cozinheira
Príncipe	38	Técnico de som	35	Gestora
O Abelha	32	Consultor	35	Consultora
Cavaleiro	31	Gestor	32	Ass. direção
Flor	36	Informático	36	Informática
Evan	40	Psicólogo	37	Psicóloga
Mikey	29	Diretor de marketing	29	Gestora de produto
Borboleta	33	Gestor	33	Gestora
Margarida	40	Gestor	39	Gestora R.H.
T. Rex	34	Engenheiro ambiental	34	Engenheira ambiental
Sofia	20	Vendedor	20	Estudante
Blumme	32	Comercial	32	Técnica R.H.
Tiago	39	Desempregado	38	Professora
Coelho	35	Empresário	36	Empresária
Minni	42	Engenheiro	38	Geógrafa

**ANEXO D. Idade, data de nascimento e percurso institucional
do grupo de crianças**

Toddlers	Idades	Data de nascimento	Percurso institucional
António	21 meses	9 de maio de 2013	1º ano no infantário
Filipa	22 meses	26 de abril de 2013	1º ano no infantário
Júlia	24 meses	19 de janeiro de 2013	1º ano no infantário
Marta	22 meses	11 de abril de 2013	Sala dos bebés grandes
Mariana	24 meses	6 de janeiro de 2013	1º ano no infantário
Ricardo	18 meses	31 de junho de 2013	Sala dos bebés grandes
Marisa	22 meses	3 de abril de 2013	Em casa com os avós

ANEXO E. Atividade da saca das surpresas



ANEXO F. Idade, ano de nascimento e percurso institucional

Nomes	Ano de nascimento	Percurso institucional
Frederico	2011	Desde o berçário
Miguel Ângelo	2011	Desde o berçário
Rafael	2010	Desde o berçário
Elsa	2011	Outra instituição
Princesa	2011	Desde o berçário
Pateta	2011	Desde o berçário
Homem aranha	2010	Outra instituição
Príncipe	2010	Desde o berçário
O Abelha	2010	Desde o berçário
Cavaleiro	2011	Desde o berçário
Flor	2010	Desde o berçário
Evan	2010	Desde o berçário
Mikey	2011	1º ano no pré-escolar
Borboleta	2011	Desde o berçário
Margarida	2011	Desde o berçário
T. Rex	2010	Desde o berçário
Sofia	2011	Desde o berçário
Blumme	2011	Desde o berçário
Tiago	2010	1º ano no pré-escolar
Coelho	2011	Outra instituição
Minni	2010	Desde o berçário

ANEXO G. Atividade da observação na lupa estereoscópica



ANEXO H. Rotina diária da creche

Horário	Atividade
8:00 – 9:30	Acolhimento em conjunto com as outras crianças
9:30 – 10:00	Circle Time
10:00 – 10:20	Snack da manhã
10:20 – 10:40	Momento de higiene
10:40 – 11:10	Atividade/brincadeira orientada
11:10 – 11:30	Brincadeira livre ou ida ao recreio
11:30 – 11:40	Momento de higiene
11:40 – 12:20	Almoço
12:20 – 12:40	Momento de higiene
12:40 – 15:00	Repouso
15:00 – 15:30	Momento de higiene
15:30 – 16:00	Lanche
16:00 – 18:30	Brincadeira livre e/ou programada
18:30 – 20:00	Brincadeira livre com crianças da escola na Tutor Land

ANEXO I. Os sete princípios do MEM

Os sete princípios de estruturação da ação educativa
1) Os meios pedagógicos veiculam, em si, os fins democráticos da educação;
2) A atividade escolar enquanto contrato social e educativo;
3) A prática democrática da organização partilhada por todos institui-se em conselho de cooperação;
4) Os processos de trabalho escolar reproduzem os processos sociais autênticos;
5) A informação partilha-se através de circuitos sistemáticos de comunicação dos saberes e das produções culturais dos alunos;
6) As práticas escolares dão sentido social imediato às aprendizagens dos alunos, através da partilha dos saberes e das formas de interação;
7) Os alunos intervêm ou interpellam o meio social e integram na aula «atores» comunitários como fonte de conhecimentos nos seus projetos.

