

“Se eu te pintar as unhas, você vai ser uma mulher. ‘Cê quer ser uma mulher?’” - Masculinidades e feminilidades pelas vozes das crianças de um jardim de infância.

Vitória Gaudêncio

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

2023-2024

| | ' ' | | ' ' |

“Se eu te pintar as unhas, você vai ser uma mulher. ‘Cê quer ser uma mulher?’” - Masculinidades e feminilidades pelas vozes das crianças de um jardim de infância.

Vitória Gaudêncio

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

Orientadora: Catarina Tomás

Júri

Presidente: Rita Friães

Arguente: Luciana Aparecida de Araújo

Orientadora: Catarina Tomás

2023-2024

| | ' | | ' |

*Olha-me rindo uma criança
E na minha alma madruça.
Tenho razão, tenho esperança
Tenho o que nunca me basta.*

*Bem sei. Tudo isto é um sorriso
Que é nem sequer sorriso meu.
Mas para meu não o preciso
Basta ser de quem mo deu.*

*Breve momento em que um olhar
Sorriu ao certo para mim...
És a memória de um lugar,
Onde já fui feliz assim.*

(Pessoa, 1930)

AGRADECIMENTOS

Com a chegada do fim deste percurso na Escola Superior de Educação de Lisboa, é chegado também o momento de agradecer aos/às que traçaram este caminho comigo e que me incentivaram a nunca desistir deste sonho. Por isso, agradeço-vos do fundo do meu coração.

A ti, **mãe**, por todos os momentos de reflexão conjunta, por todas as vezes que ouviste os meus desabafos, por todos os sábios conselhos e por me relembrares, todos os dias, do quão importante e bela é esta profissão. A ti, *mãe querida*, um grande obrigada.

A ti, **pai**, por, também, ouvires os meus desabafos, por ouvires todas as atividades que propus, por estares aqui.

A ti, **Diogo**, por me acompanhares nesta jornada, por seres o meu conforto, por me ajudares a ver o lado positivo em todos os momentos de incerteza, por todas as vezes que me perguntaste “Queres ajuda?” e, sobretudo, por todo o amor, orgulho e respeito que me dedicas.

A vocês, **Palminha, Mariana, Pimpão e Patrícia**, que me acompanham desde a Licenciatura, porque, sem vocês, esta não teria sido a *melhor fase da minha vida*. Obrigada por todas as gargalhadas e lágrimas partilhadas. *Amigo é uma grande festa*.

A vocês, **Catalina e Beatriz**, que foram uma grande surpresa e um grande apoio no Mestrado. Catalina, obrigada por me fazeres refletir sobre tudo. Beatriz, obrigada pela loucura e pelas gargalhadas.

A vocês, queridas parceiras de PPS. A ti, **Sara F.**, por todas as conversas no autocarro, por teres sempre algo bom para dizer, por teres um coração maior do que tu. A ti, **Sara D.**, porque ser educadora não é um percurso solitário, agradeço-te pelo percurso que traçámos juntas, por todos os almoços e desabafos no *pau de canela*, este percurso foi mais feliz por ser contigo.

A si, **professora Catarina**, pelos momentos de partilha, pela assertividade e sinceridade, pelo rigor e exigência que me levaram a refletir de forma constante e a crescer, sobretudo, obrigada por estar sempre presente.

A vocês, **Educadora Filipa e Educadora Catarina**, por me acolherem nas vossas salas de braços e coração abertos, foi um privilégio percorrer este caminho ao vosso lado.

Obrigada pelas aprendizagens, gargalhadas, e porque, para além de serem excelentes educadoras cooperantes, foram, também, um ombro amigo.

Às equipas educativas dos contextos, nos quais realizei as PPS. Em especial, a ti, **Isabelinha**, por todos os abraços e lágrimas amparadas, pelo conforto que me transmitiste todos os dias, pela ajuda incansável e por acreditares que serei uma *excelente Sr.^a Educadora*.

Às **famílias dos protagonistas desta história**, crianças, não me canso de vos agradecer todo o carinho e confiança que depositaram em mim, foi um prazer conhecervos.

Por fim, mas não menos importante, a vocês, **crianças**, faltam-me as palavras para vos agradecer por este período tão rico, em aprendizagens, gargalhadas, afeto e diversão. Guardo um pedaço de cada uma de vocês no meu coração.

RESUMO

O presente relatório foi elaborado no âmbito da Unidade Curricular Prática Profissional Supervisionada II, realizada na sala três de um jardim de infância (JI) da rede pública, na Área Metropolitana de Lisboa. Neste documento, é analisado o percurso realizado durante os quatro meses, entre 2 de outubro de 2023 e 31 de janeiro de 2024, de intervenção pedagógica, o desenvolvimento de uma atitude investigativa e construção da identidade profissional de uma educadora de infância em formação.

A investigação de natureza qualitativa baseia-se num estudo de caso e recorre a um conjunto de técnicas de recolha de dados – observação participante, entrevista semiestruturada, entrevistas focalizadas de grupo e inquéritos por questionário – para analisar as *Masculinidades e Feminilidades hegemónicas em Educação de Infância* a partir das conceções de crianças de uma sala de um JI, das suas famílias e da educadora de infância.

A análise e discussão dos dados recolhidos revelou a influência que a sociedade (família e jardim de infância) tem no processo de *fazer género*. Ademais, evidenciou a presença das questões de género nas relações entre pares, quer nas brincadeiras quer nos discursos entre crianças.

Este relatório retrata um período em que fui, simultaneamente, estudante, estagiária e investigadora, papéis que estiveram em constante articulação e, por vezes, em confronto, e que, em colaboração com as crianças, famílias e equipas educativas, influenciaram a construção da *minha identidade profissional*, que se encontrará, para sempre, em (re)construção.

Palavras-Chave: Educação Pré-Escolar; Masculinidades e Feminilidades; Género; Crianças; Relações entre pares.

ABSTRACT

The present report has been crafted within the framework of the Supervised Professional Practice Unit II, conducted in Room Three of a public kindergarten within the Lisbon Metropolitan Area. Within this document, we delve into the journey undertaken over the course of four months, spanning from October 2, 2023, to January 31, 2024. This journey encompasses pedagogical intervention, the cultivation of an investigative mindset, and the forging of the professional identity of a prospective early childhood educator.

The qualitative research is rooted in a case study methodology and employs a variety of data collection techniques – including participant observation, semi-structured interviews, focused group discussions, and questionnaire surveys – to dissect the themes of *hegemonic Masculinities and Femininities in Early Childhood Education*. These themes are examined through the lens of children, their families, and the early childhood educator within a kindergarten.

The analysis and discussion of the gathered data unveil the profound impact of societal influences (from both family and kindergarten environments) on the gendering process. Moreover, it underscores the prevalence of gender-related issues within peer interactions, manifesting in both play activities and verbal exchanges among children.

This report portrays a period in which I was, at the same time, a student, intern and researcher, roles that were in constant articulation and, at times, in confrontation, and that, in collaboration with children, families and educational teams, influenced the construction of *my professional identity*, which will forever be in (re)construction.

Keywords: Pre-School Education; Masculinities and Femininities; Gender; Children; Peer-to-peer relationships.

ÍNDICE GERAL

INTRODUÇÃO.....	1
1. CARACTERIZAÇÃO DE UMA AÇÃO CONTEXTUALIZADA	4
1.1. <i>O que está ao nosso redor?</i> – o meio envolvente.....	5
1.2. <i>E o que vemos quando entramos?</i> – a organização socioeducativa.....	6
1.3. <i>E o que vemos quando entramos?</i> – o ambiente educativo.....	7
1.3.1. <i>Está na hora de brincar?</i> – a organização tempo	12
1.4. <i>Quem está connosco todos os dias da PPS II?</i> – a equipa educativa	15
1.5. <i>Quem está connosco todos os dias da PPS II?</i> – as crianças	17
1.6. <i>E em casa?</i> – as famílias	26
2. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO EM JARDIM DE INFÂNCIA	30
2.1. Intenções com as crianças	31
2.2. Intenções com as famílias	35
2.3. Intenções com a equipa educativa	35
3. INVESTIGAÇÃO EM JI: PROCESSOS E PROCEDIMENTOS	37
3.1. Masculinidades e Feminilidades: Enquadrando teoricamente o tema.....	39
3.1.1. Biologia e Sociologia – confronto e/ou complemento?	40
3.1.2. Masculinidades e Feminilidades: Conceitos historicamente situados.....	41
3.1.3. Ser menino ou menina – um processo socialmente construído.....	43
3.1.4. Masculinidades e Feminilidades nas relações entre pares.....	45
3.1.5. Masculinidades e Feminilidades: O papel do Jardim de Infância	46
3.2. Masculinidades e Feminilidades na investigação: Opções metodológicas e éticas	49
4. MASCULINIDADES E FEMINILIDADES PELA(S) VOZ(ES) E PRODUÇÕES.....	55
4.1. Masculinidades e Feminilidades: O que estudantes do MEPE da ESEIx estudam sobre Género e Educação de Infância?	56
4.2. Masculinidades e Feminilidades pela(s) voz(es).....	59
4.2.1. ... da educadora de infância	60

4.2.2. ... das famílias	66
4.2.3. ... das crianças	71
5. CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE.....	85
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	91
REFERÊNCIAS	94
ANEXOS.....	100
ANEXO A: Planta da Sala Três.....	101
ANEXO B: Inquérito por questionário às famílias.....	106
ANEXO C: Guião de entrevista semiestruturada à educadora de infância cooperante	115
ANEXO D: Guião de entrevista focalizada de grupo às crianças da Sala Três	119
ANEXO E: Roteiro Ético	122
ANEXO F: Transcrição da entrevista à educadora de infância cooperante	129
ANEXO G: Transcrição da entrevista focalizada de grupo (G1 - 4 anos)	134
ANEXO H: Transcrição da entrevista focalizada de grupo (G2 - 5 anos)	140
ANEXO I: Transcrição da entrevista focalizada de grupo (G3 - 5 anos)	146
ANEXO J: Transcrição da entrevista focalizada de grupo (G4 - 6 anos)	153
ANEXO K: Mapeamento das produções académicas	162
ANEXO L: Protocolo de consentimento informado.....	178
ANEXO M: Análise Categorical da entrevista à Educadora Cooperante.....	180
ANEXO N: Análise Categorical das entrevistas às crianças	185

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 <i>Área dos cabides</i>	8
Figura 2 <i>Área dos arquivos</i>	8
Figura 3 <i>Mesa de apoio e área das construções</i>	9
Figura 4 <i>Áreas da escrita, pintura e lavatório de apoio</i>	10
Figura 5 <i>Área das reuniões de grande grupo</i>	10
Figura 6 <i>Áreas da biblioteca, da matemática e das ciências</i>	11
Figura 7 <i>Áreas das artes plásticas e dos jogos</i>	12
Figura 8 <i>Área do Faz-de-Conta</i>	12
Figura 9 <i>Brincadeira entre o Bento, o Pedro C. e o André</i>	20
Figura 10 <i>Estagiária e Eva a “ver o filme” apresentado pelo Pedro C., o Matteo e o Lorenzo</i>	21
Figura 11 <i>Liz a pintar as unhas ao Simão</i>	25
Figura 12 <i>Clara a partilhar o que trouxe de casa da avó</i>	28
Figura 13 <i>Quantidade de relatórios do corpus por ano</i>	57
Figura 14 <i>Quantidade de relatórios do corpus por natureza jurídica dos contextos onde ocorreram as investigações</i>	58
Figura 15 <i>Inventário da área das artes plásticas</i>	61
Figura 16 <i>Inventário da área dos jogos</i>	62
Figura 17 <i>Inventário da área das construções</i>	62
Figura 18 <i>Inventário da área do faz-de-conta</i>	63
Figura 19 <i>Influência que as questões de género têm, ou não, na vida familiar e social das inquiridas</i>	68
Figura 20 <i>Influência que as concepções de género das inquiridas têm, ou não, nas concepções de género dos/as seus/suas educandos/as</i>	69
Figura 21 <i>Ana Sofia e M.^a Luísa a brincar na área do faz-de-conta</i>	72
Figura 22 <i>Valentim, Lorenzo e Simão a brincar na área do faz-de-conta</i>	73
Figura 23 <i>Meninas a desenhar na área das artes plásticas</i>	73
Figura 24 <i>Pedro C., Bento e André a brincar na área das construções</i>	74
Figura 25 <i>Bento, Matteo e Lorenzo após terminarem o puzzle da Frozen</i>	80

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 <i>Caracterização do grupo de crianças segundo a idade, nacionalidade e frequência no JI</i>	17
Tabela 2 <i>Caracterização das famílias segundo o grupo etário</i>	27
Tabela 3 <i>Árvore categorial da entrevista à Educadora Cooperante</i>	52
Tabela 4 <i>Árvore categorial das entrevistas às crianças</i>	52

LISTA DE ABREVIATURAS

AAAF	Atividades de Animação e Apoio à Família
AE	Agrupamento de Escolas
AO	Assistente Operacional
CEB	Ciclo do Ensino Básico
DGE	Direção-Geral da Educação
ESELx	Escola Superior de Educação de Lisboa
FUC	Ficha de Unidade Curricular
INE	Instituto Nacional de Estatística
IPSS	Instituição Particular de Solidariedade Social
JI	Jardim de Infância
MEM	Movimento da Escola Moderna
MEPE	Mestrado em Educação Pré-Escolar
MTP	Metodologia de Trabalho de Projeto
OCEPE	Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar
PCG	Projeto Curricular de Grupo
PEA	Projeto Educativo do Agrupamento
PLNM	Português Língua Não Materna
PPS	Prática Profissional Supervisionada
RO	Registo de Observação
TEIP	Territórios Educativos de Intervenção Prioritária
UC	Unidade Curricular

INTRODUÇÃO

| " | | " |

O presente relatório insere-se no âmbito da Unidade Curricular (UC) Prática Profissional Supervisionada II (PPS II), do 2.º ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar (MEPE) da Escola Superior de Educação de Lisboa (ESELx), cujos principais objetivos são: i) desenvolver e consolidar atitudes, competências e saberes de intervenção educativa adequadas (elaboração de propostas curriculares significativas para o grupo de crianças); ii) experienciar as dimensões do quotidiano da profissão em jardim-de-infância; iii) construir um modelo pessoal de intervenção educativa refletido, fundamentado e eticamente situada; iv) implementar abordagens investigativas como motor essencial das mudanças das práticas pedagógicas; v) efetuar propostas numa perspetiva globalizante, utilizando metodologias ativas e lúdicas, próprias do desenvolvimento curricular para a infância; vi) planear e concretizar atividades de envolvimento com as famílias e de preparação para a transição das crianças para o 1º ciclo do ensino básico; vii) elaborar o relatório da PPS Modulo II, resultante do processo de Intervenção/investigação, mobilização e integração de saberes que contribuem para o desenvolvimento profissional contínuo; viii) conceber, planear e implementar uma investigação sobre a PPS (FUC, 2023/2024).

Deste modo, assume-se como principal objetivo, do relatório, a reflexão crítica sobre o meu percurso e prática pedagógica enquanto estagiária na sala três de um jardim de infância (JI) da rede pública, no período compreendido entre 2 de outubro de 2023 e 31 de janeiro de 2024, acompanhada por um grupo de vinte crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos, pela equipa educativa e com a colaboração das famílias.

Como forma de guiar os/as leitores/as do presente relatório, explico a sua organização e sequência, uma vez que, apesar de estar organizado em múltiplos capítulos, existe uma articulação e um fio condutor entre os mesmos.

Conhecer o meio envolvente, a organização socioeducativa, os espaços e os tempos, a equipa educativa, as famílias e as crianças da sala três é fundamental para compreender este percurso. Por isso, no primeiro capítulo – **caracterização de uma ação contextualizada** –, apresento as características do contexto no qual decorreu a PPS II, bem como a investigação realizada no mesmo.

Estes grandes detalhes tornam possível a realização de uma intervenção intencional e refletida e, nesse sentido, no segundo capítulo – **análise reflexiva da intervenção em**

jardim de infância –, são definidas as intencionalidades para a ação relativamente às famílias, equipa educativa e aos protagonistas desta história, as crianças. Ademais, é realizada, também, uma reflexão entre as intencionalidades propostas e a sua concretização.

Seguidamente, no terceiro capítulo – **investigação em JI: processos e procedimentos** –, apresenta-se o estudo conduzido durante o período de intervenção com as crianças da sala três, intitulado: "Se eu te pintar as unhas, vais ser uma mulher. Queres ser uma mulher?" – Masculinidades e feminilidades através das vozes das crianças de um jardim de infância. Este capítulo desdobra-se em duas partes, nomeadamente: i) a revisão da literatura sobre o tema; ii) as opções metodológicas e éticas que nortearam a investigação. A análise e a discussão dos dados recolhidos no decorrer da investigação é, então, realizada no quarto capítulo do presente relatório – **masculinidades e feminilidades pela(s) voz(es) e produções** – na qual se dá uma especial atenção à discussão entre as vozes da educadora de infância cooperante, das famílias e das crianças.

Considerando que a avaliação e a reflexão são ações imperativas no trabalho do/a educador/a de infância, no quinto capítulo – **construção da profissionalidade** –, é realizada uma reflexão sobre o percurso realizado ao longo da PPS I e II, contemplando vários aspetos relevantes a destacar. Por fim, o último capítulo – **considerações finais** – apresenta as conclusões de todo o processo, tanto da intervenção como da investigação.

1. CARACTERIZAÇÃO DE UMA AÇÃO CONTEXTUALIZADA

| ' ' | | ' ' |

Cada prática pedagógica é influenciada pelo contexto em que ocorre, conseqüentemente, é crucial compreender “os processos sociais que estruturam e são estruturados pelas crianças enquanto actores [sic] nas acções [sic] sociais que desenvolvem e em que se envolvem no contexto educativo de um JI” (Ferreira, 2002, p. 65). Deste modo, e reforçando a perspectiva de que, à entrada do jardim de infância, as crianças “são já portadoras de uma experiência social única que as torna diferentes umas das outras” (*idem*), torna-se imprescindível iniciar o presente relatório com a caracterização do contexto socioeducativo.

1.1. O que está ao nosso redor? – o meio envolvente

Os/As educadores/as de infância, ao conhecer as potencialidades e características do meio envolvente, poderão informar a sua prática e, assim, responder às necessidades e interesses das crianças. Começo, então, por caracterizar o meio envolvente ao JI no qual realizei a Prática Profissional Supervisionada II (PPS II), pois “saber mais sobre o meio local é saber mais sobre os [as] seus [suas] alunos [crianças] e isso é um fator determinante para uma melhor relação de ensino/aprendizagem” (Ferreira et al., 2011, p. 501).

A organização socioeducativa na qual realizei a PPS II está inserida num agrupamento de escolas da rede pública, que possui um total de cinco estabelecimentos de ensino, sendo que a sua oferta educativa abrange desde o jardim de infância até ao ensino secundário. Situado numa das freguesias com menos população do concelho de Lisboa (INE, 2021), o meio envolvente caracteriza-se por um “tecido social cuja atividade económica se centra, principalmente, no setor dos Serviços, nomeadamente no comércio, e integra, ainda, dois bairros com características socioeconómicas e culturais muito próprias” (PEA, 2022, p. 1).

Ademais, é relevante mencionar que o Agrupamento de Escolas (AE) no qual o JI está incluído integra o Programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP). Este programa “é uma iniciativa governamental, implementada atualmente em 146 agrupamentos de escolas/escolas não agrupadas que se localizam em territórios económica e socialmente desfavorecidos, marcados pela pobreza e exclusão social, onde a violência, a indisciplina, o abandono e o insucesso escolar mais se manifestam”, cujos principais objetivos, descritos no Despacho normativo n.º 20/2012, de 3 de outubro, são: i) “a melhoria da qualidade da aprendizagem traduzida no sucesso

educativo dos alunos”; ii) “o combate ao abandono escolar e às saídas precoces do sistema educativo”; iii) “a criação de condições que favoreçam a orientação educativa e a transição qualificada da escola para a vida ativa”; iv) “a progressiva articulação da ação da escola com a dos parceiros dos territórios educativos de intervenção prioritária” (*idem*, pp. 33344-33345). Neste sentido, este programa pretende prevenir e reduzir o abandono escolar, o absentismo e a indisciplina, bem como promover o sucesso educativo de todos os alunos (DGE, s.d.).

1.2. E o que vemos quando entramos? – a organização socioeducativa

Assim que entrei na organização socioeducativa, deparei-me com diversos edifícios destinados às múltiplas respostas educativas. O JI e o 1.º CEB partilham o mesmo edifício, sendo que o piso térreo é ocupado pelo jardim de infância tendo um corredor com as salas de atividades (quatro no total) de um lado e, do outro, uma grande vitrine com quatro portas (cada uma em frente a cada porta das salas de atividades), existem, também, duas casas de banho para as crianças (cada duas salas partilham uma), uma sala para as atividades de apoio à família, uma sala de educadoras, com uma casa de banho, uma sala para educação especial, bem como uma casa de banho para crianças com necessidades educativas específicas que necessitem de um apoio mais individualizado no momento da higiene, existe, ainda, um ginásio. No primeiro piso, destinado ao 1.º CEB, encontramos, para além das salas de aula, um refeitório.

Do outro lado da grande vitrine, paralela às salas, existe um extenso recreio exterior, que possui uma área coberta e outra descoberta. O facto de a vitrine ter quatro portas em espelho com as portas das salas de atividades dos quatro grupos de JI, permite uma maior autonomia nos momentos de ida para o recreio exterior, bem como nos momentos em que as crianças necessitam de ir à casa de banho, e, apesar de, normalmente, não estar nenhum adulto responsável na parte de dentro do JI quando as crianças estão no recreio exterior, é possível observar as crianças quando estas se deslocam no espaço interior.

Numa organização socioeducativa, para além das questões físicas e materiais, é de suma importância analisar a sua missão, visão e valores. Por conseguinte, foi fundamental consultar o Projeto Educativo para os compreender *in loco* no JI. O AE

assume como missão “proporcionar à comunidade uma educação e formação de qualidade” (PEA, 2022, p. 19) considerando as características individuais da população escolar, promovendo a inclusão e o sucesso educativo de todos os alunos, “assente no seu desenvolvimento harmonioso e integral, com vista à formação de jovens solidários, responsáveis, resilientes e conscientes dos seus direitos e deveres, no exercício de uma cidadania ativa” (*idem*). Relativamente à visão do AE, este visa “ser reconhecido como um Agrupamento de referência, que presta um serviço educativo de qualidade, assegurando a formação plena da sua população escolar” (*idem*), fornecendo uma oferta diversificada e colaborativa de todos os agentes da comunidade educativa. Por fim, o AE enumera como valores: i) “Cidadania consubstanciada no Respeito pela Diferença, Inclusão, Tolerância, Solidariedade, e numa Atitude Ética, Ambiental e Ecológica.”; ii) “Autonomia aliada ao Empenho e Responsabilidade.”; iii) “Excelência alicerçada na Exigência, Rigor, Integridade, Mérito e Esforço.” (*idem*).