Informações retiradas do livro “Escritos sobre educação” (Niza, 2012, p. 194)

ANEXO J. Rotina diária do jardim-de-infância

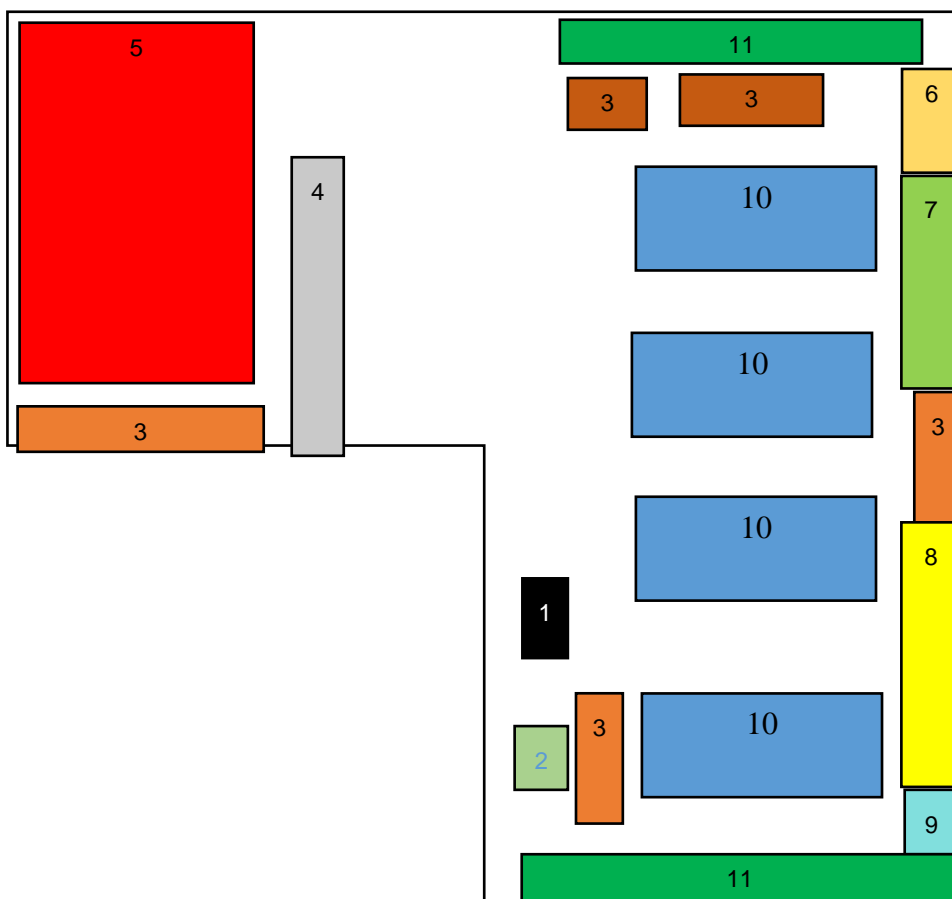
Horários	Atividades
8h00-9h30	Chegada das crianças
9h30	Ida para a sala – Reunião de conselho
10h00	Atividades/projetos e brincadeira nas áreas
11h45	Higiene e almoço
12h30	Recreio
12h45-13h00	Higiene
13h00-15h00	Repouso/sesta
15h00	Atividades e brincadeira nas áreas
17h30	Recreio
19h30	Ida para casa

ANEXO K. Plantas das salas dos dois contextos

Planta da sala da creche



Planta da sala do JI



- | | |
|----------------------------------|---|
| 1 – Porta | 7 – Oficina da escrita |
| 2 – Estande do rádio | 8 – Laboratório das ciências e matemática |
| 3 – Armários de arrumações | 9 – Área das expressões (cavelete) |
| 4 – Área dos jogos de construção | 10 – Mesas |
| 5 – Área do faz-de-conta | 11 – Placares |
| 6 – Biblioteca | |

ANEXO L. Atividade da pintura com tinta gelada



ANEXO M. Atividade da exploração da massa mágica



ANEXO N. Atividade de dinamização de lengalenga




ANEXO O. Carta aos pais para a sua colaboração no projeto

Olá pais!

Estamos a fazer um projeto sobre joaninhas que está mesmo a terminar, mas precisamos da vossa ajuda para fazermos a capa do nosso projeto.

Queremos fazer joaninhas de diferentes cores (ver imagem abaixo) com os materiais que tiverem até segunda-feira.

Obrigada pela vossa ajuda!



ANEXO P. Guião das entrevistas às crianças

Guião de entrevista às crianças

Esta entrevista insere-se numa investigação-ação sobre as questões de género na educação de infância.

Os dados recolhidos serão utilizados apenas no contexto da investigação de modo a garantir a confidencialidade e o anonimato das crianças.