1.3. E o que vemos quando entramos? – o ambiente educativo

As relações que se estabelecem no espaço do Jardim de Infância podem ser influenciadas por diversos fatores, entre os quais a decoração da sala de atividades, bem como a organização do espaço e a disposição dos materiais (Gralik et al., 2014). Como afirma Cardona (1992), no JI “as salas são geralmente organizadas de forma a permitir às crianças a escolha de diferentes atividades” (p.9).

A sala três é um *mundo* de múltiplas oportunidades de escolha, de atividades, de brincadeiras. Este é o espaço em que as crianças passam a maior parte do seu dia, construindo relações e interagindo com os seus pares e com as adultas da sala (cf, Anexo A).

Ao entrar, observamos uma sala ampla e espaçosa, com grandes janelas que permitem que entre bastante luz natural. À esquerda, está a zona dos cabides (cf. Figura 1), onde as crianças deixam os seus pertences antes de começar o dia, sendo este o local onde têm as sapatilhas que utilizam para as sessões de educação física, bem como as batas.

Figura 1

Área dos cabides.



Ainda do lado esquerdo da entrada, é possível encontrar uma estante com os arquivos das crianças (cf. Figura 2), bem como os portfólios, cada criança sabe qual é o seu arquivo e, sempre que termina uma atividade, seja esta estruturada ou livre, sabe que a produção final, salvo nos momentos em que esta é exposta na sala de atividades, deve ser colocada no arquivo.

Figura 2

Área dos arquivos.



Já do lado direito, existem dois caixotes do lixo, um para os plásticos e outro para o papel, remetendo para a importância da reciclagem, logo ao lado, encontra-se uma pequena mesa de apoio, na qual as crianças guardam as suas partilhas até ao momento da reunião em grande grupo. Por fim, quase a terminar de percorrer o corredor da entrada na sala de atividades, observa-se um grande móvel com diversas gavetas de plástico etiquetadas, sendo esta a área das construções (cf. Figura 3), as crianças podem ir buscar qualquer uma destas gavetas, levá-la para a área das reuniões de

grande grupo, no centro da sala, e brincar com todos os materiais de construções, como: i) peças de *Legó*; ii) blocos de construção de espuma; iii) blocos de construção magnéticos; iv) carros, bem como um tapete com uma estrada; v) animais.

Figura 3

Mesa de apoio e área das construções.



Depois de passarmos a zona da entrada, à direita encontramos duas áreas, a área da escrita e a área da pintura (cf. Figura 4). Começando pela primeira, aqui encontramos uma mesa com duas cadeiras e, sendo esta uma área dedicada à emergência da escrita, é possível encontrar vários cartões com letras, carimbos, lápis e borrachas. Na área da pintura, existe um cavalete, no qual é possível prender uma folha A3 de cada lado, podendo estar duas crianças a pintar simultaneamente, pincéis e várias tintas. Perto de ambas as áreas, situa-se um móvel com um lavatório, que serve de apoio às adultas e às crianças da sala três, em cima deste estão os copos das crianças, sendo que a maioria sabe qual é o seu copo, tendo autonomia no momento de beber água, uma vez que, mesmo que não consigam abrir a torneira, há sempre uma criança que consegue e que ajuda as restantes. Na parede em que encontramos estas áreas, vemos, também, o cartaz das regras da sala de atividades, com desenhos feitos pelas crianças: i) *andar na sala*; ii) *arrumar e cuidar dos materiais*; iii) *ajudar e ser amigo*; iv) *falar baixinho*; v) *falar um de cada vez*.

Figura 4

Áreas da escrita, pintura e lavatório de apoio.



No espaço central da sala de atividades, ao olhar para o chão, encontramos um número significativo de círculos colados que, juntos, formam um círculo maior. Este é, sem dúvida, o espaço com mais relevância da sala três, o acolhimento é realizado aqui e, para tal, cada criança senta-se num círculo, facilitando o processo das crianças se sentarem em roda (cf. Figura 5). Para além do acolhimento, a hora do conto e todas as reuniões de grande grupo acontecem neste espaço, sendo estes os momentos a que a maioria das crianças dá uma especial importância e atenção. Na parede do lado direito da sala, estão dois *placards* grandes de cortiça, nos quais a educadora colocou os instrumentos de monitorização, como a data, uma linha cronológica, a meteorologia, o plano do dia, o mapa das presenças, bem como um cartaz com cartões com os nomes das crianças e com uma fotografia das mesmas.

Figura 5

Área das reuniões de grande grupo.



Atravessando a sala até ao canto direito, perto das janelas, vemos a área da biblioteca (cf. Figura 6), esta tem um sofá onde as crianças se podem sentar a ler um livro ou a contar uma história, existe também um computador. Atrás do sofá, está a área da matemática e das ciências, que inclui uma mesa de apoio, com quatro cadeiras, uma estante com jogos e materiais didáticos matemáticos e um armário com materiais destinados às ciências.

Figura 6

Áreas da biblioteca, da matemática e das ciências.



Atrás do armário e da estante, já no canto esquerdo da sala de atividades, estão duas mesas juntas, com oito cadeiras e, ao lado, outra mesa com duas cadeiras, aqui as crianças podem fazer diversas atividades relacionadas com a área das artes plásticas, desde os recortes e colagens aos desenhos, sendo que os materiais podem ser encontrados do lado direito da estante situada ao lado da mesa com duas cadeiras. Nessa estante, estão também os jogos (cf. Figura 7). Para brincar com os jogos, as crianças devem sentar-se na mesa que está à frente da estante.

Figura 7

Áreas das artes plásticas e dos jogos.



Por fim, observa-se a área do faz de conta (cf. Figura 8), que inclui uma cozinha, uma mesa com quatro bancos, um *charriot* com diferentes roupas e *fatós de Carnaval* e um *castelet* com alguns fantoches.

Figura 8

Área do Faz-de-Conta.



É relevante mencionar que, para além de uma impressora, a sala de atividades também possui uma arrecadação, na qual a educadora de infância guarda alguns livros e materiais que não estão ao acesso das crianças.

1.3.1. *Está na hora de brincar?* – a organização tempo

O tempo é o produto de uma representação fundamental da prática social (...) que revela simultaneamente as grandes categorias ou blocos de tempo que uma sociedade se dá e se representa para designar, articular, ritmar e coordenar as principais acções [sic]

sociais, às quais concede uma importância particular. (Sue, 1994, citado por Ferreira, 2004, p. 92)

O tempo é de cada criança, de cada grupo e da equipa educativa, por isso, importa que a sua organização seja definida pela equipa educativa com as crianças. Idealmente, deve ser definido um tempo que contemple de forma equilibrada diversos ritmos e tipos de atividade, em diferentes situações e que permita oportunidades de aprendizagem diversificadas. Tal como afirma a Educadora Cooperante (2024, cf. Anexo F):

a rotina diária estabelecida permite refletir diferentes momentos de aprendizagem, a vários níveis: cognitivo, afetivo, social, psicomotor, etc. O tempo letivo está estruturado sob a forma de rotinas (diárias e semanais), embora estas sejam dinâmicas e flexíveis, estando por isso, sujeitas a alterações ao longo do ano, comunicadas e discutidas em grande grupo.

Através da observação e, conseqüente, registo do quotidiano das crianças da sala três, tornou-se possível fazer um esboço de um padrão temporal que “regula, coordena, controla e normaliza os (re)encontros sociais no espaço físico” (Ferreira, 2004, p. 92) que é o JI. Deste modo, apresento a reconstituição de um dia típico:

09:00 – “Quando entrámos na sala de atividades, as crianças começaram a sentar-se em roda. Ao observar a *agitação* das mesmas, a educadora iniciou a canção do *Bom dia*, as crianças acalmaram e começaram a cantar.”

09:15 – “De seguida, sentámo-nos em roda e a educadora perguntou se alguém tinha partilhas para fazer. A Margarida quis mostrar a sua mochila, bem como o que estava lá dentro, um caderno e um estojo. A Ana Sofia colocou o dedo no ar para contar ao grupo que hoje ia à ginástica depois da escola. Ademais, a Carolina quis mostrar as colagens que fez no dia anterior.”

09:30 – “Depois, a educadora pediu ajuda às crianças para preencher os instrumentos de monitorização, bem como fazer o plano do dia, no qual se definiu que iriam fazer um desenho sobre o seu fim de semana.”

10:00 – “Após o acolhimento, comecei a atividade de organização de fotos por conjuntos formados por elas. Conforme as caixas foram sendo preenchidas, a atividade tornou-se

menos desafiadora, uma vez que os conjuntos já estavam formados e as crianças puderam observar semelhanças entre as fotografias.”

10:30 – “Posteriormente, a educadora pediu ao André que fosse tocar o sino, é o sinal combinado para arrumar tudo. Depois sentaram-se à mesa para lanchar. A Liz e a Ana Sofia distribuíram os leites, como tinha ficado combinado na conversa de grupo inicial.”

11:00 – “Desloquei-me até perto da Sofia, da Luísa e da Margarida para observar a sua brincadeira. Ora, estavam a brincar com um caderno com lantejoulas que a Sofia tinha trazido para o jardim de infância, contudo a brincadeira originou um conflito: tanto a Margarida como a Luísa queriam usar o caderno ao mesmo tempo, e estavam *chateadas*, porque o caderno era pequeno e tinha de ser uma de cada vez.

Sofia: *“Primeiro usa a Margarida e depois usas tu Luísa, pode ser?”*

Luísa: *“Mas a Margarida já está a usar há muito tempo e eu ainda só usei um bocadinho.”*

Margarida: *“Não, não, tu é que usaste mais tempo.”*

Sofia: *“Eu sei que tu (Luísa) queres e ela (Margarida) também, mas se vocês não sabem partilhar, eu vou guardar na mochila.”*

A situação terminou com a Margarida a sair de perto da Luísa e da Sofia e se ir sentar longe delas. De seguida, a Sofia veio ao meu encontro explicar o que tinha acontecido e dizer que agora a Luísa e a Margarida estavam *“chateadas”* uma com a outra. Perguntei-lhe como é que podíamos resolver a situação, respondeu-me que ia guardar o caderno e que ia arranjar outra brincadeira que desse para as três.”

11:30 – “Antes de ir para o refeitório, as crianças fizeram uma fila para lavar as mãos, contudo assim que o Gabriel saiu da casa de banho, reparei que ele não tinha lavado as mãos (situação que já tinha acontecido em dias anteriores), perguntei-lhe se tinha lavado as mãos, respondeu-me que sim. Expliquei-lhe que conseguia perceber que não tinha lavado as mãos, pois a água deixa as mãos frias e as suas estavam quentes. O Gabriel começou a chorar, *“Eu não quero lavar com sabão.”*, respondi-lhe que lavar as mãos sem sabão é o mesmo que não lavar e que todas as pessoas têm de lavar as mãos antes de comer para retirar os micróbios e as bactérias. De seguida, perguntei-lhe se queria que lavasse as mãos ao mesmo tempo que ele, assim o fizemos.”

11:45 – “Já no refeitório, as crianças sentaram-se nos lugares já atribuídos. Ao reparar que o André não estava a comer a salada, perguntei-lhe qual era a razão, disse-me que

não gostava, perguntei-lhe se já tinha provado, ao responder que não, pedi-lhe que provasse um pouco, ele provou e disse que não gostava, aceitei.”

12:30 – “Quando voltei do almoço, a Liz veio ao meu encontro para me fazer cócegas, a ela juntou-se o Valentim. Comecei, também, a fazer-lhes cócegas e brinquei com eles até ser hora de voltar para a sala de atividades. Posteriormente, o Simão veio ao meu encontro mostrar o que tinha construído e pedir-me para adivinhar o que era, a sua construção era um pau com cinco folhas de árvore espetadas, perguntei-lhe se era uma varinha, respondeu-me “*Não, não vês que é um pau com folhas?*”, ri-me e dei-lhe razão.”

13:15 – “Depois do almoço, na Hora do Conto, contei a história *A Caixa Mágica*, de Karl Newson. Destaco o momento em que a personagem principal não queria partilhar a sua caixa e o Miguel, ao assistir à atitude, disse: “*Ele está a ser um bocado egoísta.*”.

14:00 – “Quando foram brincar para as áreas, tentei corresponder a todas as crianças que pediram para eu brincar com elas. Primeiro, brinquei com o Gabriel e o Valentim na área do faz de conta, o Gabriel disse-me que eu ia ser a “*médica dos animais*” e que tinha de tratar dele, porque ele era “*uma baleia azul gigante com o coração partido*” e que depois tinha de tratar do Valentim que, rapidamente, me informou que era “*um peixe com dor de barriga*”. Respondi-lhes que seria a veterinária deles e peguei na mala de instrumentos médicos para lhes *ouvir o coração* e dar uma *injeção*. Quando terminei, o Gabriel quis ser o veterinário e sugeriu-me que fosse uma cobra, assim o fiz, ele *mediu-me a temperatura* e deu-me uma *injeção*.”

15:00 – “Ouviram-se o sino a tocar e todas as crianças arrumaram os brinquedos e os materiais e, rapidamente, sentaram-se em roda. A educadora perguntou se as crianças queriam mostrar os seus desenhos e explicar em que estavam a pensar. Cada criança explicou, enquanto a educadora mostrava a todos. Por fim, veio o monitor do AAAF para levar as crianças.”

1.4. Quem está connosco todos os dias da PPS II? – a equipa educativa

A equipa educativa do presente jardim de infância é constituída por quatro educadoras de infância, sendo que uma acumula funções de representante de JI, quatro assistentes operacionais (AO), duas docentes de Educação Especial e duas docentes de Português

Língua Não Materna (PLNM), bem como três professores/as de atividades, dois de Educação Física e uma de Música. A relação entre os membros da equipa educativa é caracterizada, a partir da observação realizada, como uma relação de cooperação, colaboração, respeito, partilha e comunicação.

Relativamente à equipa da sala três, na qual realizei a PPS II, esta é composta por uma educadora de infância, Catarina, e uma assistente operacional, Isabel. Apesar de se conhecerem apenas desde setembro, as profissionais mantêm uma relação de respeito com base na comunicação e capacidade de entreajuda e cooperação.

A educadora de infância é licenciada em Educação de Infância, mestre em Intervenção Precoce e realizou uma pós-graduação em Sociologia da Infância. Relativamente ao seu percurso profissional, a mesma refere tê-lo iniciado numa IPSS, na qual trabalhou durante dois anos letivos, tendo ingressado na função pública no ano de 2003, exerce funções como educadora titular de grupo neste contexto socioeducativo desde o ano letivo de 2017/2018. Além de ser educadora titular de grupo, também trabalhou nos Apoios Educativos, bem como em Intervenção Precoce (cf. Anexo F).

No que diz respeito à prática pedagógica, caracteriza-se por ser eclética, uma vez que recorre a várias metodologias em função do grupo e das características das crianças. Contudo, é notória a primazia dada ao modelo pedagógico Movimento da Escola Moderna (MEM), no que concerne à utilização de instrumentos de monitorização, como, por exemplo, o mapa de presenças.

A prática tem como base os princípios do MEM. Procuo, através da ação, potenciar a formação democrática e o desenvolvimento socio moral das crianças, permitindo a sua participação na gestão do currículo. As crianças colaboram no planeamento das atividades curriculares, entreajudam-se nas aprendizagens que decorrem dos projetos a desenvolver; e participam na sua avaliação (através dos Mapas e Listas de verificação do trabalho de aprendizagem. (Transcrição da entrevista à educadora Catarina, cf. Anexo F)

Ademais, a educadora de infância recorre à metodologia de trabalho de projeto (MTP), enquanto metodologia que se centra nos interesses das crianças.

1.5. Quem está connosco todos os dias da PPS II? – as crianças

Quando as crianças chegam à organização socioeducativa, “são já portadoras de uma experiência social única que as torna diferentes umas das outras” (Ferreira, 2002, p. 91). Deste modo, realizar a caracterização do grupo de crianças é crucial para uma melhor adequação da prática do/a educador/a de infância e, da minha, como estagiária. Para tal, é necessário ter em consideração que o grupo da sala três se caracteriza pela sua “heterogeneidade interna – sexo, idade e percursos institucionais” (p. 109), como se pode observar na tabela 1.

Tabela 1

Caracterização do grupo de crianças segundo a idade, nacionalidade e frequência no JI.

Nomes	Data de nascimento (mês e ano)	Idades		Nacionalidade	Frequência no Jardim de Infância
		02/10/2023	31/01/2024		
Ana Sofia	06/2018	5 anos		Portuguesa	2.º ano
André	12/2019	3 anos	4 anos	Portuguesa	1.ª vez
Bento	09/2017	6 anos		Brasileira	3.º ano
Carolina	02/2019	4 anos		Portuguesa	1.ª vez
Eva	09/2018	5 anos		Portuguesa	2.º ano
Gabriel	12/2017	5 anos	6 anos	Portuguesa	1.ª vez
Letícia	12/2017	5 anos	6 anos	Portuguesa	1.ª vez
Liz	08/2018	5 anos		Brasileira	1.ª vez
Lorenzo	01/2018	5 anos	6 anos	Portuguesa	3.º ano
Luz*	09/2019	4 anos		Portuguesa	1.ª vez
Margarida	04/2019	4 anos		Portuguesa	1.ª vez
Maria Clara	09/2018	5 anos		Portuguesa	3.º ano
Maria Luísa	12/2018	4 anos	5 anos	Portuguesa	2.º ano
Matteo	02/2018	5 anos		Brasileira e Holandesa	3º ano
Miguel	12/2017	5 anos	6 anos	Portuguesa	3.º ano
Muhammad Tabish*	08/2018	5 anos		Paquistanesa	1.ª vez
Pedro C.	08/2018	5 anos		Portuguesa	2.º ano
Pedro E.	03/2018	5 anos		Portuguesa	1.ª vez

Simão	11/2019	3 anos	4 anos	Portuguesa	1. ^a vez
Valentim	05/2018	5 anos		Portuguesa	2. ^o ano

Nota: as crianças destacadas com asterisco estão a contactar com um contexto educativo formal pela primeira vez.

O grupo de crianças da sala três é constituído por vinte crianças, das quais onze são meninos e nove meninas, com idades compreendidas entre os três e os seis anos. Relativamente ao percurso institucional das crianças, metade são *veteranas*, ou seja, frequentaram esta organização socioeducativa no ano letivo anterior (Ferreira, 2002), as restantes *novatas*, sendo que duas, até à entrada no JI, nunca tinham contactado com um contexto educativo formal, como é o caso da Luz e do Tabish.

Estas heterogeneidades são relevantes na medida “em que deixa de sobreaviso para outro tipo de relações sociais em presença” (Ferreira, 2002, p. 111) e marcadas pelo grau de maior ou menor exterioridade, quer seja em relação à organização socioeducativa e aos seus modos de funcionamento, quer em relação a outras crianças. No caso das crianças que frequentaram o JI no ano letivo anterior, é possível observar “alguma familiaridade, experiência e conhecimento das regras sociais” (Ferreira, 2002, p. 111), este fator permite que as crianças tenham comportamentos e desempenhos mais adequados ao contexto socioeducativo no qual se inserem.

A maioria das crianças possui a língua portuguesa como língua materna, embora com variantes diatópicas, como é o caso da Liz e do Bento (as famílias e as crianças são de nacionalidade brasileira), o caso do Matteo é semelhante ao da Liz e do Bento, contudo acrescenta o facto de ter dupla nacionalidade (brasileira e holandesa), mantendo, no entanto, o português como língua materna. Contudo, é relevante mencionar o caso do Tabish, cuja língua materna não é o português. Este facto constituiu, no início da PPS II, um constrangimento ao nível da comunicação com as adultas da organização socioeducativa e com os pares. Ao longo da PPS II, a equipa educativa da sala três criou um ambiente seguro e acolhedor, visando a aprendizagem da língua portuguesa. Consequentemente, a equipa valorizou a sua língua materna, bem como a sua cultura, tentando promover o diálogo, através de momentos individuais, como a leitura de histórias, realização de jogos. O seu ritmo foi respeitado, de forma a não criar

sentimentos de rejeição à língua portuguesa e, simultaneamente, de renúncia à sua língua materna, de que a seguinte excerto é exemplificativo:

Sentei-me na área da biblioteca com o Tabish e contei-lhe uma história *A Maior Casa do Mundo*, de Leo Lionni. Esta história foi escolhida pelo Tabish e utilizei-a no sentido de ampliar o seu repertório linguístico, considerando que é uma criança paquistanesa e que, apesar da grande evolução, ainda necessita de algum apoio para melhorar o seu português. Ao longo da leitura da história, o Tabish foi repetindo algumas frases e apontando para o livro para dizer que o “*caracol pequineno*”.

(RO n.º 218)

Antes de destacar certas potencialidades e fragilidades constatadas ao longo da PPS II, através de momentos de observação do grupo, é importante mencionar que existem duas crianças com especificidades ao nível funcional, sendo que ambas estão sinalizadas ao abrigo do Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho. No caso do Gabriel, este apresenta dificuldades educativas permanentes a nível cognitivo, linguístico e da autonomia. No caso do Lorenzo, este apresenta um atraso ao nível do desenvolvimento psicomotor marcado ao nível da linguagem (compreensão e expressão). Estes traços característicos não definem as crianças, contudo são explicativos de alguns comportamentos/attitudes das mesmas e, por isso, é relevante mencionar que ambas as crianças estão a ser acompanhadas pela equipa de Educação Especial do JI.

Na caracterização do grupo de crianças, não se procura realizar generalizações, nem definir intencionalidades abstratas que se apliquem a todas as salas de JI. Assim, ao longo da observação das crianças que compõem o grupo da sala três, identifiquei potencialidades e fragilidades que pretendo destacar. Relativamente aos interesses do grupo, saliento as áreas das construções e das artes plásticas. Na área das construções, observa-se uma predominância de interesse pelos meninos (cf. Figura 9), como a seguinte nota de campo dá conta:

Figura 9

Brincadeira entre o Bento, o Pedro C. e o André.



Desloquei-me até perto do Pedro C., do Bento e do André que estavam na área das construções.

Bento: “*Olha Vitória, estamos a construir uma oficina.*”

Pedro C.: “*Sim. E olha, já temos uma fila de clientes gigante.*”

André: “*Eu fiz um robô mini.*”

(RO n.º 97)

Na área das artes plásticas, são as meninas que se destacam, pelo número e vezes que a frequentam. Estas observações são importantes na medida em que apontam para uma construção genderizada do espaço (Ferreira & Tomás, 2022), tema que desenvolverei mais adiante.

A Carolina esteve na área das artes plásticas a cortar pedaços de folhas de revista e a colar numa folha de papel branco A4.

(RO n.º 36)

No início da PPS II, a área na qual as crianças da sala três passavam mais tempo a brincar era a do faz de conta (cf. Figura 10 e RO n.º 128). No entanto, esse interesse foi-se desvanecendo e, a meio da PPS II, tornaram-se raros os momentos em que as crianças brincaram nessa área.

Figura 10

Estagiária e Eva a "ver o filme" apresentado pelo Pedro C., o Matteo e o Lorenzo.



Enquanto algumas crianças terminavam os desenhos do dia anterior e outras começavam a construir o livro acompanhados pela AO. Estive na área do faz de conta a brincar com o Matteo, o Pedro C., o Lorenzo e a Eva.

Matteo: “Vitória, vem ver um filme (coloca-se atrás do biombo).”

Estagiária: “Está bem, posso sentar-me aqui no chão?”