Situação:

“A Carolina fez quatro anos e convidou os amigos para a sua festa de aniversário. O seu irmão mais novo, o Pedro, também lá estava. O vestido da Carolina era cor-de-rosa, a sua fita de colocar na cabeça era da mesma cor, até o bolo de aniversário teve de ser cor-de-rosa. O Pedro quando viu o bolo cor-de-rosa disse: “Se fosse verde e um campo de futebol era mais giro”. As meninas estavam a jogar futebol e os rapazes a fazer corridas de carros. No final da festa, a Carolina distribuiu por cada um dos seus amigos um saco de surpresas para levarem para casa. Este saco tinha a sua cor favorita: o cor-de-rosa. Os doces da festa da Carolina foram feitos pelo senhor Carlos que tem como profissão ser pasteleiro”

Questão 1. Porque é que achas que a Carolina escolheu o rosa para a cor do seu vestido?

Questão 2. Gostavas de ter um bolo igual ao da Carolina? Porquê?

Questão 3. As meninas estavam a jogar futebol também gostavas de jogar com elas? Porquê?

Questão 4. Gostavas de receber um saco de surpresas da festa da Carolina? Porquê?

Questão 5. Das seguintes brincadeiras quais achas que são de menina ou de menino?

- Brincar ao faz-de-conta
- Fazer corridas de carros
- Ler livros aos colegas
- Saltar a corda
- Jogar futebol
- Dançar
- Fazer corridas na rua

ANEXO R. Carta aos pais sobre a investigação

Boa tarde pais,

No âmbito da Prática Profissional Supervisionada, do Mestrado em Educação pré-escolar é solicitada a realização de uma investigação-ação. A investigação ação que pretendo desenvolver focaliza-se nas questões de género na educação infância e tem o objetivo de perceber se existem estereótipos de género no grupo de crianças e, caso isto se verifique, desenvolver um plano de intervenção educacional de modo a desmistificá-los e combater-los.

A recolha de dados envolve vários métodos: entrevista semiestruturada (gravadas) às crianças; entrevista por questionário aos pais; gravação áudio das atividades que integram o plano de intervenção educacional. As respostas das entrevistas às crianças serão devolvidas às mesmas e aos pais, para fazer correções que considerem apropriadas. Não serão usados os nomes reais das crianças e suas famílias, assegurando-se assim a confidencialidade e anonimato dos sujeitos envolvidos na investigação ação.

Obrigada a estagiária
Márcia Lopes

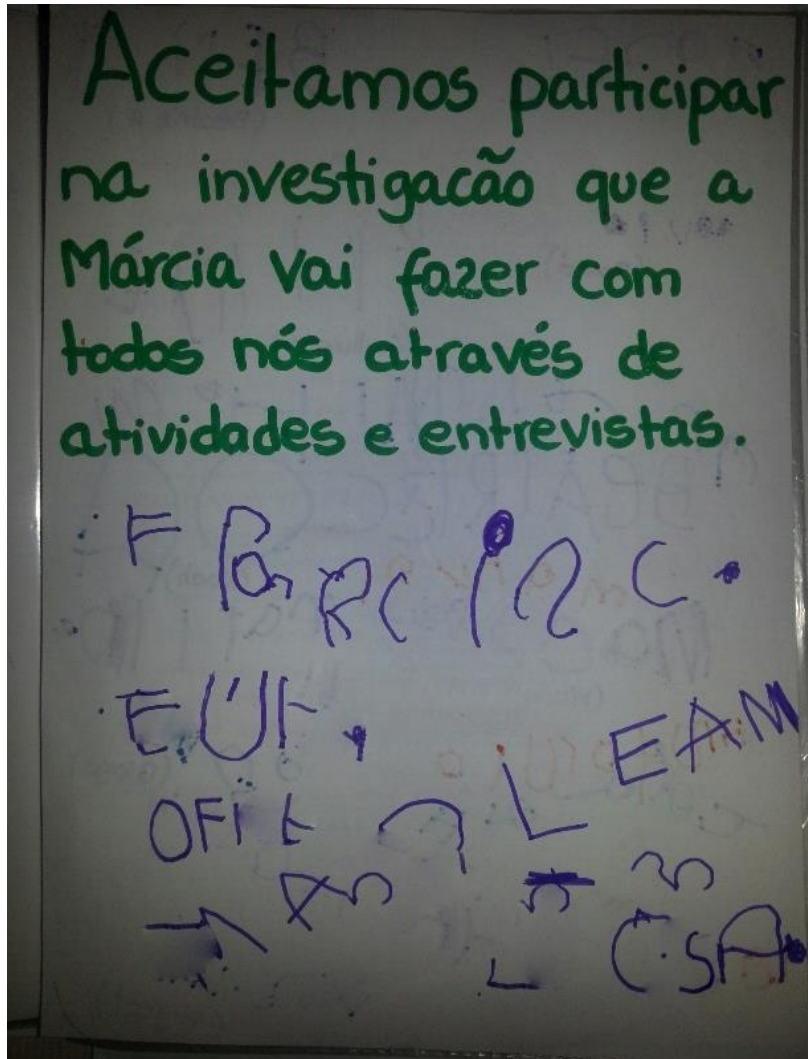
Autorizo/Não autorizo (riscar o que não interessa) a entrevista ao meu filho
_____ para a investigação-ação a ser desenvolvida
pela estagiária Márcia Lopes.