Pedro C.: “Não, tens de te sentar numa cadeira.”

Estagiária: “Está bem.”

Matteo: “O filme vai começar (começa a movimentar os fantoches).”

Pedro C.: “(traz-me um prato cheio de comida) Toma, tens aqui para comeres enquanto vês o filme.”

Terminado o filme, o Matteo e o Lorenzo trouxeram o *kit* de instrumentos médicos e deram-me, cada um, uma injeção enquanto se riam.

(RO n.º 128)

Ainda dentro dos interesses do grupo, realço o grande *envolvimento* das crianças durante os momentos de reunião em grande grupo, bem como na Hora do Conto, sendo que este se caracteriza por ser bastante *participativo* e *atento* aos detalhes.

Ao chegar à sala de atividades, cada criança sentou-se num lugar à sua escolha. De seguida, a educadora começou por perguntar às crianças se havia partilhas que quisessem fazer. O Bento quis mostrar um diploma que recebeu da *Telepizza*, porque foi a uma festa de aniversário e aprendeu a fazer pizzas, sucedendo-se o seguinte diálogo:

Pedro E.: “Como é que se faz pizza?”

Bento: “Pego a massa, amasso (faz o gesto com as mãos), ponho a farinha aqui (aponta para a massa imaginária), pego uma coisa com

picos e faço assim (espeta a massa). Depois coloco molho de tomate e queijo, daquele pequeno, depois escolhes os ingredientes e vai ao forno.”

Educadora: “*Então e como é que se faz a massa?*”

Bento: “*Não sei, já vinha.*”

Educadora: “*E que ingredientes é que colocaste na tua pizza?*”

Bento: “*(fica a pensar) Chouriço e bacon.*”

(RO n.º 92)

A educadora dinamizou o relaxamento com as crianças para que ficassem predispostas a ouvir a história *Um livro*, de Hervé Tullet. A Liz tinha me pedido para se sentar à minha frente, por isso assim o fez. Ao longo da história, foi me dizendo que estava “*muito ansiosa*” por saber o que ia acontecer. Foram notórios o envolvimento e o interesse das crianças na história, uma vez que é um livro que promove o envolvimento das crianças, agitando o livro, carregando nos círculos, entre outras ações. O Tabish percebeu que os círculos do livro eram semelhantes aos que estão colados no chão para que as crianças se possam sentar em roda mais facilmente.

(RO n.º 34)

Ao nível da autonomia e independência, de um modo geral, as crianças aparentam uma compreensão e apropriação dos espaços, dos materiais e das rotinas e as crianças que têm uma maior independência/autonomia ajudam as que não têm, nomeadamente a abrir a torneira da casa de banho.

O Tabish foi ao encontro da educadora para lhe pedir para ir à casa de banho, a mesma respondeu que sim e pediu ao Bento para ir com ele e o ajudar a abrir a torneira.

(RO n.º 25)

No que diz respeito à vida do grupo e às relações de socialidade, observei, em todos os espaços do JI, valores de entreajuda, cooperação, respeito e empatia. É relevante mencionar que, apesar de estes valores serem, maioritariamente, demonstrados pelas crianças mais velhas em relação às mais novas, as segundas também demonstram respeito e empatia pelas demais.

O Miguel, sem querer, entornou o seu copo de água, antes que eu chegasse perto para poder ajudar, já a Sofia, o Simão e o André lhe estavam a dar os seus guardanapos para ajudar a limpar.

(RO n.º 148)

O Valentim estava na área da escrita a fazer carimbos numa folha, quando o Simão largou os seus brinquedos para ir observar o colega. Cada vez que o Valentim fazia um carimbo, o Simão colocava as suas duas mãos por cima das do Valentim e dizia “*Boa Valentim, estás a conseguir.*”, de seguida disse-lhe “*Eu também quero ajudar.*”, o Valentim deu-lhe um carimbo já aberto e explicou-lhe onde colocar o carimbo e que tinha de fazer muita força. O Simão explicou ao Valentim que sabia abrir os carimbos, então começaram a fazê-los ao mesmo tempo.

(RO n.º 52)

É relevante destacar que o grupo de crianças da sala três se caracteriza por apresentar algumas fragilidades, especialmente no que diz respeito à capacidade de ouvir o outro e à gestão das emoções. Observa-se uma significativa dependência do adulto na autorregulação dessas emoções, especialmente no que se refere à gestão da frustração, raiva e tristeza, como se pode constatar:

Enquanto estavam a brincar, sentei-me perto do Valentim, do André e do Simão que estavam na área das construções. Enquanto construía um *comboio para animais* com o Valentim, começo a ouvir o Simão a gritar com o André, vendo ambos agarrados à mesma construção, cada um a puxar para seu lado. Ao ver a *aflição* do André, que estava a olhar para mim, fui ao seu encontro.

Estagiária: “*Simão e André, o que se passa?*”

Simão: “*Eu preciso desta construção para fazer uma coisa.*”

André: “*É minha, eu fiz.*”

Estagiária: “*Simão, esta construção era de quem?*”

Simão: “*Do André, mas eu preciso e ele não me dá.*”

Estagiária: “*Mas pediste-lhe?*”

Simão: “*Não.*”

Estagiária: “*Simão, nós não podemos tirar os brinquedos aos nossos amigos. Tu gostavas que o André chegasse ao pé de ti e te tirasse as tuas construções?*”

Simão: “*Não.*”

Estagiária: “*Pronto, então também tens de evitar fazê-lo. Olha vamos limpar a cara?*”

Simão: “*Sim, pode ser, para limpar as lágrimas.*”

Estagiária: “*(quando o Simão acalmou) Dormiste bem hoje?*”

Simão: “*Não.*”

Estagiária: “*Que pena. Mas já te sentes melhor?*”

Simão: “*Eu nunca me vou sentir melhor.*”

Estagiária: “*E como é que eu posso ajudar?*”

Simão: “*Um abraço.*”

Dei um grande abraço ao Simão.

(RO n.º 159)

Apesar da coesão demonstrada pelo grupo de crianças da sala três, há diversos fatores que influenciam o desenrolar das brincadeiras e as interações entre elas, com destaque para as questões de género (cf. Figura 11, RO n.º 188 e 126). Durante a PPS II, tornou-se uma rotina ouvir as crianças proferirem frases como "Isso é de menina/o." ou "Não podes brincar porque és um/a menino/a.". Assim, um dos objetivos que estabeleci durante este período foi compreender as razões pelas quais o género é um fator que influencia a interação entre pares na sala três. Procurei responder a este objetivo através da observação participante e de entrevistas às crianças.

Figura 11

Liz a pintar as unhas ao Simão.



O Simão e a Liz estavam a brincar dentro da casa que está no recreio exterior.

Liz: *“Trouxe um saco com muitas coisas.”*

Simão: *“Posso ver?”*

Liz: *“Sim, olha tenho um lápis, uma boneca LOL e um verniz cor-de-rosa.”*

Simão: *“Podes me pintar as unhas?”*

Liz: *“Se eu te pintar as unhas, você vai ser uma mulher. ‘Cê quer ser uma mulher?’*

Simão: *“Sim, eu gosto de todas as cores.”*

A Liz pintou-lhe as unhas.

(RO n.º 188)

Antes de dar início à hora do conto, a educadora quis conversar com as crianças, em grande grupo, sobre não bater aos *amigos* e sobre uma situação que tinha acontecido com a Letícia, a Sofia, a Luísa e a Clara.

Educadora: *“Então Sofia, queres explicar-me o que aconteceu hoje no recreio?”*

Sofia: *“A Letícia interrompeu a nossa brincadeira.”*

Letícia: *“Eu não interrompi, eu fui pedir para brincar com vocês.”*

Educadora: *“Letícia, agora é a vez da Sofia explicar, a seguir falas tu. Sofia, como é que a Letícia interrompeu a brincadeira?”*

Sofia: *“Nós estávamos a brincar e a Letícia veio perguntar se podia brincar connosco, mas a brincadeira era só para três, porque estávamos a brincar às mães e aos pais. A Letícia não é um menino, por isso não podia ser o pai.”*

Educadora: *“Mas uma brincadeira que dá para três pode ser alargada para quatro ou cinco.”*

Pedro C.: *“A Letícia podia ser a empregada.”*

Sofia: *“Eu disse para ela guardar a casa.”*

Letícia: *“Não não, isso foi só depois.”*

(RO n.º 126)

1.6. E em casa? – as famílias

A caracterização das famílias não tem como intuito definir a identidade das crianças, mas sim “abrir caminho para poder vir a compreendê-las pelo que fazem, já que é naquelas experiências significativas que se fundam e inspiram as culturas de pares que emergem e são depois transmitidas e reproduzidas nas relações sociais com outras crianças” (Ferreira, 2004, p. 66). A presente caracterização fundamenta-se em informações recolhidas através da leitura e análise do Projeto Curricular de Grupo (PCG), mais especificamente do ponto referente à caracterização das famílias do grupo de crianças da sala três.

Assim, verifica-se que a maioria das famílias vive na freguesia na qual o jardim de infância se insere, portanto, o percurso até ao mesmo é percorrido tanto a pé, como através de diversos meios de transporte, entre os quais bicicleta, carro e autocarro.

Além disso, de acordo com o PCG, relativamente à tipologia do agregado familiar, seis famílias são monoparentais e catorze são nucleares. Contudo, após algumas conversas com as crianças, foi possível perceber que existem, pelo menos, três famílias alargadas. No grupo atual de crianças, a maioria tem irmãos, sendo que apenas uma é filha única.

No que diz respeito à caracterização em função da nacionalidade, é de realçar que a maioria dos pais são portugueses, com exceção de dois agregados familiares de nacionalidade brasileira, um agregado familiar de nacionalidade paquistanesa, um pai de nacionalidade holandesa e uma mãe com dupla nacionalidade, brasileira e italiana.

No que concerne às habilitações académicas dos pais, é relevante mencionar que a maioria das mães e dos pais das crianças do grupo da sala três possui formação ao nível do ensino superior. Adicionalmente, a maioria dos pais encontra-se no ativo, com exceção de um pai e duas mães que estão atualmente em situação de desemprego.

Adicionalmente, saliento que a maioria das mães se enquadra na faixa etária dos trinta e um aos quarenta anos, e a maioria dos pais na faixa etária dos quarenta e um aos quarenta e cinco anos, como é possível observar na tabela seguinte.

Tabela 2

Caracterização das famílias segundo o grupo etário.

Grupo etário	Mães	Pais
<20 anos	0	0
Entre 20-30 anos	1	1
Entre 31-40 anos	6	10
Entre 41-45 anos	10	8
>46 anos	3	1
Desconhecido	0	0

Fonte: elaboração própria, com base no PCG

Após uma análise cuidadosa dos traços estruturantes das famílias das crianças da sala três, foi possível constatar que, em geral, as famílias são de nível socioeconómico médio a médio-alto.

A propósito da participação das famílias no quotidiano do JI, de acordo com Sá (2002, p. 134), existem riscos aquando da utilização “acrítica” do conceito de participação, tal dita a necessidade de realizar uma “clarificação conceptual que desoculte as suas utilizações enquanto mera tecnologia social subordinada à obsessão pelo controlo ou, então, como simples estratégia de legitimação da ordem instituída” (idem). Assim sendo, Lima (1988; 1992, citado por Sá, 2002) apresenta-nos um modelo teórico-concetual, que visa esclarecer as práticas participativas, assente nos seguintes critérios: i) democraticidade; ii) regulamentação; iii) envolvimento; iv) orientação. Deste modo e sabendo que cada um destes critérios é segregado em diferentes “tipos e graus de participação” (Lima, 1992, citado por Sá, 2002, p. 135), é relevante analisar cada um.

No que diz respeito ao critério da **democraticidade** esta caracteriza-se como sendo direta ou indireta, sendo que a primeira implica um envolvimento direto do participante na tomada de decisão, enquanto a segunda implica um envolvimento por meio de representantes. Relativamente às famílias da sala três, a sua participação ao nível deste critério caracteriza-se como sendo, maioritariamente, indireta, como é possível verificar através do seguinte registo de observação (cf. Figura 12 e RO n.º 156).

Figura 12

Clara a partilhar o que trouxe de casa da avó.



Antes de a educadora dar início à escolha das obras, a Clara quis mostrar tudo o que tinha trazido de casa da avó para colocar na exposição do outono, à porta da sala. A Clara trouxe: i) ouriços com castanhas dentro; ii) castanhas; iii) romãs; iv) marmelos; v) abóboras.

(RO n.º 156)

De seguida, a participação ao nível do critério da **regulamentação** pode ser *formal*, *não formal* ou *informal*, esta discriminação é realizada com base “no grau de formalização, estruturação e publicitação das regras que regulam essa participação” (*idem*), ou seja, no caso da regulamentação formal, esta é orientada por regras instituídas em documentos formais, a regulamentação não formal é orientada por regras menos estruturadas formalmente e produzidas pela própria organização, por fim a regulamentação informal é orientada por regras não estruturadas formalmente e que emergem na/da ação organizacional. Assim, a participação das famílias segundo o presente critério caracteriza-se como sendo formal, no sentido em que é orientada por regras instituídas em documentos formais. Estes pressupostos são igualmente veiculados por intermédio da plataforma *Classroom*, uma ferramenta facultada pelo AE, designada para esse fim, constituindo um canal adicional e eletrónico de comunicação (RO n.º 167). Ademais, acrescentam-se as reuniões programadas, os encontros individuais, ou ainda, comunicações e solicitações partilhadas via contato telefónico e/ou correio eletrónico.

Hoje, após o acolhimento, a educadora explicou às crianças que hoje a atividade no auditório seria dinamizada pela mãe de uma criança que já tinha sido da sala três. A atividade consistia em saltar à corda e dançar. O Miguel disse à educadora:

Miguel: “*Catarina, a minha mãe disse que gostava de me ver a dançar e a saltar à corda.*”

Educadora: “Mas a tua mãe pode ver, porque eu no fim da semana coloco fotografias e vídeos na plataforma classroom.”

(RO n.º 167)

O critério do **envolvimento**, à semelhança do anterior, admite três possibilidades, consoante as atitudes e o empenho expresso pelos participantes: i) *ativa*; ii) *reservada*; iii) *passiva*. Considerando que a primeira, *participação ativa*, implica a capacidade de mobilização dos atores para a ação, ou seja, os participantes possuem um conhecimento aprofundado dos seus direitos, deveres e possibilidades de participação, resultando na capacidade de influenciar a tomada de decisão. Já na segunda, *participação reservada*, os participantes apresentam-se mais como espectadores que aguardam intencionalmente por aquela que consideram ser a altura mais indicada para poderem tomar uma posição mais definitiva em relação à sua participação na organização. Por último, apresenta-se a *participação passiva*, sendo que esta revela um certo desinteresse dos participantes pelos problemas da organização, demonstrando comportamentos de displicência, como por exemplo a falta de comparência a momentos formais de tomada de decisão. Neste sentido, a participação das famílias ao nível do critério do envolvimento, caracteriza-se como *reservada*, no sentido em que apesar de demonstrarem interesse nas atividades realizadas na sala de atividades ao longo das semanas, não existem momentos em que exista uma constante presença das famílias na sala de atividades.

Para terminar, o critério da **orientação** pode seguir duas alternativas, *convergente* e *divergente*, estas distinguem-se “com base na consonância ou discordância em relação aos objectivos formais-legais” (*idem*, p. 136). A primeira é quando os indivíduos atingem os objetivos formalmente definidos pela organização e, ao mesmo tempo, são considerados por estes como uma referência normativa. A segunda é quando os objetivos perseguidos pelos participantes são configurados como divergentes em relação à hierarquia organizacional. Neste caso, caracteriza-se a participação das famílias como *convergente*.

2. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO EM JARDIM DE INFÂNCIA

| ' ' | | ' ' |

Quando o/a educador/a intervém com o seu grupo de crianças, este/a deve ter uma intencionalidade educativa que atribua sentido à sua ação, garantindo a coerência no processo de ensino-aprendizagem de todas as crianças. Para tal, é necessária a consciencialização sobre quais as intenções educativas que presidem às respetivas ações, sejam estas propostas pelas crianças ou pelo/a educador/a.

A intervenção pedagógica necessita da participação de todos os intervenientes (crianças, famílias e comunidade educativa). Por isso, é importante que o/a educador/a identifique quais as suas intenções junto de cada um destes agentes. Deste modo, o presente capítulo corresponde a uma exposição das minhas intenções pedagógicas, tendo em consideração o contexto caracterizado no capítulo anterior, bem como as intenções da educadora, visto que procurei dar-lhes continuidade. Assim, o capítulo divide-se em: i) intenções com as crianças; ii) intenções com as famílias; iii) intenções com a equipa educativa.

2.1. Intenções com as crianças

A minha primeira intenção prende-se com algo que considero ser necessário e essencial para uma boa prática pedagógica, **construir uma relação de proximidade e de confiança** com o grupo de crianças da sala três, sendo que o desenvolvimento de relações afetivas estáveis, confortantes e respeitadas entre adultos e crianças estimula a vivência de sentimentos de bem-estar, deixando-as mais recetivas a interagir com o outro e com o mundo que as rodeia. Ademais, através da criação de relações significativas com figuras de referência, as crianças experienciam a empatia, conhecem a escuta e o respeito pelo outro e atitudes solidárias, desenvolvendo um sentido de segurança e autoestima positiva (Portugal, 2017). Deste modo, compete aos/às educadores/as estabelecer uma relação pedagógica de afetos com as crianças, envolvendo-as e estimulando-as nas experiências educativas e avaliando as motivações e o significado de cada uma das ações das crianças para o seu desenvolvimento (Dias, 2014, citado por Marques, 2021). A relação que procuro estabelecer com as crianças implica, da minha parte, o respeito pelas singularidades de cada criança, compreendendo cada uma como um ser autónomo, sujeito e participante ativo no seu processo de ensino-aprendizagem, competente, ativo na construção do conhecimento, com voz própria, com iniciativa, cooperativo, crítico, criativo, investigador e interventivo na tomada de decisões (Gonçalves, 2019). Assim, reforço a ideia da

importância de observar e escutar cada criança, no sentido de informar a minha prática enquanto educadora-estagiária. A meu ver, para estabelecer uma relação de proximidade e confiança com as crianças, é necessário ser verdadeira e honesta com elas, ser sincera na demonstração dos meus sentimentos e saber assumir os meus erros.

Ao longo da PPS II, considero que construí uma relação de proximidade e confiança com as crianças da sala três, com base no respeito pelas singularidades de cada uma. Os registos de observação abaixo correspondem a evidências da relação entre mim e as crianças.

Quando estávamos no recreio, avistei a Carolina a chorar e a Margarida a dar-lhe um abraço. Ao aproximar-me para perceber o que se passava, a Margarida explicou-me: “*Vitória, a Carolina está a chorar, porque ela queria ver o irmão e ele não veio vê-la.*”. Após ouvir a Margarida, questioneei a Carolina sobre o motivo pelo qual estava a chorar, “*Quero o mano.*”, respondeu. Perguntei-lhe se queria um pouco de colo, ao responder que sim, peguei-lhe e fui com ela lavar a cara. Enquanto lhe lavava a cara, expliquei-lhe que provavelmente o irmão tinha ficado a fazer alguma coisa, mas que na hora de almoço, talvez, ele fosse lá dar-lhe um beijinho.

(RO n.º 85)

Após o término da atividade, as crianças foram brincar para as diversas áreas da sala de atividades. O Matteo, o Valentim, o Simão e o Lorenzo estiveram a brincar na área do faz de conta.

Simão: “*(pega num telefone fixo) Estou, Vitória? Queres vir a minha casa?*”

Estagiária: “*(pego no meu telemóvel e atendo) Olá, Simão. Gostava muito de ir a tua casa, tens almoço para mim?*”

Simão: “*Sim, podes vir.*”

Entrei na área do faz de conta e sentei-me à mesa.

Estagiária: “*Então o que vai ser o almoço?*”

Simão: “*É frango assado, gostas?*”

Estagiária: “*Por acaso não gosto, e agora?*”

Simão: “*Comes menos.*”

(RO n.º 165)

Por vezes, as crianças são descritas como participantes quando estão a realizar atividades que não escolheram, “ou quando estão simplesmente a frequentar atividades educativas para as quais se requer legalmente que participem” (Larkins, 2021, p. 389). Neste sentido, a segunda intenção prende-se com promover **a participação ativa das crianças**, no sentido em que este é um dos princípios que considero fundamentais na Educação de Infância visto ser um dos direitos das crianças, promulgado na Convenção Universal dos Direitos da Criança (1989). Segundo Tomás (2007), “participar significa influir directamente [*sic*] nas decisões e no processo em que a negociação entre adultos e crianças é fundamental, um processo que possa integrar tanto as divergências como as convergências relativamente aos objectivos [*sic*] pretendidos e que resultam num processo híbrido” (p. 49). O registo de observação que se segue demonstra a forma como a voz das crianças foi ouvida, durante o período da PPS II.

Terminado este momento, várias crianças pediram-me para jogarmos ao jogo da estátua, apesar de não estar planificado, aceitei a sugestão e realizámos o jogo.

A sessão terminou com uma dança de roda, num ritmo lento e, posteriormente, sentámo-nos no chão a inspirar e expirar até ao fim da canção.

No fim, perguntei às crianças se tinham gostado e se mudariam algo.

Simão: “*Eu não gostei.*”

Estagiária: “*Porquê, Simão?*”

Simão: “*Porque eu não gosto destas músicas.*”

Estagiária: “*E se cada um de vocês, hoje, pedisse às famílias para escreverem num papel uma música que vocês gostem? Assim podíamos fazer uma playlist só com músicas que todos gostam.*”

Crianças: “*Sim!*”

(RO n.º 308)

Observar e interagir com o grupo de crianças, permite aprender mais sobre elas, o que me possibilitou conhecer as suas características individuais e enquanto grupo. Por isso,

a minha terceira intenção consiste em **individualizar a minha intervenção**, respeitando os tempos e ritmos de cada criança, o seu temperamento e preferências.

Notei que o Simão não estava a comer e, por isso, fui ao seu encontro para perceber qual era o motivo.

Estagiária: “*Então Simão, o que se passa? Não tens fome?*”

Simão: “*Estou cansado.*”

Estagiária: “*Hoje está a ser um dia difícil para ti?*”

Simão: “*Sim, está difícil.*”

Estagiária: “*E é de ser segunda-feira, ou de estar a chover?*”

Simão: “*É porque está a chover, eu não gosto de chuva.*”

Estagiária: “*Mas sabes, Simão, mesmo quando está a chover, nós temos de almoçar.*”

Simão: “*Podes ajudar-me?*”

Estagiária: “*Fazemos assim, eu dou-te as três primeiras garfadas e, a seguir, comes a comer sozinho, pode ser?*”

Simão: “*Sim.*”

(RO n.º 101)

Por fim, apresento a minha quarta intenção: **proporcionar vivências culturais e sociais significativas** com as crianças da sala três, através da literatura, da pesquisa, da realização do projeto “*Eu quero ser artista*” – *um projeto sobre Arte Urbana*, e múltiplas outras propostas pedagógicas que permitiram a exploração de diferentes manifestações culturais.

Antes deste momento, informei as crianças que sempre que a música para, somos estátuas.