Autorizo/Não autorizo (riscar o que não interessa) a gravação por áudio das
entrevistas realizadas e das atividades com meu filho
_____ para a investigação-ação a ser
desenvolvida pela estagiária Márcia Lopes.

Assinatura:

Data: _____

ANEXO S. Carta de compromisso com as crianças

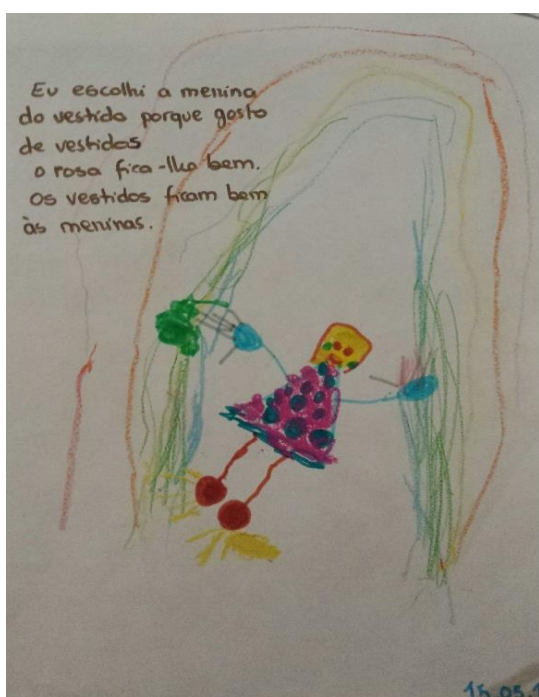
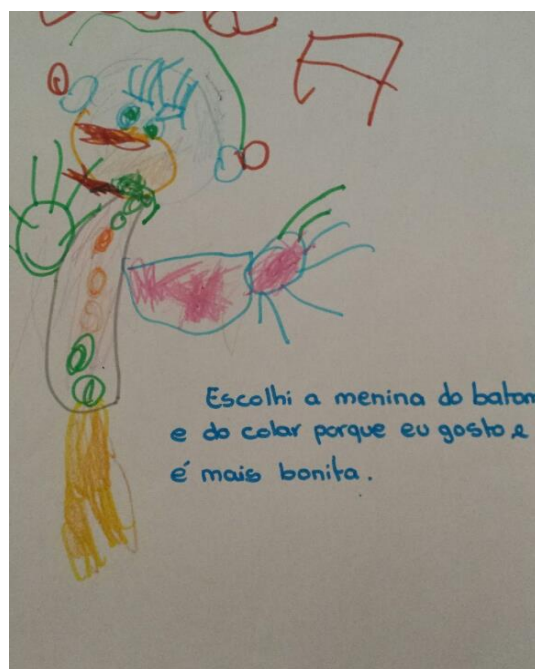
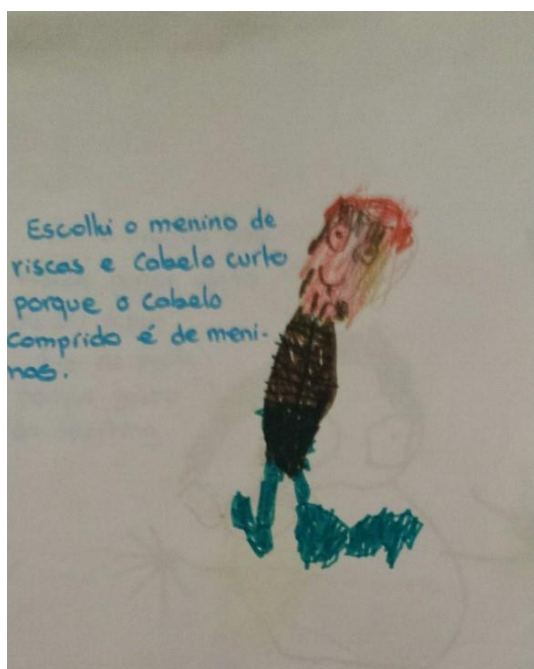


ANEXO T. Imagens





ANEXO U. Desenhos das crianças



ANEXO V. Atividade “Quando for grande quero ser...”