Para a segunda atividade do momento do desenvolvimento da sessão, optei por fazer duas adaptações à planificação, sendo que era apenas para dançar livremente, comecei por, na primeira música *Waterloo*, dos ABBA, realizar uma coreografia, na qual eu dançava e as crianças reproduziam. Na segunda e terceira músicas, *Honey, Honey* e *Dancing Queen*, dos ABBA, fui pedindo às crianças que fizessem passos de dança para que as restantes pudessem reproduzir e, por fim, na última *Mamma Mia*, dos ABBA, todos dançámos livremente

quase até ao final da música. Antes de terminar, pedi-lhes que seguissem o meu exemplo e desloquei-me até um círculo, permanecendo de pé a dançar, até ao fim da música.

(RO n.º 296)

2.2. Intenções com as famílias

As organizações socioeducativas colocam no centro da sua missão proporcionar o desenvolvimento e o acesso de todas as crianças aos recursos educativos disponíveis na sociedade atual e, dessa forma, promover as aprendizagens, o bem-estar da criança e a sua boa integração social (Mata & Pedro, 2021). Este propósito educativo exige uma concertação de esforços entre os profissionais da educação, os serviços da comunidade, as famílias e as entidades locais. As famílias são pessoas muito significativas para a criança e são o seu contexto relacional mais próximo, deste modo, desempenham um papel fundamental de suporte aos desafios que os contextos educativos lhes propõem, no relacionamento com educadores/as, com as novas tarefas e com os pares dos seus educandos (Mata & Pedro, 2021).

Consequentemente, proponho-me a **estabelecer uma relação de respeito, comunicação, confiança e parceria** com as famílias das crianças da sala três, possibilitando um melhor conhecimento da criança e a construção de estratégias educativas comuns. Neste âmbito, considero que a minha intenção com as famílias foi concretizada, porém não na sua totalidade. Esta relação foi estabelecida com as famílias, através das múltiplas partilhas na plataforma *classroom* e conversas durante o acolhimento das crianças. Não foi fácil pedir às famílias para participarem, sobretudo considerando a dimensão do conceito de *participação* (Sá, 2002). Contudo, houve um grande envolvimento das famílias, ao longo de todo o período da PPS II.

2.3. Intenções com a equipa educativa

O trabalho colaborativo estrutura-se essencialmente como um processo de trabalho articulado e pensado em conjunto, que permite alcançar os melhores resultados, com base no enriquecimento trazido pela interação dinâmica de vários saberes específicos e de vários processos cognitivos em colaboração (Roldão, 2007).

Neste sentido, é fundamental **estabelecer uma relação colaborativa, de partilha, confiança e respeito** com a equipa educativa, sendo esta a minha principal intenção, envolvendo a equipa educativa nas minhas propostas e colaborando ativamente em todas as dinâmicas existentes, bem como comunicando abertamente com a equipa, permitindo, assim, a minha evolução enquanto futura educadora de infância.

Assim, ao longo da PPS II, procurei integrar-me nas dinâmicas propostas pela equipa educativa, assim como consultar a equipa sobre as minhas iniciativas, através da realização de reuniões informais com a educadora de infância com o intuito de partilhar novas propostas, refletir sobre a minha prática, fazer um planeamento em conjunto e mantendo-me disponível para comunicar abertamente com a equipa educativa.

Ao percebermos que as crianças já estavam a ficar um pouco saturadas de estar sentadas, em conjunto com a educadora e com a AO, decidimos fazer a prova das frutas depois de almoço. Por isso, a educadora começou a chamar as crianças para brincar.

(RO n.º 94)

Durante a sessão, eu e a educadora estivemos a planificar a semana seguinte: i) na segunda-feira dar início ao projeto, questionando as crianças sobre o que já sabem, o que querem saber e como vamos saber; ii) na terça-feira, de manhã, vamos fazer o percurso exploratório pelo meio local e, à tarde, fazer o registo sobre as fotografias tiradas; iii) na quarta-feira, de manhã, sessão de expressão Planificação semanal 148 corporal no auditório, à tarde, jogo: Arte Urbana VS Restauro VS Vandalismo; iv) na sexta-feira, de manhã, atividade sobre a Lenda de S. Martinho e sessão de educação física, à tarde, lanche partilhado.

(RO n.º 204)

Se, na PPS I, comunicar com a auxiliar de ação educativa sobre a planificação e o seu envolvimento nas dinâmicas propostas por mim foi um desafio, neste momento considero que foi uma grande aprendizagem, visto que, durante a PPS II, múltiplos foram os momentos em refleti em conjunto, quer com a educadora de infância, quer com a assistente operacional, valorizando, sempre, as ideias e perspetivas de cada uma.

3. INVESTIGAÇÃO EM JI: PROCESSOS E PROCEDIMENTOS

| " ' | | ' |

“Se eu te pintar as unhas, você vai ser uma mulher. ‘Cê quer ser uma mulher?’ – *Masculinidades e feminilidades pelas vozes das crianças de um jardim de infância*, esta é a problemática da presente investigação, a decorrer durante o período da PPS II, escolhida através da observação de uma brincadeira entre duas crianças da sala três, no recreio. O seguinte registo de observação diz respeito ao exato momento em que esta interação entre pares ocorreu:

O Simão e a Liz estavam a brincar dentro da casa que está no recreio exterior.

Liz: “*Trouxe um saco com muitas coisas.*”

Simão: “*Posso ver?*”

Liz: “*Sim, olha tenho um lápis, uma boneca LOL e um verniz cor-de-rosa.*”

Simão: “*Podes me pintar as unhas?*”

Liz: “*Se eu te pintar as unhas, você vai ser uma mulher. ‘Cê quer ser uma mulher?’*”

Simão: “*Sim, eu gosto de todas as cores.*”

A Liz pintou-lhe as unhas.

(RO n.º 188)

É este episódio que dá o mote à investigação. Neste sentido, definem-se como principais objetivos da investigação centrados no género, enquanto objeto de estudo sociológico e, simultaneamente, elemento de diferenciação entre pares: i) analisar as conceções das crianças, das famílias e da educadora de infância cooperante sobre o género; ii) realizar um mapeamento das produções académicas sobre os estereótipos de género em educação de infância e que se tronam num *corpus* específico que foi selecionado – os relatórios da PPS II do MEPE (literatura cinzenta) sobre questões de género que se encontram no repositório do IPL.

3.1. Masculinidades e Feminilidades: Enquadrando teoricamente o tema

Ao observar as relações entre pares vivenciadas no JI, por vezes deparamo-nos com discursos como: “azul é cor de menino e rosa de menina”, “as meninas vestem saias e os meninos calças” ou “as meninas brincam com bonecas e os meninos com carros”. A presença destes discursos *sexistas* e, por vezes, discriminatórios, fez-me refletir sobre quais as razões que levam a esta construção dos conceitos de masculinidades e feminilidades, neste caso hegemónicos, na infância e sobre a forma como estes são (des)construídos e mobilizados pelas crianças no JI. Por isso, o presente subcapítulo corresponde a uma revisão de literatura organizada nos seguintes tópicos: i) *Biologia e Sociologia – confronto e/ou complemento?*; ii) *Masculinidades e Feminilidades: Conceitos historicamente situados*; iii) *Ser menino ou menina – um processo socialmente construído*; iv) *Masculinidades e Feminilidades nas relações entre pares*; v) *Masculinidades e Feminilidades: O papel do Jardim de Infância*.

No primeiro tópico, ainda que amplamente discutido pelos Estudos de Género (Vale de Almeida, 1995; Dias, 2015; Torres, Sant Ana, & Maciel, 2015; Pereira, 2018; Santos *et al*, 2023), retomo a discussão entre natureza/cultura, neste caso, entre *Biologia e Sociologia – confronto e/ou complemento?*, onde são abordadas as diferenças entre os conceitos de sexo e género. No que concerne ao segundo tópico, *Masculinidades e Feminilidades: Conceitos historicamente situados*, apresenta-se uma breve síntese das transformações ocorridas, ao longo dos tempos, nas conceções sobre o papel do homem e da mulher na sociedade. O terceiro tópico, *Ser menino ou menina – um processo socialmente construído*, visa compreender de que forma a sociedade (escola, família e comunidade) tem influência na questão da identidade de género em crianças pequenas. No quarto tópico, *Masculinidades e Feminilidades nas relações entre pares*, pretende-se explicar os modos como as crianças se apropriam do género e qual o seu papel na relação entre pares, à semelhança do tópico anterior, em crianças pequenas. Finalmente, no quinto tópico, *Masculinidades e Feminilidades: O papel do Jardim de Infância*, é apresentada uma análise de como *lutar* contra os estereótipos de género em educação de infância.

3.1.1. Biologia e Sociologia – confronto e/ou complemento?

A literatura científica diz-nos há muito que existe uma diferença entre o conceito de sexo e género. O primeiro remete para a identidade biológica da pessoa, ou seja, se é mulher/menina ou homem/menino (Dias, 2015). Contudo, apesar de o sexo biológico estabelecer um padrão de expectativas de género, o mesmo nem sempre corresponde à identidade de género¹ e, o facto de uma criança nascer menina ou menino, não implica que ela venha a ser feminina ou masculina (*idem*).

É possível afirmar que o sexo de uma criança é um fator importante para o seu desenvolvimento (Cardona et al., 2015), no sentido em que, como nos dizem as autoras, “não é por acaso que uma das primeiras perguntas que se faz às mães e aos pais quando uma criança acaba de nascer é se é *menina ou menino*” (p. 10). De um modo geral, o termo sexo é utilizado para distinguir os indivíduos com base na sua pertença a uma das seguintes categorias biológicas: sexo feminino e sexo masculino, contudo as autoras defendem que o sexo para além de ser um fator biológico, é, também, um fator social e cultural, uma vez que as pessoas tendem a reagir de maneira diferente a uma criança do sexo feminino ou do sexo masculino, não só ao nível de aspetos concretos, como o *tipo* de brinquedos, roupa, entre outros, como ao nível da formação de expectativas comportamentais e do estabelecimento de interações verbais e não-verbais (*idem*).

Como defende Louro (2000), não é possível identificar um momento de afirmação categórica, final e definitiva da constituição dos géneros, não existe “um momento fundador da masculinidade ou da feminilidade” (p. 39). Uma vez que não existe nenhum fator biológico que influencie a transformação do sexo em género, esta deve-se a fatores sociais, como a feminilidade e a masculinidade que são conceitos culturais, em constante mutação (Dias, 2015). Assim, sendo compreendido como “a elaboração cultural do sexo, o género refere-se aos comportamentos e expectativas socialmente apreendidos a propósito de ambos os sexos” (*idem*, p. 78), por outras palavras, o género é, então, uma categoria social que influencia as nossas possibilidades de vida e as relações sociais. Logo, existem muitas formas de ser feminina ou de ser masculino, por isso, reduzi-las “a um conjunto de características biológicas resulta, seguramente, numa

¹ Por identidade de género entende-se a forma pela qual um indivíduo identifica o seu género (Nøgaard, 2022).

simplificação” (Louro, 2000, p. 39). Cardona et al. (2015), com base na teoria de Oakley (1972), reforçam esta perspectiva de que o termo *género* é utilizado para descrever inferências e significações atribuídas aos indivíduos a partir do conhecimento da sua categoria sexual de pertença, o seu *sexo*, o *género que* desenvolvemos, trata-se, então, da incorporação, pelo homem e pela mulher, de atributos psicológicos e aquisições culturais ao longo do processo de formação da sua identidade, que tendem a estar associados aos conceitos de masculinidade e de feminilidade.

Por conseguinte, termino este ponto concordando com Vale de Almeida (2018, p. 127), quando afirma:

a complexidade encontra-se precisamente na ingenuidade (...) de remeter para caracteres físicos do corpo uma questão de identidade pessoal e social. Isto porque «ser homem» [e «ser mulher»], no dia a dia, na interacção [sic] social, nas construções ideológicas, nunca se reduz aos caracteres sexuais, mas sim a um conjunto de atributos morais de comportamento, socialmente sancionados e constantemente reavaliados, negociados, relembrados. Em suma, em constante processo de construção.

3.1.2. Masculinidades e Feminilidades: Conceitos historicamente situados

Não é possível indicar um momento de afirmação categórica, final e definitiva da constituição dos géneros, um momento fundador da masculinidade ou da feminilidade. (...) Como muitas outras estudiosas e estudiosos, entendo que os géneros se fazem e se refazem continuamente ao longo da existência, que são socialmente produzidos, portanto são dependentes da história e das circunstâncias. (Louro, 2000, p. 39)

Compreende-se que as concepções sociais das masculinidades e feminilidades estão em constante mutação, visto que, como defende Louro (2000), as mulheres e os homens produzem-se de distintas formas, “num processo carregado de possibilidades e também de instabilidades” (p. 39), e, por isso, e porque “as múltiplas identidades não podem ser compreendidas separadas da história e da política” (idem, p. 43), é imperativo analisar tais mutações ao longo da história.

Dentro das mudanças sociais ocorridas nas últimas décadas, uma das que mais se destaca é a que afeta o papel da mulher na sociedade e no contexto familiar, sendo que proporcionou não só a transformação das relações entre géneros no seio familiar, “mas uma revisão mais ampla do papel social das mulheres (e, por consequência, dos homens também).” (Neves, 2016, p.92).

Há quarenta ou cinquenta anos vivia-se numa sociedade rural, pobre, iletrada e, acima de tudo, fortemente marcada pela diferenciação de género. Na vida social e familiar, homens e mulheres tinham funções muito distintas, como era apanágio ideológico do Estado Novo. Ao homem cabia incontestavelmente o dever de sustentar e proteger a família, enquanto a mulher devia permanecer em casa, fiel aos labores de esposa e mãe. (Aboim, 2010, p. 39)

Aboim (2010) explica-nos que, até por volta de 1960, em Portugal, vivia-se numa sociedade marcada pela diferenciação de género, ancorada em justificações que se baseavam no corpo da mulher para explicar o seu lugar na sociedade. Nessa mesma década, apenas 13,1% das mulheres, em Portugal, se encontrava, oficialmente, no mercado de trabalho. Mas como e quando é que este paradigma se alterou? Quando é que a mulher deixou de ser vista como “dona-de-casa” e o homem como “provedor da família” (Aboim, 2010, p. 39)?

Ora, “o aumento da taxa de actividade [*sic*] feminina, que a década de 1960 inaugurava, sinalizou, afinal, uma das (...) mais espectaculares [*sic*] transformações da sociedade portuguesa” (Aboim, 2010, p. 39), sendo que, a partir de 1974, com a revolução de 25 de abril, a entrada feminina no mercado de trabalho evoluiu ainda num ritmo mais rápido, transformando Portugal num dos países europeus com um maior número de mulheres ativas a trabalhar a tempo inteiro (*idem*).

A conquista feminina de um papel cada vez mais importante na sociedade provocou grandes alterações nas relações de género e na vida familiar, pois, à medida que o esquema patriarcal da *mulher doméstica e subordinada* ia sendo posto em causa, aumentavam exponencialmente os casais em que tanto homens como mulheres trabalhavam profissionalmente a tempo inteiro (Aboim, 2010). Esta mudança de um modelo de “provedor da família” masculino para um modelo de “casal de duplo emprego”

foi promotora de transformações igualmente profundas no papel social dos homens, dentro e fora do contexto familiar.

De tal forma, conclui-se que as masculinidades e feminilidades têm como característica a sua demarcação no tempo e no espaço e, por isso, não são conceitos fechados, “mas sim fluidos [sic], a depender do espaço histórico, ambiental, socioeconômico [sic] analisado” (Rodrigues, 2015, p. 222). A concepção dos papéis do homem e da mulher, concebidos de forma binária, dividida e em contraposição, tem múltiplas razões históricas, nomeadamente a visão do corpo da mulher como imperfeito e subjugado, “que assegura a dinâmica social na qual o homem, por ser mais forte, sairá em busca dos suprimentos materiais, ficando a cargo de sua parceira (...) os cuidados para com o lar” (*idem*), mas, esta concepção, foi transformada num cenário de emancipação da mulher, alterando o seu papel na sociedade. Contudo, pergunto-me, se os papéis da mulher e do homem se alteram na sociedade, qual é a razão que leva a que ainda persistam estereótipos de género², inclusive em contextos de educação de infância?

3.1.3. Ser menino ou menina – um processo socialmente construído

Ser menino ou menina não é uma consequência espontânea de existir no mundo (Baliscei, 2022). O autor apresenta-nos dois conceitos que consistem em práticas culturais cujo objetivo é generificar o corpo da criança, desde muito cedo, “a fim de adequá-las às normas binárias, cisgénero e heterossexuais vigentes na contemporaneidade” (*idem*, p. 19): i) *projeto de masculinização dos meninos*; ii) *projeto de feminilização das meninas*. Assim, compreende-se que as identidades feminina e masculina resultam destes projetos que, através de “ações, advertências, censuras, parabenizações e constrangimentos” (*idem*, p. 19), atingem o corpo infantil com o intuito de o tornar ou masculino ou feminino. De acordo com Baliscei (2022), a sociedade e as escolas têm um papel fundamental nestes projetos, visto que transmitem às crianças os modos como se devem expressar os seus papéis na sociedade, mas será essa a sua função?

O género é “algo que se *faz* ativamente e não que se *é* ou *tem*” (Ferreira & Tomás, 2022, p. 214), as autoras explicitam que as interações são “espaços de *construção* e *negociação* do género e sexualidade” (*idem*) e, por isso, apesar da grande influência

² Por estereótipos de género entende-se uma forma tradicional, simplificada e caricaturada de interpretar o género (Nøgaard, 2022).

que a sociedade tem na construção do género da criança, uma vez que, maioritariamente, elas “desenvolvem seus comportamentos e potencialidades a fim de corresponder às expectativas de um modo singular e unívoco de masculinidade e de feminilidade em nossa sociedade” (Vianna & Finco, 2009, p. 273), não é determinante.

Estes pressupostos aprendidos sobre o que é suposto *ser-se* ou *fazer-se*, enquanto membros de um sexo ou do outro, “costumam ser reforçadas pelos diversos agentes socializadores junto das crianças pequenas, em contextos como a família e a escola” (Alvarez & Vieira, 2014, p. 11). Os estereótipos de género são considerados pelas autoras como “os alicerces da habitual marcação da diferenciação menina/menino, do simbolismo da separação entre ambos, veiculando uma visão dicotómica da humanidade” (*idem*).

É no contexto familiar que começa este processo de *fazer género*, construção da identidade da criança, uma vez que “é o contexto familiar o primeiro a preparar as crianças para serem seres sociais” (Prates & Marchão, 2015, p. 89). No entanto, as famílias “são também fruto do contexto social onde se integram e podem ser, certamente, portadore[a]s de estereótipos de género que, naturalmente e até de forma inconsciente podem transmitir” (*idem*) às crianças. Assim, as famílias tendem a atribuir diferentes papéis às crianças, dependendo do seu sexo, associando, normalmente, a fragilidade ao sexo feminino e a agressividade/força ao masculino (*idem*).

Torna-se, neste sentido, imperativo compreender o conceito de *fazer género* no Jardim de Infância, sendo que este é caracterizado por Ferreira e Tomás (2022) como

um contexto particularmente instigante para se apreender a genderização e heterossexualidade que ali se produzem nas relações inter e intra geracionais, naquilo que são os referentes culturais familiares, pré-escolares, mediáticos, locais e globais que são mobilizados nos discursos e práticas e os usos sociais que os atores fazem deles quando interagem. (p. 213)

Se, defendendo a mesma perspetiva das autoras mencionadas, o género, influenciado por múltiplos fatores, *faz-se*

na interseção de múltiplas ordens sociais – classe social, género, geracionais, sexuais, étnicas, etárias –, de múltiplas culturas –

familiares, educativas, escolares, locais, nacionais, globais –, de múltiplas políticas na sociedade mais ampla, geradoras de desiguais oportunidades e recursos materiais e simbólicos às crianças e suas respostas a essas práticas, capitalizando performances mais eficazes, vantajosas, reconhecidas, mas também enfrentando obstáculos, exclusões e resistências. (p. 217)

Então, qual é o papel das equipas educativas? Penso que a resposta esteja numa alteração da conceção que, nós (adultos/as), temos das crianças. Ao passarmos a olhar para elas como seres sexuados e atores socialmente competentes e com direitos que “ressignificam e negociam modos de fazer género entre si e com os/as adultos/as” (Ferreira & Tomás, 2022, p. 213), podemos, aos poucos, “desconstruir a negatividade da infância e a visão das crianças como inocentes” e “possibilitar a livre exploração do leque de performances de género, em prol do combate ao preconceito, discriminação, homofobia e heteronormatividade” (*idem*, p. 214).

Depreende-se, assim, que os sistemas educativos têm tido responsabilidades por uma maior igualdade entre crianças e jovens de ambos os sexos (Alvarez & Vieira, 2014), contudo, apesar de meninas e meninos terem as mesmas oportunidades de aceder, usufruir e beneficiar dos recursos disponibilizados pelas organizações socioeducativas, verifica-se uma elevada presença dos estereótipos de género nas relações entre pares (*idem*). Ao analisar atentamente as relações interpessoais, constata-se “uma maior apropriação da normatividade masculina por parte das raparigas do que a incorporação dos traços mais valorizados da feminidade por parte dos rapazes” (*idem*, p. 12). Como defende Carrito (2014, citado por Alvarez & Vieira, 2014, p. 12), “ainda nos nossos dias, parece ser especialmente difícil à masculinidade integrar áreas socialmente conotadas com a feminilidade.”. Assim, no próximo tópico, analisar-se-á de forma mais aprofundada o que nos diz a literatura branca sobre as questões de género nas relações entre pares.

3.1.4. Masculinidades e Feminilidades nas relações entre pares

Até este ponto, tenho refletido principalmente sobre a influência da sociedade no processo de construção de género pelas crianças. No entanto, torna-se relevante analisar o que a literatura branca nos revela sobre como as crianças internalizam o género e qual o seu papel na interação entre pares. Como mencionado anteriormente,

a sociedade, portadora de estereótipos de género, transmite-os às crianças, de forma consciente ou inconsciente. A questão central é: qual é o impacto do género, e dos seus estereótipos, na interação entre crianças dos zero aos seis anos?

Por um lado, Huston (1983, citado por Cardona et al., 2015) defende que as crianças muito pequenas, até aproximadamente aos três anos, são relativamente flexíveis na utilização dos estereótipos de género, uma vez que o entendem como uma “categoria muito abrangente, onde podem ser incluídas diversas atividades e papéis correlacionados entre si” (p. 31). A partir dos três anos, até cerca dos sete ou oito anos, dá-se um incremento das perceções estereotipadas sobre as características das mulheres e dos homens, “nesta faixa etária, as crianças não só conhecem quais são os estereótipos culturalmente aplicados aos homens e às mulheres, como também acreditam na veracidade de tais ideias” (*idem*).

Por outro lado, Finco (2003) defende, após vários momentos de observação de crianças numa sala de jardim de infância, que as crianças procuram um par para brincar e vivenciar momentos agradáveis, independentemente de ser menino ou menina. A autora explica, também, que observou crianças a brincar espontaneamente com “os brinquedos que escolhem sem constrangimentos” (*idem*, p. 94) e que “as crianças trocavam e experimentavam os papéis considerados masculinos ou femininos durante os momentos de brincadeira” (*idem*). Neste contexto, a autora levantou a hipótese de que as crianças ainda não demonstravam *práticas sexistas* nas suas brincadeiras, ou seja, as crianças “não reproduzem o sexismo presente no mundo adulto” (*idem*, p. 95).

Mas qual a diferença? Qual a razão que leva a que o contexto observado por Finco (2003) não seja tão marcado/influenciado pelos estereótipos de género? Será uma influência do próprio contexto socioeducativo? Terá o JI o *poder* para contribuir para a desconstrução de estereótipos de género?

3.1.5. Masculinidades e Feminilidades: O papel do Jardim de Infância

No sistema educativo, a ausência de reflexão e, de certa forma, a perpetuação de estereótipos de género, continuam a moldar, de forma mais ou menos visível, as práticas de profissionais de educação nos contextos escolares, e a própria definição de currículos. (Moura et al., 2023, p. 15)

Ferreira e Tomás (2022) defendem que é necessário em contexto de educação de infância assumir uma postura crítica em relação ao “entendimento das crianças como seres inocentes (assexuados), passivos, ignorantes e incompetentes” ou ao “entendimento da socialização infantil como unidirecional e conduzida por adultos/as e por grupos de género internamente homogéneos e opostos” (p. 215). Interrogo-me, assim, sobre qual o papel e a influência que o Jardim de Infância tem na reificação de estereótipos de género. Será este um contexto capaz de os desconstruir?

Sendo o sistema educativo uma “instituição-chave na promoção da igualdade de género, no combate ao sexismo, e aos estereótipos de género” (Moura et al., 2023, p. 29), então este assume, em articulação com as famílias e comunidades, um papel central na promoção de mudanças de atitudes em relação aos estereótipos de género desde a infância (*idem*). Mas como? Ora, a organização do ambiente educativo, por si só, deve ser realizada de forma refletida, uma vez que,

na educação de infância, mais do que em qualquer nível de ensino, a organização do ambiente educativo toma particular importância, sendo a base para o desenvolvimento de práticas integradoras, em que rapazes e raparigas se identificam e podem aprender princípios básicos de cidadanias. (Cardona et al., 2015, p. 67)

Assim, as autoras propõem que, para começar, deve ser analisada a forma como a organização do ambiente educativo reforça, ou não, a distância entre meninas e meninos (Cardona et al., 2015). Será que existem áreas na sala de atividades que estão organizadas de forma mais apelativa a determinado sexo? Será que a área mais apelativa para as meninas é a do faz-de-conta e a mais apelativa para os meninos é a das construções? É intencional ou inconsciente? É sobre estas questões que os/as educadores/as de infância devem refletir, acrescentando que têm de estar atentos/as “ao que dizem as crianças, às suas sugestões, questionar os motivos que condicionam as suas escolhas e os seus comportamentos” (*idem*, p. 69). Este é o ponto de partida para a organização de um ambiente educativo integrador, inclusivo e democrático.

Não importa somente a organização do ambiente educativo, a forma como os/as educadores/as de infância planeiam a organização do grupo “nem sempre é geradora de práticas educativas que promovam uma igual participação por parte dos” meninos e meninas (Cardona et al., 2015, p. 73). Ou seja, por vezes a forma como as atividades

de pequeno grupo são organizadas “reforçam uma excessiva diferenciação entre rapazes e raparigas que é necessário repensar” (*idem*), proponho que não se faça uma segregação entre meninas e meninos aquando da divisão por grupos, mas, simultaneamente, questiono-me sobre o que fazer quando essa segregação foi feita pelas crianças. Partilhando a mesma perspetiva de Cardona et al. (2015), penso que perguntar às crianças qual a razão dessa divisão seja uma opção válida.

As atividades de diálogo e discussão parecem ser um meio privilegiado para a abordagem das questões de género em contexto pré-escolar. Entende-se a discussão como uma estratégia assente na interação oral ativa entre o educador ou a educadora e a criança e/ou entre as crianças entre si, a propósito de uma situação-problema, questão ou assunto controverso. (*idem*, p. 75)

Importa mencionar que as crianças em idade pré-escolar “vão assumindo comportamentos conformes com as expectativas culturais sobre o que é apropriado fazer enquanto membro de um ou de outro grupo, manifestando estereótipos culturais referentes aos homens e às mulheres” (Silva et al., 2016, p. 34). Por esse motivo, nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), menciona-se a importância de que os/as educadores/as esclareçam estes estereótipos discriminatórios com as crianças, questionando situações que vão ocorrendo na vida do grupo, e que reflitam sobre as suas atitudes, os materiais, recursos e atividades que propõem (*idem*).

Face ao exposto, conclui-se que o/a educador/a de infância deve ser “um/a especialista dos mundos sociais e culturais infantis, em particular das culturas lúdicas, para ficar capacitado/a a ler as diversas aprendizagens sociais e culturais em contexto, de modo a contribuir para a sua expansão” (Ferreira & Tomás, 2018). Acrescenta-se, ainda, que compete ao/a educador/a desenvolver uma ação intencional, “que conduza a uma efetiva igualdade de oportunidades entre rapazes e raparigas, no processo de socialização experienciado no jardim de infância” (Silva et al., 2016, p. 39).

3.2. Masculinidades e Feminilidades na investigação: Opções metodológicas e éticas

O presente subcapítulo visa apresentar e explicitar as opções metodológicas e éticas adotadas durante o processo de investigação com crianças da sala 3, as suas famílias e a educadora cooperante.

A investigação a realizar apresenta uma **abordagem de natureza qualitativa** com crianças que assenta “em processos de observação participante que implicam a imersão do/a investigador/a durante períodos de tempo mais ou menos longos em contextos institucionais ou não, e o estabelecimento de relações com as crianças” (Ferreira & Tomás, 2022). De acordo com Bogdan e Biklen (1994, pp. 47-50), a investigação qualitativa possui cinco características: i) “Na investigação qualitativa a fonte directa [sic] de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal”; ii) “A investigação qualitativa é descritiva”; iii) “Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos”; iv) “Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva”; v) “O significado é de importância vital na abordagem qualitativa”.

Considerando que as abordagens de natureza qualitativa podem englobar diversos métodos, torna-se relevante explicitar que a presente investigação decorre de um **estudo de caso**. Este baseia-se na observação participante e, conseqüente, descrição “minuciosa” de determinada situação, examinando o mundo com a perspetiva “de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 49). Meirinhos e Osório (2010) apresentam um conjunto de características que “ajudam a dar forma à metodologia dos estudos de caso” (p. 52), como: i) a natureza da investigação em estudo de caso; ii) o seu carácter holístico; iii) o contexto e a sua relação com o estudo; iv) a possibilidade de realizar generalizações; v) a importância de uma teoria prévia; vi) o seu carácter interpretativo constante. Em relação à tipologia, o presente estudo de caso caracteriza-se como descritivo único, pois representa “a descrição completa de um fenómeno inserido no seu contexto” (Yin, 1993, citado por Meirinhos & Osório, 2010, p. 57).

O/a investigador/a, ao longo do estudo, deve garantir que os métodos e **técnicas de recolha de informação** são utilizados de forma a obter informação suficiente e pertinente (Fragoso, 2004, citado por Meirinhos & Osório, 2010), para tal deve ser feita uma recolha e organização de dados através de múltiplas fontes e de forma sistemática (Dooley, 2002, citado por Meirinhos & Osório, 2010). De acordo com Bogdan e Biklen (1994), para estudos de caso, a melhor técnica de recolha de dados consiste na **observação participante**, sendo que, da parte do/a investigador/a, é necessário construir e manter uma interação significativa com a realidade a ser estudada em que deve ser realizada uma alternância entre a aproximação e o distanciamento, em função das oportunidades e situações que ocorrem (Amado & Silva, 2014, citado por Ferreira & Tomás, 2022). Para tal, é necessário que o/a investigador/a faça o relato escrito daquilo que observa e pensa no decurso da recolha de informação, ou seja, notas de campo detalhadas, precisas e extensivas (Bogdan & Biklen, 1994) que podem, como é o caso da presente investigação, ou não, englobar registos fotográficos. Como forma de reconhecer o que já tinha sido produzido sobre o género em educação de infância, foi realizada uma **pesquisa**, e posterior análise documental (cf. Anexo K), aos Relatórios da PPS II que constam no Repositório da Escola Superior de Educação de Lisboa (ESELx). Ademais, apesar de o questionário/inquérito não ser “uma das técnicas mais representativas na investigação qualitativa”, uma vez que a sua utilização está mais associada a técnicas de investigação quantitativa, este pode “prestar um importante serviço à investigação qualitativa, sendo que se baseia na criação de um formulário, previamente elaborado e normalizado” (Rogríguez et al., 1999, citado por Meirinhos & Osório, 2010, p. 62). Assim sendo, optei por realizar um **inquérito por questionário às famílias** (cf. Anexo B), com o intuito de caracterizar as conceções sobre as Questões de Género das famílias, para poder confrontá-las com as conceções das crianças com as quais a investigação está a ser realizada, utilizando como instrumento um formulário, através da ferramenta *Google* Formulários, assegurando o anonimato dos participantes. Todavia, apesar dos meus apelos à contribuição das famílias para a investigação, bem como o meu cuidado na elaboração do questionário, para evitar causar desconforto por parte das famílias ao responder, não foi possível obter mais do que nove respostas. Por fim, e com base nas palavras de Amado e Ferreira (2014), “a entrevista é um dos mais poderosos meios para se chegar ao entendimento dos seres humanos e para obtenção de informações nos mais diversos campos” (p. 207), foi realizada uma **entrevista semiestruturada** (cf. Anexo C) à educadora de infância cooperante, respondida por

escrito, com o intuito de compreender quais as suas conceções sobre o género, bem como o papel do/a educador/a de infância na (des)construção dos estereótipos de género presentes nas interações entre crianças, bem como **entrevistas focalizadas de grupo** (cf. Anexo D) a dezoito crianças, que foram organizadas em quatro grupos, consoante a idade, para caracterizar as suas conceções de género: i) G1 – grupo dos 4 anos – André, Luz, Margarida e Simão (cf. Anexo G); G2 – grupo 1 dos 5 anos – Ana Sofia, Lorenzo, M.^a Clara, M.^a Luísa e Pedro C. (cf. Anexo H); G3 – grupo 2 dos 5 anos – Eva, Liz e Valentim (cf. Anexo I); G4 – grupo dos 6 anos – Bento, Gabriel, Letícia e Miguel (cf. Anexo J). Este tipo de entrevista trata-se de “um exame em profundidade de um tópico pouco conhecido” (*idem*, p. 226).

Após a recolha dos dados, utilizei como técnica a **análise de conteúdo**, isto é, “um conjunto de instrumentos metodológicos, em constante aperfeiçoamento, que se presta a analisar diferentes fontes de conteúdos (verbais ou não-verbais)” (Silva & Fossá, 2013, p. 3).

É de mencionar que, considerando que o tema da presente investigação se cinge à Educação de Infância (dos zero aos seis anos), a análise foi circunscrita aos relatórios realizados no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar. Para tal, as palavras utilizadas para busca do título foram *masculinidades*, *feminilidades* e *género*. De entre os 1277 resultados sugeridos pelo motor de busca, foi realizada uma breve seleção relativamente ao título e ao contexto da investigação dos relatórios selecionados pelo repositório. Deste modo, foram analisados os 12 relatórios, cujo título, resumo e palavras-chave se apresentavam relevantes e coincidentes com a temática em estudo, tendo em conta as seguintes categorias: ano, autor/a, título, contexto, natureza jurídica, idades/n.º de crianças, objetivos da investigação, metodologia e principais conclusões.

Relativamente à análise da entrevista à educadora de infância (cf. Anexo M), esta foi realizada de acordo as suas perspetivas sobre as questões de género em Educação de Infância (cf. Tabela 3).

Tabela 3

Árvore categorial da entrevista à Educadora Cooperante.

Tema	Categoria	Subcategoria
Perspetivas sobre <i>Género</i> e <i>Sexo</i>	Conceções sobre <i>género</i>	Construção Social
		Influência nas crianças
	Organização do ambiente educativo	Igualdade de Género
	Relações entre pares	Estereótipos de Género
	Papel do/a Educador/a	Respeito pelo Outro
		Desconstrução de Estereótipos

No que diz respeito à análise categorial das entrevistas às crianças (cf. Anexo N), esta visa compreender as perspetivas das crianças sobre os conceitos de *género* e *sexo*, bem como compreender quais as suas conceções sobre a presença de questões de género nas relações entre pares (cf. Tabela 4).

Tabela 4

Árvore categorial das entrevistas às crianças.

Tema	Categoria	Subcategoria
Perspetivas sobre <i>género</i> e <i>sexo</i>	Significado da palavra menino/a	Criança
		Ser vivo
	Diferenças entre meninas e meninos	Caráter Biológico
		Caráter Sociológico
Perspetivas sobre o <i>género</i> nas relações entre pares	Brinquedos <i>de menina</i>	Bonecas
		Maquilhagem
		Jogos
		Carros
	Brinquedos <i>de menino</i>	Carros
		Jogos

		Bonecos
		Armas
	Brincadeiras	Inclusão
		Interpretação de papéis

Segundo Yin (2005, citado por Meirinhos & Osório, 2010), a utilização de várias fontes de evidências permite o desenvolvimento de linhas convergentes de investigação. Deste modo, utilizei uma das técnicas mais frequentes da metodologia qualitativa, a **triangulação**, sendo esta uma estratégia de validação, tornando possível a combinação de metodologias para estudo do mesmo fenómeno, ou seja, “a triangulação permite obter, de duas ou mais fontes de informação, dados referentes ao mesmo acontecimento, a fim de aumentar a fiabilidade da informação” (Meirinhos & Osório, 2010, p. 60).

Em adição à explicitação da metodologia adotada na presente investigação, é relevante reforçar que o/a investigador/a, durante o processo de investigação, deve promover a dimensão ética. Fernandes e Tomás (2011) explicitam que o rumo da investigação deverá seguir uma direção que consista em “desenvolver um conjunto de pressupostos éticos estratégicos que permitam ao investigador a flexibilidade para enfrentar as variadas circunstâncias que pode descobrir durante a investigação” (p. 9). Neste sentido, delineei um **roteiro ético** (cf. Anexo E.), segundo os princípios descritos pela Associação de Profissionais de Educação de Infância (2011) e por Tomás (2011): i) objetivos do trabalho, que, desde o início, foram partilhados, refletidos e discutidos com a equipa de sala; ii) custos e benefícios, sendo que ao longo da investigação, a participação das crianças não proporcionou riscos para as mesmas, ademais a sua privacidade foi sempre respeitada; iii) respeito pela privacidade e confidencialidade, que foi assegurado com todos os intervenientes (famílias, crianças e equipa educativa), neste sentido, os nomes de todos os intervenientes foram utilizados somente para fins académicos e as caras de todos os intervenientes foram desfocadas de qualquer fotografia em que apareçam, bem como mantido o sigilo sobre qualquer informação correspondente às famílias e à organização socioeducativa, nunca sendo referidos elementos que permitam identificá-los; iv) decisões acerca de quais as crianças a envolver e a excluir, durante a investigação houve o cuidado de respeitar a vontade de

cada criança, logo, nos momentos que alguma criança demonstrava não ter vontade de participar, a sua decisão foi respeitada; v) planificação e definição dos objetivos e métodos da investigação, embora não tenha existido uma conversa com as crianças sobre a metodologia adotada, toda a investigação teve em consideração as suas necessidades e interesses, com a equipa de sala, foi transmitida, refletida e discutida a temática a estudar, assim como os métodos, técnicas e instrumentos mais vantajosos, por fim as famílias foram também convidadas a participar no estudo; vi) consentimento informado, foi redigido e entregue um documento a todos os encarregados de educação a solicitar a autorização dos educandos no estudo e a utilização de fotografias (cf. Anexo L); vii) uso e relato das conclusões, sendo que ao terminar a presente investigação pretendo divulgar os resultados do estudo realizado, tanto à equipa educativa como às famílias; viii) possível impacto nas crianças, famílias ou equipa, durante a PPSII procurei proporcionar momentos de reflexão sobre as Questões de Género; ix) informação às crianças e adultos/as envolvidos/as, no decorrer da investigação, pretendi que todos os elementos envolvidos tomassem conhecimento do trabalho desenvolvido, assim como, disponibilizei-me para o esclarecimento de eventuais dúvidas; x) tratamento dos dados, sendo assegurado que este foi realizado somente para fins académicos e garantindo que a privacidade de todos os atores envolvidos foi respeitada.

4. MASCULINIDADES E
FEMINILIDADES PELA(S)
VOZ(ES) E PRODUÇÕES...

| ' ' | | ' ' |

O presente capítulo visa dar respostas aos objetivos que foram inicialmente delineados para a investigação, através da apresentação e discussão dos resultados obtidos. Por isso, considero crucial iniciar pelas produções académicas realizadas pelos/as estudantes do MEPE da ESELx sobre o Género e Educação de Infância, tendo como principal objetivo apresentar uma análise das produções académicas circunscritas, por uma questão de tempo, aos Relatórios da PPS II, publicadas no Repositório da Escola Superior de Educação de Lisboa, sobre as Questões de Género em Educação de Infância. Este mapeamento pretende entender a relevância da temática na formação inicial de educadores/as de infância, visando, em última instância, aprofundar, compreender e refletir criticamente sobre o conhecimento proveniente da investigação centrada no género na educação de infância. De seguida, focar-me-ei nos resultados obtidos sobre as Masculinidades e Feminilidades na sala três, com base nos registos de observação (RO), nas entrevistas realizadas à Educadora de Infância e às crianças e no inquérito por questionário aplicado às famílias.

4.1. Masculinidades e Feminilidades: O que estudantes do MEPE da ESELx estudam sobre Género e Educação de Infância?

Compreender e identificar os conhecimentos e as produções académicas já existentes sobre o tema é fundamental para combater a falta de memória das Ciências da Educação, visto que a informação não desaparece com os anos e ocorrem novas descobertas e adaptações da informação já conhecida (Charlot, 2006). O autor apresenta a principal consequência desta falta de memória:

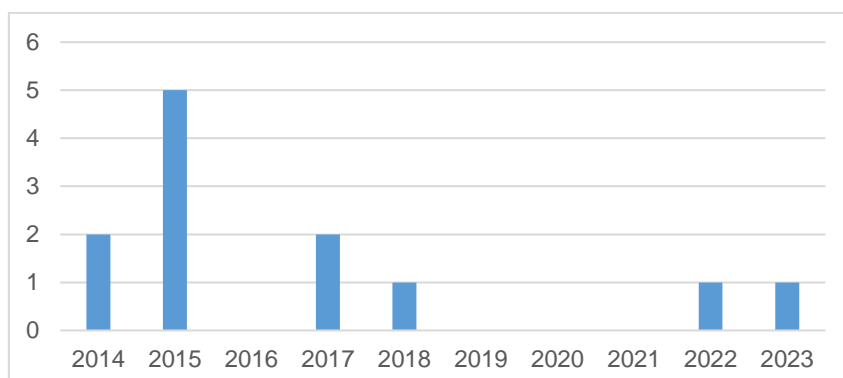
A principal consequência [sic] disso é que refazemos continuamente as mesmas teses, as mesmas dissertações, sem sabermos o que foi produzido anteriormente. Fazemos uma tese que já foi feita há dez anos, no mesmo país ou no exterior, e até mesmo, às vezes, uma tese que foi defendida uma semana antes, em outra universidade, sem que tivéssemos conhecimento disso. Também nos esquecemos dos debates que aconteceram em décadas anteriores, em proveito dos autores “da moda”. Nossa disciplina não tem uma memória suficiente, e isso freia o progresso da pesquisa em educação. (p. 17)

Conforme mencionado no capítulo metodológico, procederei à análise de 12 relatórios. Uma primeira constatação é que esta temática não se destaca de forma proeminente. O MEPE está em vigor desde 2014. Considerando que o curso teve a duração de um ano e, posteriormente, um ano e meio, e que ingressam 60 estudantes por ano, mesmo admitindo que nem todos os relatórios estejam disponíveis, 12 constituem claramente um número residual.

No que diz respeito ao **ano**, constatou-se que as datas dos relatórios abrangem o período entre 2014 e 2023. Destaca-se que o ano em que foi produzido o maior número de relatórios, abordando questões de género, foi em 2015, com um total de cinco relatórios (cf. Figura 13). Não foram encontrados relatórios entre os anos de 2019 e 2022.

Figura 13

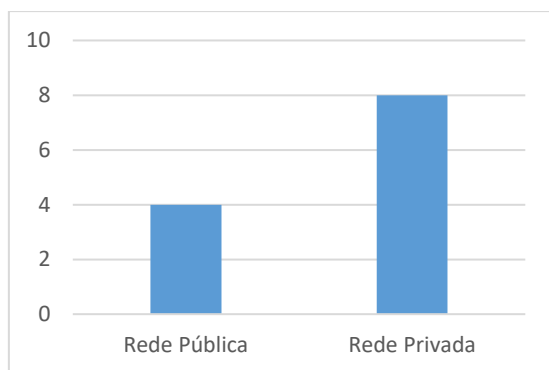
Quantidade de relatórios do corpus por ano.



Quanto à **autoria**, os 12 relatórios foram elaborados por estudantes do sexo feminino. No que concerne ao **contexto**, a totalidade dos relatórios foca a sua investigação com crianças de JI. Importa referir que, a respeito da **natureza jurídica** dos contextos, 4 pertencem à rede pública, 8 à rede privada, dos quais 6 pertencem a Instituições Particulares de Solidariedade Social (IPSS) (cf. Figura 14).

Figura 14

Quantidade de relatórios do corpus por natureza jurídica dos contextos onde ocorreram as investigações.



Relativamente aos **sujeitos** das investigações, compreende-se que metade (6 dos 12 relatórios) focalizou o seu estudo com um **número de crianças** entre as 15 e as 19; 4 entre 20 e 25 crianças; 2 entre 10 e 14 crianças. Aliado a esta categoria, faz-se uma análise às **idades** das crianças, sendo que estas são todas coincidentes com a valência de Pré-Escolar, concluindo-se que: i) 3 relatórios foram realizados com crianças entre os 3 e os 4 anos; ii) 3 relatórios foram realizados com crianças entre os 3 e os 5 anos; iii) 1 relatório foi realizado com crianças entre os 4 e os 5 anos; iv) 3 relatórios foram realizados com crianças entre os 4 e os 6 anos; v) 1 relatório foi realizado com crianças entre os 4 e os 7 anos; vi) 1 relatório foi realizado com crianças entre os 5 e os 6 anos.

No que concerne à categoria dos **objetivos** das investigações, é de mencionar que oito dos doze relatórios apresentam como um dos seus objetivos *compreender as concepções que as crianças têm acerca das Questões de Género*, o que demonstra uma preocupação em realizar a investigação *com* e não *sobre* as crianças, ouvindo as suas vozes. No entanto, destaco que o objetivo *compreender a influência que as concepções sobre o género, das crianças, têm na sua relação com os pares, na escolha de brincadeiras e brinquedos*, apenas foi identificado num relatório. Dos doze relatórios a ser alvo da presente análise, dois pretendem *identificar quais as concepções das famílias sobre as Questões de Género e compará-las com as das crianças, percebendo a sua influência*. Ademais três relatórios de investigação têm como um dos objetivos definidos *compreender qual o papel do/a educador/a de infância no processo de construção de identidade de género*. Por fim, resta-me mencionar que dois relatórios têm como objetivos identificados *desconstruir, desmistificar e colmatar estereótipos de género*,

sendo que ambas as autoras mencionam nas suas conclusões que tal objetivo não foi cumprido.

Quanto à **metodologia**, onze das autoras optaram por uma natureza qualitativa, sendo que apenas uma referiu adotar uma natureza mista. No que concerne aos métodos, nove mencionaram como sendo investigação-ação e três como sendo estudos de caso. Concluindo o tópico da metodologia, importa referir quais as técnicas de recolha de dados utilizadas, sendo estas: i) observação (12); ii) entrevista (12); iii) inquérito por questionário (9); iv) consulta documental (4); v) fotopalavra (2); vi) *focus group* (1).

Para finalizar, relativamente às **conclusões** das investigações realizadas, sete das doze autoras mencionaram a existência de evidências de representações sociais estereotipadas sobre os géneros masculino e feminino nos diálogos entre as crianças, salientando uma clara diferenciação entre os sexos, quer no que diz respeito às cores, brincadeiras e brinquedos, quer nas áreas e materiais das salas de atividades. Adicionalmente, as autoras reconhecem a influência da sociedade na formação das perceções das crianças sobre o género, bem como o papel fundamental que o/a educador/a de infância desempenha no processo mais amplo de desconstrução destas perceções.

4.2. Masculinidades e Feminilidades pela(s) voz(es)...

Considera-se que o género é um processo de socialização, é algo que se *faz ativamente*, mas que é influenciado por múltiplos fatores e por múltiplos agentes. E,

sendo o género é constitutivo e transversal à configuração dos indivíduos e da vida social, está presente e é permanentemente acionado nas suas estruturas, e dinâmicas de interação, nas experiências e identidades, nos discursos e nas práticas, nas materialidades e símbolos que organizam e classificam o mundo (Ferreira & Tomás, 2022, p. 219)

Torna-se imperativo ouvir as vozes das famílias e da educadora de infância cooperante, em comparação com as vozes das crianças da sala três, para compreender de que modo é que estas conceções já definidas, dos/as adultos/as, influenciam as conceções em construção das crianças.

Neste sentido, no presente subcapítulo é realizada a **apresentação e discussão** dos dados recolhidos ao longo da investigação, através da observação participante das interações entre as crianças, entrevistas às crianças e à educadora de infância e inquéritos por questionários aplicados às famílias das crianças da sala três.

4.2.1. ... da educadora de infância

Neste ponto da presente investigação, torna-se pertinente compreender quais as conceções da educadora de infância cooperante sobre o conceito de género e, para tal, foi elaborado um guião semiestruturado de entrevista (cf. Anexo C). Com a presente entrevista pretendeu-se caracterizar as conceções da educadora de infância sobre as questões de género fora e, sobretudo, dentro do contexto da sala de atividades para, posteriormente, relacioná-las com as conceções das crianças.

À semelhança do que nos dizem Cardona et al. (2015) e na perspetiva da educadora, o **conceito de género** está relacionado com a “sexualidade do indivíduo, de acordo com características definidas social e culturalmente” (Educadora Cooperante, 2024, cf. Anexo F), sendo que a mesma considera que a sua conceção de género influencia a conceção das crianças, “uma vez que o educador acaba por ser um modelo para a criança” (*idem*). Se as conceções que a educadora tem sobre meninos e meninas influenciam as próprias conceções das crianças, de que forma é que tal acontece?

Ferreira e Tomás (2022) explicam que “a organização do ambiente educativo da sala de atividades informa, viabiliza e contribui ativamente para a formação das experiências e subjetividades de género na infância, valorizando e incluindo umas e desconsiderando e excluindo outras” (p. 219). Portanto, vamos voltar a observar, agora com as questões de género em mente, os arranjos espaço-materiais da sala três.

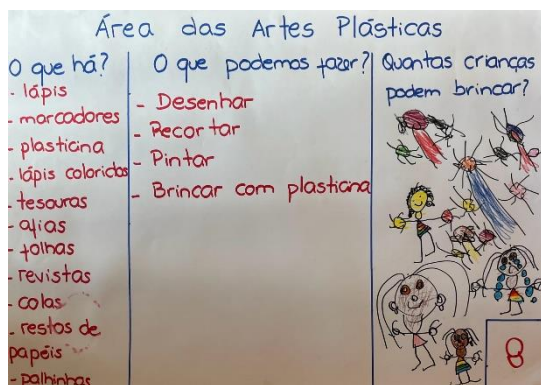
De acordo com a educadora, a **organização do ambiente educativo**, influenciada pelas intencionalidades pedagógicas da mesma, é realizada de modo contínuo, com base na reflexão sobre a funcionalidade e adequação dos espaços, considerando a evolução do grupo, dos seus interesses e necessidades. Assim, afirmando que considera não existir estereótipos de género presentes na organização do ambiente educativo, organizou o espaço da sala de atividades em oito áreas “devidamente identificadas e delimitadas” (Educadora Cooperante, 2024, cf. Anexo F): *área das artes*

plásticas, área da pintura, área da matemática e ciências, área da biblioteca, área da escrita, área dos jogos, área do faz-de-conta e área das construções.

Cada área, com exceção da área da escrita, está equipada com uma cartolina contendo um inventário dos materiais disponíveis, elaborado com a participação das crianças. Esta cartolina também descreve as atividades possíveis dentro da área e indica o número máximo de crianças que podem nela brincar simultaneamente. Assim, podemos considerar que as primeiras cinco áreas têm presentes materialidades que “à partida, aparentam ser mais neutras do ponto de vista do género” (Ferreira & Tomás, 2022, p. 220) – mesas e cadeiras e vários tipos de papel e de materiais riscadores (cf. Figura 15), livros, rádio, computador, globo, ampulheta, caixa para bichos-da-seda, lanterna, jogos de números.

Figura 15

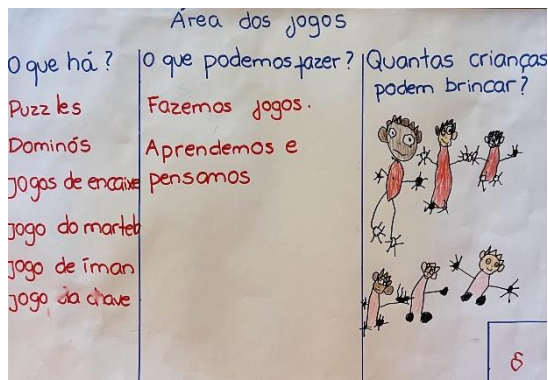
Inventário da área das artes plásticas.



No que concerne à *área dos jogos* (cf. Figura 16), tanto contém jogos que podem ser considerados neutros e pelos quais tanto meninas como meninos têm interesse, como tem *puzzles* de super-heróis e princesas que como as próprias crianças dizem: “Os brinquedos de meninas é tipo um *puzzle* da *Frozen*” (M.^a Clara, 2024, cf. Anexo H).

Figura 16

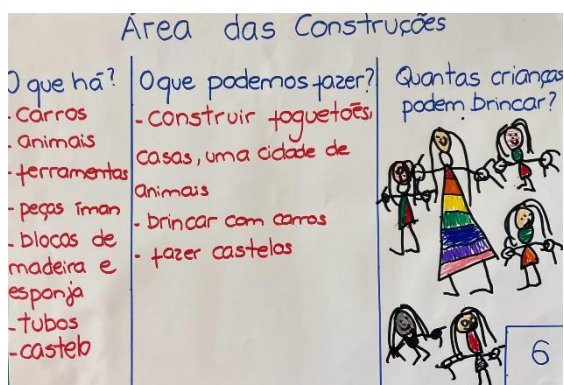
Inventário da área dos jogos.



No que diz respeito às áreas das *construções* e do *faz-de-conta*, apresentam “determinados marcadores físicos e simbólicos” que “fornecem, silenciosamente, dados visuais, quinésicos, tácteis [sic], que as orientam acerca de «quais atividades», para «quem» e dos «como» estar e fazer” (Ferreira, 2004, citado por Ferreira & Tomás, 2022, p. 220). Deste modo, a *área das construções*, definida por um móvel de madeira com diversas prateleiras onde estão disponíveis materiais – *carros, animais, ferramentas, peças íman, blocos de madeira e de esponja, tubos e castelo* (cf. Figura 17) – “reintroduz simbolicamente no JI o mundo do trabalho – engenharia civil, arquitetura, obras de construção e trabalhos de mecânica – que, tradicionalmente, é associado ao masculino” (*idem*).

Figura 17

Inventário da área das construções.

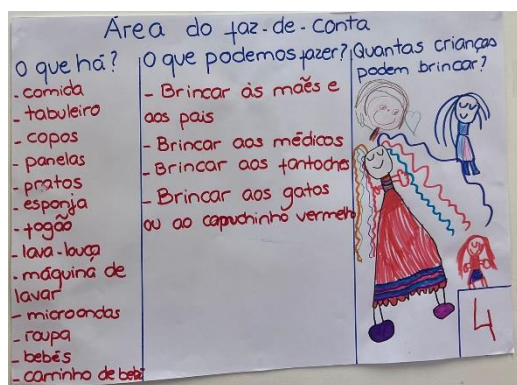


Por fim, a *área do faz-de-conta* coloca à disposição das crianças múltiplos materiais – roupas (um fato de *Homem-Aranha, Hulk, gato, índio, Ladybug, saias*), calçado

(tamancos com salto alto), acessórios (malas, chapéus), *comidas* de plástico, mesas e cadeiras, copos, panelas, pratos, esponjas, fogão, lava-louça, máquina de lavar a roupa, micro-ondas, bebês e carros para os bebês, maleta de *médico*, fantoches (cf. Figura 18) – que sugere um lugar para as crianças brincarem ao *faz-de-conta* ao redor de temas da vida doméstica e do cuidado de si e dos outros, como escrito na cartolina – “brincar às mães e aos pais”, “brincar aos médicos”, “brincar aos fantoches”, “brincar aos gatos ou ao Capuchinho Vermelho” – apelativos da experiência adquirida na socialização familiar e mediática “e ao desempenho de funções e papéis tradicionalmente associados à casa e ao feminino” (Ferreira & Tomás, 2022, p. 220).

Figura 18

Inventário da área do faz-de-conta.



Neste sentido, apesar de a educadora adotar estratégias que promovem a igualdade de género na organização do ambiente educativo, uma vez que “todas as crianças podem brincar em todas as áreas da sala, independentemente do género” (Educadora Cooperante, 2024, cf. Anexo F), e da maioria dos arranjos espaço-materiais poderem ser interpretados como tendencialmente neutros, parecem, ainda, existir “resquícios da estereotipia de género” (Ferreira & Tomás, 2022, p. 221), nomeadamente considerando que a área da sala de atividades preferida pelos meninos é, efetivamente, a área das construções, “os meninos utilizam mais a área das construções” (Educadora Cooperante, 2024, cf. Anexo F), sendo este o único espaço que, à partida, “reitera e aprofunda as clivagens de género como sendo um espaço, por excelência, masculino” (*idem*, p.222).

O dia-a-dia no jardim de infância está coberto de mensagens relacionadas com o género, umas mais visíveis que outras, quer para as crianças quer para os/as adultos/as

(Wallner, 2022). Contudo, a questão não é a de responsabilizar ou atribuir um estatuto de incompetência às equipas educativas, mas sim de compreender o que é que estas podem fazer para desconstruir estas mensagens. Considerando que “a disposição das ofertas de jogo e a seleção de brinquedos são fatores essenciais nos jardins de infância, na medida em que exprimem a intensidade e claridade com que se passam mensagens de género às crianças, sem estas o pedirem” (*idem*, p. 15), então de que forma podemos lidar com os brinquedos *determinadores de género* de forma a que as crianças não recebam, constantemente, indicações de género? A autora apresenta três propostas: i) **reduzir os brinquedos**, livros, etc. – “quantos menos brinquedos encherem as salas, mais espaço, num duplo sentido, têm as crianças para brincar livre e criativo e onde ocorrem menos comportamentos e indicadores específicos ao género” (p. 16); ii) **reorganizar os brinquedos** para além das áreas do faz-de-conta e das construções; iii) **disponibilizar uma seleção consciente apenas de jogos que não sejam específicos ao género**, que oferecem diversidade e “mexem com os estereótipos de género” (*idem*).

Wallner (2022) reforça que o JI é um local que desempenha um papel importante no processo de *fazer género*. Logo, “os jardins de infância que não trabalhem de acordo com conceitos de consciência de género, contribuem para o desenvolvimento precoce de estereótipos, em vez de acompanharem os rapazes e as raparigas na descoberta de mundos diferentes” (*idem*, p. 12). Vejamos, então, como é que, na sala três, são acompanhadas as crianças na construção da sua identidade de género.

Partindo, agora, para a caracterização das **perspetivas da educadora cooperante sobre as questões de género na relação entre crianças**, é importante mencionar que, tal como eu, **assistiu** a “diálogos entre as crianças que se prendem com estereótipos de género (ex: azul é a cor de meninos e o rosa de meninas)” (Educadora Cooperante, 2024, cf. Anexo F) e que o seu **papel** consistiu em “explicar que alguns aspetos se prendem com os interesses de cada criança e que, por isso, as escolhas de cada um devem ser respeitadas” (*idem*), ademais, ao longo dos quatro meses de observação participante, é-me possível afirmar que, para além desta estratégia, a educadora de infância proporcionou, também, momentos de reflexão conjunta – entre pares e entre as crianças e as suas famílias – sobre as questões de género, promovendo “atividades e utilização de recursos e materiais que rompem com estereótipos discriminatórios” (*idem*), como descrevo nos seguintes registos de observação.

O Pedro E. colocou o dedo no ar para dizer que “Todos os presidentes são senhores.”, quando questionado pela educadora se, então, só existem presidentes do sexo masculino, o Pedro E. respondeu que sim. Como provocação, a educadora perguntou-lhe “Então, e se eu ou a Isabel [AO] ou a Vitória quisermos ser presidentes, podemos?”, ao que ele respondeu “Podem experimentar, mas têm de usar um fato.”. A educadora, então, quis saber se o fato era com calças ou com saia, “Calças são os senhores, as meninas usam saia.”. Esta conversa levou a uma última questão para concluir e organizar o pensamento do Pedro E. e sucedeu o seguinte diálogo:

Educadora: “*Pedro, então, se tu, um dia, quiseres ser presidente, podes ser?*”

Pedro E.: “*Sim.*”

Educadora: “*E achas que vai correr bem, normal ou mal?*”

Pedro E.: “*Bem.*”

Educadora: “*E se a Letícia quiser ser presidente, pode?*”

Pedro E.: “*Sim.*”

Educadora: “*E achas que vai correr bem, normal ou mal?*”

Pedro E.: “*Normal.*”

Educadora: “*Está bem Pedro, obrigada.*”

(RO n.º 40)

Terminada a conversa sobre as greves, a educadora perguntou às crianças se tinham falado com os pais, com o intuito de responder às questões lançadas na semana passada: i) Qual o nome do Presidente de Portugal?; ii) As mulheres também podem ser presidentes?. A interação entre a educadora e as crianças 59 Clara respondeu “A minha mãe disse que as meninas também podem ser presidentes.”, a Letícia disse “O pai disse que as mulheres podem ser o que quiserem.”. Em relação à primeira questão, apenas a Ana Sofia respondeu que o presidente de Portugal era o “Marcelo”, a educadora explicou que o presidente de Portugal é o “Professor Marcelo Rebelo de Sousa”.

(RO n.º 57)

Por fim, a educadora cooperante considera que

as concepções de género prendem-se com características definidas pela sociedade e estão muito enraizadas a nível cultural. Porém, o papel da escola e da família são fundamentais para ajudar a desconstruir algumas concepções [sic], com base no respeito pela individualidade de cada um. (Educadora Cooperante, 2024, cf. Anexo F).

Partilhando da mesma opinião da educadora, que o papel da escola e da família é fundamental para (des)construir concepções sobre o género, segue-se um subtópico, que considero de extrema importância, ouvir as vozes das famílias em relação às questões de género em educação de infância.

4.2.2. ... das famílias

Quando tracei o percurso da presente investigação, comprometi-me a delinear um momento dedicado a ouvir as famílias das crianças da sala três sobre as suas concepções de género para compreender de que modo é que estas influenciam as das crianças, sendo que para tal elaborei um inquérito por questionário com recurso à plataforma *GoogleForms* (cf. Anexo B).

Deste modo, iniciando a análise pela **caracterização sociográfica das inquiridas**, escrevo *das inquiridas*, porque responderam as mães de nove crianças da sala três, é possível afirmar que as idades estão compreendidas entre os 33 e os 44 anos, cujas habilitações académicas são: i) Ensino Secundário (2); ii) Licenciatura (3); iii) Mestrado (3); iv) Doutoramento (1).

Em relação à caracterização sociográfica dos educandos, observa-se que as idades variam entre os 4 e os 6 anos, sendo que 5 são do sexo masculino e 4 do sexo feminino.

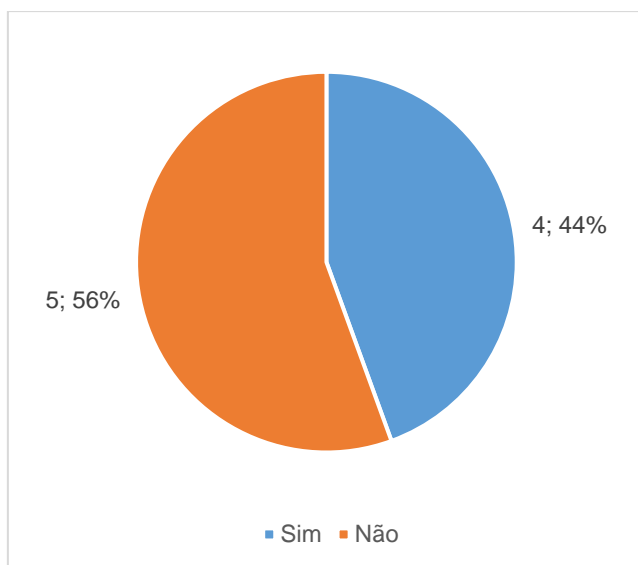
Caminhando em direção às concepções sobre as questões de género das inquiridas, compreende-se que parte define **género** como uma construção social – “papel perante a sociedade” (Q1), “pode nascer-se com características femininas [sic] e sentir-se masculino” (Q4), “masculino/feminino, identidade genética e fenotípica” (Q3), “é uma construção social baseada no sexo biológico” (Q6), “está associado à definição masculina e feminino no meio em que vivemos” (Q8) – outra parte define género como uma característica biológica – “diferenças entre sexos”(Q2), “masculino (homem) ou

feminino (mulher)” (Q5), “sexo” (Q7) – existe, ainda, outra visão do conceito de género, caracterizando-o como uma categorização - “uma forma de categorizar masculino, feminino, neutro, não binário, etc” (Q9) – é de mencionar, ainda, que existem inquiridas que afirmam “não estar a par das novas definições” (Q5). Apesar de não existir consenso na definição de género, as opiniões coincidem quando se trata de estereótipos de género, descrevendo-os como preconceitos moldados principalmente pela sociedade, que frequentemente resultam em desigualdades entre os géneros. – “o que constitui a diferenciação entre os sexos resultando em algo negativo/desigual” (Q2), “correlações que a sociedade identifica com um ou outro gênero, habitualmente por padrão daquilo que é mais comum” (Q3), “pre-conceitos [sic] sobre o género sobre as suas características” (Q4), “determinados comportamentos e/ou características que são atribuídas a alguém só por ser masculino ou feminino” (Q5), “preconceito, cultural, direcionado para o género da pessoa” (Q6), “características, comportamentos, papéis que são associados à mulher ou ao homem” (Q9) – aos quais atribuem **exemplos** relacionados com o papel da mulher na sociedade – “as mulheres serem as únicas a cuidar dos filhos e tarefas domésticas” (Q2) –, características físicas e psicológicas das mulheres – “as mulheres são frágeis e sensíveis” (Q5), “as mulheres são mais emotivas” (Q9) – , cores associadas a cada género binário – “rosa = meninas” (Q3) – e brincadeiras/desportos associados a cada género binário – “futebol = meninos” (Q3).

Por vezes, as questões de género, os estereótipos, têm um impacto na vida familiar e social dos indivíduos e 4 das inquiridas afirmam que estas questões têm influência na sua vida familiar e social (cf. Figura 19), este facto é explicado pelas inquiridas através da enumeração de tópicos, como: i) “a expectativa de que ser mulher tenho que cuidar da casa e filhos” (Q2); ii) “se sou mais assertiva, estou a ser dramática” (Q2); iii) “é mais difícil evoluir numa carreira tipicamente masculina (piloto, polícia)” (Q2); iv) “a educação e toda a gestão doméstica está a meu cargo e ninguém questiona se estou sobrecarregada” (Q5); v) “na forma como nos relacionamos com a sociedade” (Q9).

Figura 19

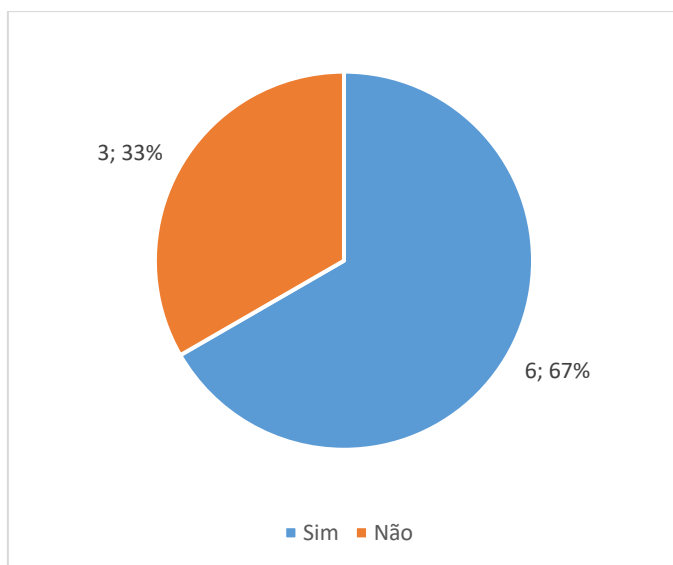
Influência que as questões de gênero têm, ou não, na vida familiar e social das inquiridas.



Será que as famílias das crianças da sala três consideram que **as suas concepções de gênero influenciam as concepções das crianças**? De acordo com as respostas, 6 das inquiridas afirmam que sim (cf. Figura 20), justificando, por um lado, com uma visão de criança como *folha em branco*, ou seja, as crianças vão adquirir as concepções que lhes forem ensinadas, por outro lado, é referido que existe uma passagem de valores e que “devemos de educar os nossos filhos para olharem a realidade e a sociedade de igual modo, sendo que somos todos iguais e com características diferentes” (Q4), acrescenta-se, ainda, que “todos os padrões existentes no seio familiar são transmitidos, consciente e/ou inconscientemente, a todos os elementos” (Q6), portanto as respostas das inquiridas refletem que, ainda que por vezes seja inconsciente, as concepções relacionadas com as questões de gênero passam de geração em geração. As restantes afirmam que não existe influência, visto que há uma *tentativa* de transmitir uma educação que visa que as crianças olhem e tratem as pessoas como seres humanos e não como homens ou mulheres, além disso, esta *não influência* justifica-se, também, com a divisão de papéis entre a mulher e o homem, no seio familiar, ou seja, as inquiridas consideram que as crianças, ao assistir à mãe e ao pai a realizar as mesmas atividades/tarefas, não são influenciadas pelas concepções que possam ter.

Figura 20

Influência que as concepções de gênero das inquiridas têm, ou não, nas concepções de gênero dos/as seus/suas educandos/as.



No que concerne às respostas ao inquérito por questionário, em relação às perspectivas sobre as questões de gênero na educação de infância, todas as inquiridas afirmam que não existem brinquedos e brincadeiras exclusivos para meninos e meninas. No entanto, não há consenso quanto à existência de roupas exclusivas para meninos e meninas. Aquelas que afirmam que existem mencionam vestidos, saias, bandoletes, laços e, por uma questão de praticidade, as batas/bibes, sendo que as de abertura frontal são destinadas a meninos e as de abertura traseira são destinadas a meninas.

As famílias não estão presentes fisicamente no cotidiano do JI, apesar de acompanharem os momentos da semana através das partilhas na plataforma *Google Classroom* e conversarem com as crianças sobre o seu dia, pelo que não lhes é possível estar completamente a par das vivências e experiências dos/as seus/suas educandos/as. No entanto, para esta investigação, tornou-se imperativo perceber **se, para estas famílias, as questões de gênero estão presentes nas relações entre pares**. A maioria das inquiridas (7/9) afirma que sim – “há uma tendência natural das meninas brincarem com bonecas e os meninos com bolas e carrinhos” (Q2), “ainda se faz essa distincao [sic], embora nos dias de hoje as crianças não distinguem por ser de menino ou menina como em outros tempos” (Q4), “os rapazes e as raparigas amadurecem em tempos diferentes, o que pode levar a interesses diferentes na mesma

idade” (Q5), “o facto de existirem diferenças culturais relativamente ao tratamento de género, é algo que potência [*sic*], inconscientemente, questões de género diárias” (Q6), “desde cedo, percebem que existem casas de banho para homens e casas de banho para mulheres. São coisas básicas, mas que os fazem desde logo saber que há meninas e há meninos. Com o crescimento na escola, no grupo, as diferenças vão-se fazendo notar nas brincadeiras e nas conversas” (Q9) – relativamente às que consideram que as questões de género não estão presentes nas relações entre pares (2/9), a justificação fornecida prende-se com a desvalorização das questões de género, nesta faixa etária – “as crianças dão apenas importância ao essencial e essas questões não são essenciais, ou seja, consideram-se todos iguais apenas com preferências individuais” (Q1) –, tal justifica-se, também, com a perspetiva de que “os meninos também podem brincar com brinquedos de meninas e *vice versa*” (Q7).

Tal como o jardim de infância tem um papel imperativo na (des)construção de estereótipos de género, também as famílias têm esse papel, contudo, para tal, é necessário **conversar com as crianças sobre questões relacionadas com o género**, mas não é fácil, é um tema que, ainda, é considerado um *tabu* e, por vezes, o desconhecimento leva a que as famílias escolham não abordar determinados assuntos, como as questões de género, como 6 das inquiridas que justificam a sua opção com o facto de considerarem que as crianças ainda são *muito pequeninas*. É, também, mencionado o facto de educarem os/as seus/suas educandos/as visando o respeito pelo outro, sem sentirem a necessidade de falar abertamente sobre as questões de género, além destas justificações, uma das inquiridas referiu que conversou com o/a seu/sua educando/a sobre a questão do sexo, explicando à criança as diferenças entre os meninos e as meninas anatomicamente – “acho que ainda é muito pequenina” (Q2), “tento educar o meu filho para respeitar as pessoas, creio que isso já ajudará em muitos aspetos” (Q5), “ele ainda não entende muito” (Q7), “penso que não saberia usar palavras certas para explicar nem ela entenderia” (Q8) –. No que diz respeito às respostas afirmativas (3/9), estas justificam-se com a importância de educar as crianças para terem pensamento crítico e uma mente aberta, “sem julgamento junto dos pares” (Q4).

Por fim, observa-se uma segregação entre as opiniões das inquiridas no que concerne à relevância de **abordar as questões de género nas salas de JI**, se por um lado 7 das inquiridas afirmam que *sim, é importante*, pois consideram fundamental para o

desenvolvimento de competências sociais e do respeito pelo outro, bem como para a desconstrução de estereótipos de género – “apenas de forma a incutir o respeito e aceitação da maneira de ser de cada um” (Q1), “acho uma excelente ideia para introduzir o tema e inclusive, guiar os Pais nesse sentido” (Q2), “é fundamental no contexto onde as crianças criam relações com os pares e desenvolvem competências sociais” (Q4), “é importante perceberem que todos/as somos diferentes e que temos a liberdade de ter as nossas escolhas, desde que isso não interfira com o outro/a” (Q6), “para irem tendo conhecimento do assunto” (Q7), “é algo que fará parte das próximas gerações” (Q8), “a escola pode ajudar muito nas relações das crianças em grupo. De alguma forma mitigar os estereótipos de género muitas vezes existentes na educação mais clássica.” (Q9) –, por outro lado, 2 das inquiridas afirmam que *não é relevante*, uma vez que desconhecem de que forma as crianças, nesta faixa etária, conseguem entender a profundidade do tema – “desconheço até que ponto as crianças com as idades que frequentam o jardim de infância, possam entender a profundidade do tema (eu nos dias que correm, tenho alguma dificuldade em me explicar)” (Q5) – ou, então, realçam que estas questões devem ser abordadas “apenas se partirem do interesse das crianças em conhecerem e aprofundarem as diferenças entre os gêneros, caso contrário penso ser mais natural que esta descoberta se faça aos poucos, no ritmo do desenvolvimento de cada um, e sem fomentar os estereótipos” (Q3).

4.2.3. ... das crianças

No campo das pesquisas com crianças, precisamos desconstruir preconceitos e atentar para o que Kramer (2001) chama de visão “adultocêntrica” de mundo. A criança tem muito a contribuir, a dizer e a nos informar. Cabe ao pesquisador ouvir, escutar. Nesse processo de ouvir o outro, no caso, a criança, a linguagem oral deve ser acompanhada de expressões corporais, gestuais e faciais. (Cordeiro & Penitente, 2014, p. 69)

Assim, ao longo de toda a investigação, observar as crianças e as suas relações entre pares foi algo constante e fundamental para recolha e análise das contribuições das crianças da sala três.

Conforme observado ao longo da PPS II e mencionado pela educadora de infância, existe uma clara separação entre as áreas da sala de atividades mais utilizadas pelas

meninas e pelos meninos, sendo que, “apesar da sua estereotipia feminina apontar para uma genderização referenciada ao mundo doméstico, da família e do cuidado de si” (*idem*), a área do faz-de-conta demonstra-se apelativa tanto para as meninas como para os meninos da sala três (cf. Figuras 21 e 22), “tornando-se, à partida, mais aberta e heterogénea, e indiciando, porventura, sinais de mudança nas esferas familiares das crianças” (*idem*), inclusive, de acordo com a educadora de infância, não é a área preferida das meninas, sendo esta a área das artes plásticas (cf. Figura 23), “as meninas brincam mais na área das artes plásticas” (Educadora Cooperante, 2024, cf. Anexo F).

Figura 21

Ana Sofia e M.^a Luísa a brincar na área do faz-de-conta.



Prestei atenção à brincadeira entre a Luísa e a Sofia que, também, estavam na área do faz de conta. A Luísa estava sentada à mesa com um prato à frente e a Sofia estava em pé à frente dela.

Luísa: “*Eu não quero comer (reproduz interpretativamente o som do choro).*”

Sofia: “*Se não comeres a comida, no fim, não comes bolo!*”

(RO n.º 96)

Figura 22

Valentim, Lorenzo e Simão a brincar na área do faz de conta.



Após o término da atividade, as crianças foram brincar para as diversas áreas da sala de atividades. O Matteo, o Valentim, o Simão e o Lorenzo estiveram a brincar na área do faz de conta.

Simão: “(pega num telefone fixo) Estou, Vitória? Queres vir a minha casa?”

Estagiária: “(pego no meu telemóvel e atendo) Olá, Simão. Gostava muito de ir a tua casa, tens almoço para mim?”

Simão: “Sim, podes vir.”

Entrei na área do faz de conta e sentei-me à mesa.

Estagiária: “Então o que vai ser o almoço?”

Simão: “É frango assado, gostas?”

Estagiária: “Por acaso não gosto, e agora?”

Simão: “Comes menos.”

(RO n.º 165)

Figura 23

Meninas a desenhar na área das artes plásticas.



A Carolina, a Clara, a Sofia, a Letícia e a Liz estiveram na área das artes plásticas a desenhar. A Letícia pediu-me que escrevesse uma mensagem num postal para entregar à sua madrinha.

(RO n.º 151)

Relativamente à área preferida pelos meninos, destaca-se a área das construções (cf. Figura 24), “os meninos utilizam mais a área das construções” (Educadora Cooperante,

2024, cf. Anexo F), sendo este o único espaço que, à partida, “reitera e aprofunda as clivagens de género como sendo um espaço, por excelência, masculino” (*idem*, p.222).

Figura 24

Pedro C., Bento e André a brincar na área das construções.



Desloquei-me até perto do Pedro C., do Bento e do André que estavam na área das construções.

Bento: “Olha Vitória, estamos a construir uma oficina.”

Pedro C.: “Sim. E olha, já temos uma fila de clientes gigante.”

André: “Eu fiz um robô mini.”

(RO n.º 97)

A educadora de infância afirma que “as escolhas das crianças prendem-se com os seus interesses pessoais” (Educadora Cooperante, 2024, cf. Anexo F), no entanto os interesses pessoais das crianças “não são meras características oriundas do corpo biológico” (Vianna & Finco, 2009, p. 269), são construções histórico-sociais. Neste sentido, as crianças desenvolvem comportamentos e discursos estereotipados como forma de corresponder às expectativas das masculinidades e feminilidades hegemónicas presentes na sociedade atual (*idem*).

Ouvir as suas vozes demonstrou ser também muito relevante para este processo. Para tal, elaborei um guião semiestruturado de entrevista focalizada de grupo (cf. Anexo D), por considerar que o debate de ideias e perspetivas entre crianças seria benéfico para promover um momento de reflexão sobre as questões de género. Deste modo, realizo a apresentação e discussão dos dados recolhidos através das entrevistas, relacionando-os com as perspetivas das famílias e da educadora de infância.

Ao realizar o guião de entrevista, parti do princípio que as crianças teriam, facilmente, uma resposta para me dar em relação ao **significado da palavra menino/a**, quando eu própria senti dificuldade em responder à questão. A realidade é que a maioria das crianças, não respondeu à questão ou respondeu “*não sei*” ou não conseguiu expressar

as suas ideias. Talvez a questão não tenha sido a mais adequada. No entanto, quatro crianças da sala três responderam: **um/a menino/a é uma criança** (cf. G3, 2024), **é um ser vivo** (cf. G4, 2024).

Liz: *Um menino é uma criança que brinca com os meninos e com as meninas.*

Estagiária: *E o que é uma menina?*

Liz: *Uma menina é criança que brinca com os meninos e com as meninas.*

(G3, 2024, cf. Anexo I)

Estagiária: *O que significa ser um menino?*

Gabriel: *Crianças.*

Bento: *É uma criança.*

Estagiária: *E uma menina?*

Miguel: *É ser vivo.*

Bento: *Uma menina também é uma criança.*

(G4, 2024, cf. Anexo J)

Dado que as crianças definiram o conceito de *menino* e de *menina* da mesma forma, surge a questão sobre qual será a diferença entre *eles* e *elas*? As crianças da sala três apresentaram e explicaram as diferenças, que podem ser de natureza biológica, como a diferença entre os órgãos sexuais.

Gabriel: *Eu já sei qual é a pergunta.*

Estagiária: *Já sabes a resposta? Qual é a diferença entre ser um menino ou uma menina?*

Gabriel: *Cabelo, o nariz, bocas, cabelo.*

Estagiária: *O que é que tu, Gabriel, tens que a Letícia não tem?*

Miguel: *Ah! Pilinha.*

Gabriel: *Pois é. Quando nascem, têm pipi ou pilinha.*

(G4, 2024, cf. Anexo J)

Ou carácter sociológico, como o comprimento do cabelo, a roupa que utilizam e os brinquedos com que brincam.

Estagiária: *Ok. Liz, sabes a diferença?*

Liz: *A minha irmã tem um cabelo grande, mas o menino tem um cabelo curto.*

(G3, 2024, cf. Anexo I)

Estagiária: *O que é que os meninos têm que as meninas não têm?*

Luz: *Brinquedos.*

Estagiária: *Que brinquedos?*

Margarida: *Brinquedos que não servem.*

Estagiária: *Como assim?*

Margarida: *Brinquedos que são muito pequenos e não servem como as bonecas.*

(G1, 2024, cf. Anexo G)

Para além destas, foram apresentadas outras respostas que remetem para: i) a utilização, ou não, de maquilhagem (cf. G1, 2024); ii) ser *menina* é o contrário/oposto de ser *menino* (cf. G2, 2024).

Estagiária: *Sim o que é que é diferente entre ti e a Carolina? O que é que vocês têm de diferente?*

Simão: *Ela pode se pintar.*

Estagiária: *E tu não?*

Simão: *Não.*

Estagiária: *Porquê?*

Simão: *Não vês que sou um menino?*

(G1, 2024, cf. Anexo G)

Estagiária: *Qual é a diferença entre os meninos e as meninas?*

M.^a Clara: *O contrário de menino é menina.*

Estagiária: *Porquê?*

Ana Sofia: *Porque as pessoas são diferentes uma à outra.*

(G2, 2024, cf. Anexo H)

A maioria das crianças desenvolveu uma conceção do género feminino e masculino com base em estereótipos, predominantemente relacionados com aspetos estéticos, com os quais interagem diariamente, como forma de vestir, aparência, comportamento e brincadeiras. Nota-se também uma diferença de perspetiva entre as crianças mais novas e as mais velhas. Enquanto as mais velhas reconhecem a influência de fatores

biológicos, considerados imutáveis, na determinação do género, as mais novas tendem a questionar essa noção quando confrontadas com exemplos de características biológicas que podem ser alteradas, como o cabelo.

M.^a Clara: *É por causa do cabelo.*

M.^a Luísa: *Tu tens o cabelo comprido e ele tem o cabelo curto.*

Estagiária: *Então se eu cortar o cabelo, passo a ser um menino?*

Crianças: *Não.*

Estagiária: *Então?*

M.^a Clara: *Uma menina, só que as meninas também podem ter o cabelo curto. Algumas têm o cabelo curto e algumas têm o cabelo longo.*

(G2, 2024, cf. Anexo H)

Tal demonstra que as crianças vão reconhecendo e definindo o seu género, e o dos seus pares, através de *artefactos* e de comportamentos culturalmente padronizados, para, posteriormente, se “identificarem e denominarem a si e aos outros como meninos e meninas” (Silva et al., 2022, p. 161).

Os brinquedos desempenham um papel crucial no desenvolvimento das crianças, proporcionando-lhes experiências do quotidiano e contribuindo para a formação da sua personalidade, valores, ética, coordenação motora e, especialmente, criatividade e imaginação (Baliscei & Brasil, 2023). Dado que os brinquedos são um fator distintivo entre meninos e meninas e visto que “os brinquedos oferecidos às crianças também estão carregados de expectativas, simbologias e intenções” (Vianna & Finco, 2009, p. 273), é pertinente questionar quais são os brinquedos com que cada género tende a brincar, segundo as crianças da sala três. Foi observada uma tendência de afirmar que as meninas brincam com bonecas (Margarida, M.^a Luísa, Ana Sofia, Valentim, Eva, Liz, Miguel, Bento, Lorenzo), maquilhagem (Ana Sofia, Simão), jogos (Miguel, M.^a Clara, Margarida, Gabriel) e carros (Ana Sofia, Gabriel). No entanto, é importante salientar que os dois últimos carecem de uma análise mais detalhada. As meninas só são associadas aos jogos se estes estiverem relacionados com princesas (G2, 2024) ou com desenhos animados considerados femininos, como é o caso dos Legos. Quanto aos carros, estes só são considerados apropriados para as meninas se forem cor-de-rosa (G4, 2024).

M.^a Clara: *Os brinquedos de meninas é tipo um puzzle da Frozen...*

(G2, 2024, cf. Anexo H)

Gabriel: *Carrinhos rosas, blocos rosas e, já sei, canetas rosas e lápis rosas.*

Miguel: *Também podem fazer um Lego da Minnie e da Margarida.*

(G4, 2024, cf. Anexo J)

A questão das maquiagens remete para a situação desencadeadora desta investigação: o momento em que o Simão pede à Liz para lhe pintar as unhas. É interessante perceber que, apesar de a Liz considerar que o verniz é algo associado ao *ser mulher*, não deixou de o fazer (cf. RO n.º 188).

O Simão e a Liz estavam a brincar dentro da casa que está no recreio exterior.

Liz: *“Trouxe um saco com muitas coisas.”*

Simão: *“Posso ver?”*

Liz: *“Sim, olha tenho um lápis, uma boneca LOL e um verniz cor-de-rosa.”*

Simão: *“Podes me pintar as unhas?”*

Liz: *“Se eu te pintar as unhas, você vai ser uma mulher. ‘Cê quer ser uma mulher?’*

Simão: *“Sim, eu gosto de todas as cores.”*

A Liz pintou-lhe as unhas.

(RO n.º 188)

Considerando a interação entre a Liz e o Simão, parece-me pertinente apresentar a perspetiva da Liz em relação aos brinquedos *de menina* e *de menino*. Foquemo-nos na transcrição da entrevista ao grupo três.

Liz: *Alguns meninos gostam de brincar com Barbies e podem. E algumas meninas gostam de brincar com carrinhos e com carrinhos e bonecos indestrutíveis.*

Estagiária: *E tu gostas de brincar com carros? (A Liz diz que sim com a cabeça) E podes?*

Liz: *Posso, porque a minha mãe ela compra.*

(G3, 2024, cf. Anexo I)

Ao analisar este excerto, é possível verificar que a Liz está confortável em brincar com qualquer tipo de brinquedo, pois tem o apoio da sua mãe. Tal permite que a Liz desconstrua um dos mais comuns estereótipos de género: *as meninas brincam com bonecas e os meninos com carros*. Este facto demonstra a influência que a família tem na (des)construção de estereótipos de género em educação de infância, no sentido em que, ao ser o primeiro agente educativo a influenciar as conceções das crianças, tem a capacidade de promover o pensamento crítico das mesmas.

Relativamente aos **brinquedos** considerados de *menino*, as respostas das crianças não são tão estereotipadas como em relação aos *brinquedos de menina*, havendo uma maior tendência para identificar os carros (Simão, Lorenzo, M.^a Clara, Liz, Gabriel) e os jogos (Simão, M.^a Clara, Miguel) como *brinquedos de menino*, seguidos dos bonecos (André, Valentim, Liz, Letícia, Gabriel, Miguel) e das armas (Bento). As transcrições das entrevistas realçam o facto de não existir diferença entre idades no que concerne às conceções que as crianças têm sobre *quem deve brincar com o quê*.

Estagiária: *E os meninos com que é que eles brincam?*

André: *Brinquedos.*

Estagiária: *Que brinquedos?*

Simão: *Brinquedos laranjas.*

Estagiária: *Brinquedos laranjas, mas que brinquedos?*

Simão: *Tipo uma camioneta.*

André: *Uma tartaruga.*

Simão: *Um jogo, um puzzle.*

(G1, 2024, cf. Anexo G)

Estagiária: *E os meninos?*

Lorenzo: *Carros.*

M.^a Clara: *Com carros, helicópteros como o que o Valentim trouxe para a sala e também Legos.*

(G2, 2024, cf. Anexo H)

Estagiária: *E com que brinquedos é que os meninos brincam?*

Liz: *Brincam com carros.*

(G3, 2024, cf. Anexo I)

Estagiária: *Então digam-me lá uma coisa. Com que brinquedos é que os meninos brincam.*

Letícia: *Podem brincar com super-heróis.*

Miguel: *Com Legos.*

Gabriel: *Com carros e com pontes.*

Bento: *Armas.*

(G4, 2024, cf. Anexo J)

Contrariamente ao que as famílias e a educadora de infância nos dizem em relação aos brinquedos, algumas crianças da sala três consideram que existem brinquedos exclusivos para meninas e meninos. Contudo, parece não existir um consenso sobre quem pode, ou não, brincar com o quê, por exemplo o facto de o Bento admitir que gosta de brincar com bonecas (cf. G4, 2024), bem como o momento em que o Bento, o Matteo e o Lorenzo completaram o *puzzle da Frozen* (cf. Figura 25).

Estagiária: *Existem brincadeiras só para meninas?*

Miguel: *Sim, brincar com bonecas.*

Estagiária: *Porquê?*

Miguel: *Porque os meninos não gostam.*

Bento: *Alguns gostam. Eu gosto.*

(G4, 2024, cf. Anexo J)

Figura 25

Bento, Matteo e Lorenzo após terminarem o puzzle da Frozen.



As interações entre as crianças observadas retratam uma complexa relação entre a vontade de corresponder às expectativas que existem quanto às características “mais desejáveis para o masculino e para o feminino” (Vianna & Finco, 2009, p. 275), mas também demonstram que, por vezes, os meninos e as meninas da sala três “exercitam

habilidades mais amplas, experimentam, inventam e criam” (*idem*, p. 281), independentemente de ser *de menino/a*.

Ao realizar as entrevistas, presumi, erradamente, que se, de acordo com as crianças, existem brinquedos exclusivos para meninas/os, então também existem brincadeiras exclusivas para cada género. No entanto, rapidamente, percebi que não. A maioria das crianças da sala três afirma que não existem brincadeiras só para meninos/as e o André, a Letícia e o Miguel, que afirmam que existem, não justificaram.

Estagiária: *Pedro e Lorenzo, o que é que são brincadeiras de meninos?*

Pedro C.: *Escondidas, apanhada.*

Estagiária: *Eu posso jogar às escondidas?*

Crianças: *Sim.*

Estagiária: *E à apanhada?*

Crianças: *Sim.*

Estagiária: *E existem brincadeiras só para meninos?*

Crianças: *Não.*

Estagiária: *E só para meninas?*

Crianças: *Não.*

Ana Sofia: *É para todos.*

Estagiária: *Todos podemos brincar com tudo?*

Crianças: *Sim.*

(G2, 2024, cf. Anexo H)

Ademais, ao longo da investigação, foi-me possível observar momentos de brincadeiras entre pares, “nas quais meninos e meninas se revezam nos papéis” (cf. RO n.º 78), e, quando questionadas sobre isso, a resposta foi a seguinte: (cf. G4, 2024).

Sentei-me ao lado do Simão que estava a brincar com um jogo de encaixe de elefantes e, rapidamente, o André, a Luz e o Valentim se juntaram a nós. Assim, o Simão decidiu partilhar os elefantes de madeira com os pares e comigo, e explicou que ele era o pai, o André era a mãe e nós éramos os filhos.

(RO n.º 78)

Estagiária: *Então, eu se for brincar para o faz de conta não posso fazer de menino?*

Miguel: *Podemos podemos.*

Bento: *Podes ser a mãe, a tia, o bebé.*

Estagiária: *Mas posso ser o pai?*

Miguel: *Podes ser, que eu já vi o Lorenzo a fingir ser a mãe.*

(G4, 2024, cf. Anexo J)

Como já foi mencionado anteriormente, proporcionar um momento de reflexão sobre as questões de género foi um dos principais objetivos da realização de entrevistas focalizadas de grupo e, como tal, durante a primeira entrevista decidi alterar o guião e fazer uma pergunta, com base num exemplo concreto e próximo às crianças, “Se o (nome de um menino presente no grupo) quiser utilizar uma saia, pode?”. De um modo geral, todas as crianças disseram que não, justificando que *as saias são só para as meninas*. Esta informação cruza-se diretamente com as respostas das famílias ao inquérito por questionário, relembro que metade das inquiridas mencionou que existem roupas exclusivas para meninos e para meninas, sendo que as saias integram o conjunto das roupas *de meninas*.

Estagiária: *Olhem se o Simão quiser usar uma saia ele pode usar uma saia?*

Crianças: *Não.*

Estagiária: *Porquê?*

Margarida: *Porque as saias são só para as meninas não são para os meninos.*

Estagiária: *Porquê?*

Margarida: *Porque os meninos usam calças e as meninas usam saias.*

(G1, 2024, cf. Anexo G)

É de mencionar que existe uma grande diferença na opinião das crianças consoante o cenário em que se encontram e, devido a isso, foram realizadas duas questões: i) *Se encontrarem um menino na rua, com uma saia vestida, qual seria a vossa reação?*; ii) *E no faz-de-conta, os meninos podem usar uma saia?*. As respostas das crianças da sala três à primeira questão foram semelhantes, mencionando como principal reação o riso

(cf. G4, 2024). Relativamente à segunda questão, depreende-se, através das respostas das crianças, que existe uma diferença entre aquilo que é aceitável um menino fazer *na vida real e na fantasia*, sendo que consideram que, na área do faz-de-conta, os meninos podem vestir uma saia (cf. G3, 2024).

Estagiária: *Se vocês virem um homem, na rua, com uma saia vestida, qual é a vossa reação?*

Miguel: *Dizer que tem piada.*

Estagiária: *Porque é que tem piada?*

Bento: *Mas se for um adulto, nós não podemos, porque assim pode ligar para a polícia.*

Estagiária: *E se for uma criança?*

Miguel: *Dizer que tinha graça.*

Bento: *Eu diria assim: “Então porque é que tu estás com essa saia?”.*

Estagiária: *E se ele dissesse: “Eu estou com esta saia porque eu gosto”, o que respondias Bento?*

Bento: *“Ok podes passear com essa saia.”*

Miguel: *E eu dizia: “Não, não podes, assim todas as pessoas riam-se de ti”.*

Estagiária: *E como é que achas que esse menino se ia sentir, se toda a gente se risse dele por usar uma saia?*

Bento: *Triste.*

Miguel: *Triste.*

(G4, 2024, cf. Anexo J)

Valentim: *Se eu usar a saia da casinha, da escola, eu posso usar. As saias de verdade não posso usar, as saias de brinquedos eu posso usar.*

(G3, 2024, cf. Anexo I)

Conclui-se, a partir da análise das entrevistas com as crianças da sala três, que existem diversos estereótipos de género presentes nas relações entre pares, influenciando desde as suas conceções sobre o que é ser um menino ou uma menina até às roupas que cada género pode utilizar. Este fenómeno evidencia a influência das normas sociais que, como salientado por Gunn (2011), “não apenas definem como alguém pode ter

controle sobre o corpo dos outros, mas também governam como alguém pode trabalhar para aperfeiçoar o seu próprio - daí que se relacionem com noções de poder, correção, vigilância e disciplina.” [tradução própria] (p. 297).

5. CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE

| | ' ' | | ' ' |

*Quando as crianças brincam
E eu as oiço brincar,
Qualquer coisa em minha alma
Começa a se alegrar.*

*E toda aquela infância
Que não tive me vem,
Numa onda de alegria
Que não foi de ninguém.*

*Se quem fui é enigma,
E quem serei visão,
Quem sou ao menos sinto
Isto no coração.
(Pessoa, 1933)*

Escrevo sobre ambas as PPS como dois momentos de grande aprendizagem. Escrevo sobre momentos pautados pela exigência e rigor que me permitiram crescer como pessoa e como (quase) educadora de infância, já que “o estágio é um núcleo essencial da formação, o que obriga a que se potenciem oportunidades para que o estagiário possa experimentar o seu ser e fazer docente.” (Sarmiento et al., 2023, p. 766). Escrevo sobre os múltiplos desafios que enfrentei e que me levaram a refletir sobre a minha prática pedagógica, conseguindo, sempre, evitar propor ações com as quais não me revejo, bem como estar em constante mudança, quer ao nível da interação com as crianças, quer ao nível das atividades pedagógicas propostas. É de mencionar que, na perspetiva de Sarmiento et al. (*idem*, p. 767), o/a estagiário/a “é (...) um sujeito crítico, cuja subjetivação (...) está presente nas ações que desenvolve neste devir de ser” educador.

Nesta “casa [que] se procura”, no dizer de Sophia, uma casa que (...) é possuidora de “uma longa história”, tenhamos mãos e mentes para tecer percursos inovadores, numa atitude de *atenção profunda* aos novos e complexos contextos de vida das crianças. É a partir desse processo que o educador se pode tornar um “intelectual do currículo”, “tecendo o currículo”, num processo de criação, de exercício

intelectual e de *escuta* das necessidades mais profundas das *crianças concretas e situadas* (incluindo as famílias), pelas quais é profissionalmente responsável. (Vasconcelos, 2021, p. 40)

Esta *casa que procuro* é uma casa em que são estabelecidas relações de respeito, afeto, confiança e empatia. É uma casa cujos protagonistas são as crianças, sendo que o seu bem-estar físico e emocional é (sempre) a prioridade. Estou convicta que, durante ambas as PPS, estabeleci uma relação com base no afeto, respeito e confiança, tendo sempre em consideração as suas características e necessidades individuais, primando pelo seu bem-estar e segurança. Aprendi a observar para conhecer cada criança e as suas individualidades e a utilizar este conhecimento para adaptar a minha prática pedagógica, visto que as crianças são sujeitos de direitos, ativos, críticos, curiosos e agentes do seu próprio processo de aprendizagem.

Como sujeitos de direitos, as crianças têm o direito à participação, tal significa “influir directamente [*sic*] nas decisões e no processo em que a negociação entre adultos e crianças é fundamental, um processo que possa integrar tanto as divergências como as convergências relativamente aos objectivos [*sic*] pretendidos e que resultam num processo híbrido” (Tomás, 2007, p. 49). A autora (*idem*) explica-nos que, ao falar sobre a participação das crianças, é importante considerar:

quem são os actores-crianças [*sic*], os seus interesses, competências, necessidades, dificuldades; as suas imagens e concepções [*sic*] acerca do papel que a criança desempenha na sociedade, das suas competências (ou não), e, ainda, das representações que eles possuem acerca da sua posição de adulto na relação de poder adulto-criança; conhecer o contexto, as suas dimensões culturais, sociais, económicas, etc., e a forma como elas constroem ou promovem as possibilidades de as crianças exercerem uma acção [*sic*] social com significado nos seus contextos. (p. 62)

Seguindo a perspectiva defendida por Tomás (2007), procurei, então, que a minha ação pedagógica fosse resultado da negociação entre mim, a adulta, e as crianças. Procurei, também, não me precipitar nas interações com as crianças, esperar pelas suas respostas e incentivá-las a aproveitar as suas competências, no dia-a-dia, quer na

resolução de conflitos (cf. RO n.º 75), quer na resolução de constrangimentos individuais (ex.: calçar os sapatos, vestir o casaco, etc.).

Desloquei-me até perto da Sofia, da Luísa e da Margarida para observar a sua brincadeira. Ora, estavam a brincar com um caderno com lantejoulas que a Sofia tinha trazido para o jardim de infância, contudo a brincadeira originou um conflito: tanto a Margarida como a Luísa queriam usar o caderno ao mesmo tempo, e estavam *chateadas*, porque o caderno era pequeno e tinha de ser uma de cada vez.

Sofia: “*Primeiro usa a Margarida e depois usas tu Luísa, pode ser?*”

Luísa: “*Mas a Margarida já está a usar há muito tempo e eu ainda só usei um bocadinho.*”

Margarida: “*Não, não, tu é que usaste mais tempo.*”

Sofia: “*Eu sei que tu (Luísa) queres e ela (Margarida) também, mas se vocês não sabem partilhar, eu vou guardar na mochila.*”

A situação terminou com a Margarida a sair de perto da Luísa e da Sofia e se ir sentar longe delas. De seguida, a Sofia veio ao meu encontro explicar o que tinha acontecido e dizer que agora a Luísa e a Margarida estavam “*chateadas*” uma com a outra. Perguntei-lhe como é que podíamos resolver a situação, respondeu-me que ia guardar o caderno e que ia arranjar outra brincadeira que desse para as três.

(RO n.º 75)

A casa que procuro é uma casa na qual se reconhece o direito das crianças se fazerem ouvir e, por isso, procurei escutar as crianças, documentar e refletir sobre esta escuta. Sendo que, como nos dizem Sarmiento et al. (2023),

Esta atitude de escutar e dar sequência às propostas e interesses das crianças exige das estagiárias uma vigilância crítica permanente, pelo que o uso da documentação pedagógica constitui um grande suporte para o processo de (auto)avaliação, permitindo-lhes irem tomando posições e decisões no imediato pedagógico e, também, na definição da sua adesão a princípios educativos. (p. 779)

No que concerne às atividades propostas, arrisquei em certos momentos, noutros *joguei pelo seguro*, mas tive sempre em consideração os interesses e necessidades das crianças, bem como o caráter pedagógico e científico de todas as propostas. Múltiplos foram os momentos em que questionei a minha prática, perguntas como “*Será que estou a fazer bem?*” ou “*Deveria estar a fazer mais?*” ecoaram na minha cabeça. Contudo, perceber que as atividades nem sempre decorrem como planificámos foi, talvez, das aprendizagens mais difíceis para mim, provavelmente por ter estado três anos na Licenciatura em Educação Básica a realizar planificações com base em contextos fictícios e “perfeitos”, nos quais não existem imprevistos e até os interesses das crianças são *inventados* por quem escreve as planificações.

A passagem do exercício sem contexto e sujeitos à realidade não se revelou uma tarefa fácil durante as primeiras planificações. No entanto, destaco como fundamental o papel das equipas educativas na construção desta grande aprendizagem: *nem tudo é perfeito*. Ambas se caracterizaram como um grande suporte da minha prática, contribuindo para a consolidação da minha identidade profissional por meio da troca de experiências e ideias. É de realçar o carinho e a disponibilidade com que fui recebida, que me permitiram um elevado sentimento de pertença e confiança na minha própria prática pedagógica. Este não foi um processo solitário, contudo foi individual e coletivo, ao mesmo tempo. Como nos dizem as autoras T. Sarmiento et al. (2023, p. 766),

Tornar-se professor [educador] é, ao mesmo tempo, um processo individual e coletivo, que exige a simbiose interna da ação, da experiência e da emoção, no sentido de se constituir como uma ação total de uma pessoa no desempenho de uma profissão do humano.

Gostar do que fazemos é o primeiro passo para realizar um bom trabalho e, se há algo que ficou claro neste percurso, foi a minha paixão pela educação de infância. No entanto, apenas isso não é suficiente. Para mim, foi extremamente significativa toda a exigência e rigor que caracterizaram este percurso, não apenas por parte das equipas educativas e da orientadora, mas também pela minha própria autoexigência. Comprometi-me sempre a inovar e a fazer mais e melhor a cada semana.

Sarmiento et al. (2023) apresentam-nos um entendimento de estágio como “um processo dinâmico, no qual a experiência é reconhecida como andaime constitutivo, necessariamente partilhado entre vários atores sociais, com o propósito de promover a

autonomização do aspirante a professor e o desenvolvimento profissional integrado com o desenvolvimento pessoal.” (*idem*, p. 768). Ademais, as autoras explicam-nos o que já fui explanando ao longo desta reflexão,

com base na sua reflexividade (o que sou, o que observo, o que faço, porque faço, como avalio o que faço, como me sinto no papel de professor), progressivamente, o estagiário vai construindo a sua profissionalidade. Espera-se, com a formação que defendemos, que na relação entre o ‘eu’ (estagiário) e o ‘outro’ (as crianças, os professores, a escola, o sistema educativo), num processo de reflexividade crítica baseada nas escolhas e na avaliação dos processos, apoiados pelos olhares do Orientador Cooperante e do Supervisor, os estagiários construam saberes profissionais autênticos e estruturantes. (*idem*, p. 768)

Concluo um dos capítulos finais deste relatório com uma pequena (grande) nota sobre a profissão que é ser educador/a de infância e sobre o que foi o percurso até aqui.

O educador é um artesão, um artesão de pessoas. O artesão constrói. Para isso, pensa na obra, prepara os materiais, selecciona [*sic*] as ferramentas e entrega-se à criação com calma... e com alma. Este educador tem o privilégio de construir a sua obra em parceria com a criança – criança que é ela própria uma *obra de arte* em processo e uma artesã de si mesma. (Rodrigues, 2007, p. 9)

Ser educador/a é emoção e honestidade, é reflexão e flexibilidade, é paixão e cumplicidade.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

| " | | " |

Chegar ao fim desta (grande) etapa, enquanto estudante, significa novas reflexões e novas questões sobre o início, enquanto educadora de infância, que está por vir.

Ser estudante de educação de infância permitiu-me reunir um vasto conjunto de experiências e vivências que influenciaram a *construção da minha identidade profissional*, que se encontrará, para sempre, em (re)construção; permitiu-me perceber que *não há receitas*, quer para a vida profissional, quer para a pessoal; permitiu-me ser investigadora; permitiu-me *questionar e refletir*, sem ter medo de não encontrar respostas. E, na realidade, a única questão que se prende com o meu futuro profissional e para a qual eu tenho resposta é: *O que queres ser quando fores grande?*

Não sei se já alcancei o patamar de *ser grande*, também não sei se esse patamar é alcançável, mas sei que **quero ser educadora de infância**, quero ouvir a(s) voz(es) dos que me rodeiam, das crianças, das suas famílias, das equipas educativas nas quais me integrarei, quero refletir e questionar a minha prática pedagógica de forma constante, quero, em conjunto com as crianças, fazer da *nossa sala de atividades* um espaço de partilha, comunicação, respeito e empatia. **Ser estagiária** permitiu-me colocar todos estes *quereres* em prática, estabeleci uma relação de vínculo, de respeito, de partilha com as crianças, estabeleci uma relação de comunicação e partilha com as famílias e com as equipas educativas; permitiu-me, dentro de todas as dificuldades, ser feliz e estar constantemente com o *coração cheio*.

No que diz respeito à investigação desenvolvida com as crianças da sala três, apresentei mais questões do que respostas, contudo não considero que tal se constitua numa fragilidade, visto que *investigar é questionar*. No entanto, posso concluir que, após múltiplos momentos de observação participante, entrevistas e inquéritos por questionário, as **questões de género estão**, efetivamente, **presentes nas relações entre as crianças** da sala três, seja na escolha das brincadeiras e dos pares com que vão brincar, seja nos seus discursos. Tal justifica-se com os múltiplos fatores que influenciam a conceção de género das crianças, como as conceções das suas famílias e da educadora de infância, apesar de esta se empenhar em promover a igualdade de género na sua prática pedagógica. Contudo, sendo esta investigação um estudo de caso, não me é possível, nem pretendo, realizar generalizações, até porque *cada caso é um caso*.

Ser investigadora permitiu-me compreender múltiplos aspetos relacionados com o tema das Masculinidades e Feminilidades hegemónicas, aspetos que, até então, não tinham sido alvo das minhas constantes reflexões. O **género é uma construção social**, é algo que se *faz*, e está em **constante (re)construção**, de acordo com as **influências da sociedade** e com a visão que esta tem do conceito de *sexo*. Sendo uma construção social, começa assim que o indivíduo nasce, logo a família, a creche e o jardim de infância têm um papel fundamental na **(des)construção de estereótipos de género**, no caso do JI, através da promoção de **atividades de diálogo e discussão sobre as questões de género**, bem como da **organização do ambiente educativo**, nomeadamente a escolha dos brinquedos a integrar na sala de atividades.

Concluo, assim, que ser estudante, ser estagiária, ser investigadora, foram papéis que estiveram em constante articulação e, por vezes, em confronto. Não foi, de todo, um percurso fácil, houve altos e baixos, lágrimas de felicidade e, também, de cansaço. No fim, já avistando a *luz ao fundo do túnel*, escrevo sobre este *túnel* como um espaço repleto de experiências e aprendizagens que me levam a escrever: *mal posso esperar por ser, oficialmente, educadora de infância*.

REFERÊNCIAS

| " | | " |

- Aboim, S. (2010). Género, família e mudança em Portugal. In K. Wall, S. Aboim, & V. Cunha (coord.), *A vida familiar no masculino: negociando velhas e novas masculinidades* (pp. 39-66). Comissão para a Igualdade no Trabalho e no Emprego.
- Alvarez, T., & Vieira, C. C. (2014). O papel da educação no caminho que falta percorrer em Portugal na desconstrução dos estereótipos de género: breves reflexões. *Exedra*, 8-17.
- APEI (2011). Carta para uma Ética Profissional. <https://apei.pt/wp-content/uploads/2019/11/carta-de-principios.pdf>
- Baliscei, J. P. (2022). “Parabéns, é uma criança!”: Cultura visual (heteroterrorizante) nos chás de revelação. In J. P. Baliscei (Ed.), *É de menina ou menino? Imagens de gêneros, sexualidades e educação* (pp. 18-31). Editora Bagai.
- Baliscei, J. P., & Brasil, B. S. (2023). “Brinquedos não têm género”: Cultura Visual e a construção visual de masculinidades e feminilidades desde a infância. *Educação em Foco*, 26(48), 1-18.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação – uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.
- Cardona, M. J. (1992). A organização do espaço e do tempo na sala de Jardim-de-Infância. *Cadernos de Educação de Infância*, 24, 8-15.
- Cardona, M. J. (coord.), Nogueira, C., Vieira, C., Uva, M., & Tavares, T. C. (2015). *Guião de educação, género e cidadania: pré-escolar*. Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género.
- Charlot, B. (2006). A Pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber. *Revista Brasileira de Educação*, 11 (31), 7-18.
- Cordeiro, A. P., & Penitente, L. A. A. (2014) Questões teóricas e metodológicas das pesquisas com crianças: algumas reflexões. *Revista Diálogo Educacional*, 14(41), 61-79.

- DGE, (2016). *Agenda Europeia para as Migrações – Guia de Acolhimento: Educação Pré-Escolar, Ensino Básico, Ensino Secundário*. Ministério da Educação / Direção-Geral de Educação.
- DGE, (s.d.). *Programa territórios educativos de intervenção prioritária*. <https://www.dge.mec.pt/teip>
- Dias, I. (2015). *Sociologia da Família e do Género*. PACTOR.
- Ferreira, M. (2002). “*Agente gosta é de brincar com os outros meninos!*” *Relações sociais entre crianças num jardim de infância*. Edições Afrontamento.
- Ferreira, M., & Tomás, C. (2018). “O pré-escolar faz a diferença?” Políticas educativas na educação de infância e práticas pedagógicas. *Revista Portuguesa de Educação*, 31(2), 68-84. <https://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/14142>
- Ferreira, M., & Tomás, C. (2022). Fazendo género heteronormativo no jardim de infância. *Interacções*, (61), 211-232.
- Ferreira, M., & Tomás, C. (2022). Investigação com crianças: é possível escapar à observação? In C. C. Vieira (coord.), *Temas, contextos e desafios da investigação qualitativa em educação* (pp. 269-296). Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Finco, D. (2003). Relações de género nas brincadeiras de meninos e meninas na educação infantil. *Pro-Posições*, 14(3), 89-101.
- Gralik, C., Rocha, E. A. C., Steinbach, F., & Buss-Simão, M. (2014). “Prepara tudo que nós vamos brincar!”: organizar espaços, possibilitar brincadeiras e experienciar a docência do estágio na educação infantil. *Zero-a-Seis*, 1(29), 112-130. <https://doi.org/10.5007/1980-4512.2014n29p112>
- Gunn, A. (2011). Even if you say it three ways, it still doesn't mean it's true: The pervasiveness of heteronormativity in early childhood education. *Journal of Early Childhood Research*, 9(3), 280–290.
- Louro, G. L. (2000). *Currículo, Género e Sexualidade*. Porto Editora.
- Meirinhos, M., & Osório, A. (2010). O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. *EDUSER*, 2(2), 49-65.

- Moura, T. (coord.), Cerdeira, L., Carmo, M., Ferreira, P., Cardoso, P. Alcaire, R., Monteiro, R., Gonçalves, S., Rolino, T., & Beliz, V. (2023). *KINDER – Desconstrução de estereótipos desde a infância*. Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra.
- Neves, D. M. (2016). Normas face ao género e à diversidade sexual: mudanças inacabadas nos discursos juvenis. *Sociologia, problemas e práticas*, 82, 89-102. <https://doi.org/10.7458/SPP2016824685>
- Nøgaard, C. (2022). Guia de linguagem de género. *Infância na europa hoje*, 4(5), 5.
- Oliveira, C. S., & Mendes, A. (2017). Brincar ao género: socialização e igualdade na educação pré-escolar. *Ex æquo*, (36), 167-186. <https://doi.org/10.22355/exaequo.2017.36.10>
- Pereira, M. M. (2018). The Institutionalisation of Gender Studies and the New Academic Governance: Longstanding Patterns and Emerging Paradoxes. In H. Kahler (Ed.), *Gender Studies and the New Academic Governance: Global Challenges, Glocal Dynamics, and Local Impacts* (pp. 179–200). Wiesbaden: SpringerVS.
- Prates, M., & Marchão, A. J. (2015). Estudo das concepções de género presentes num jardim-de-infância da cidade da Ponte de Sor: as concepções das crianças, das educadoras e dos/as encarregador/as de educação. *Aprender*, 36, 86-101.
- Rodrigues, P. F. (2007). *Dizeres silenciosos: Expressão musical, uma prática em movimento*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Rodrigues, R. C. (2015). Masculinidades e Feminilidades em debate: perspectivas críticas para o direito de família. *Revista do Ministério Público do Rio de Janeiro*, 58, 195-225.
- Sá, V. (2002). A (não) participação dos pais na escola: a eloquência das ausências. In L.A. Guedes (Org.), *A escola e os atores – políticas e práticas* (pp. 133-152). Sindicato dos Professores da Zona Norte.
- Santos, C., Monteiro, R., Lopes, M., Martinez, M., & Ferreira, V. (2023). From Late Bloomer to Booming: A Bibliometric Analysis of Women's, Gender, and Feminist Studies in Portugal. *Social Sciences*, 12(7), 396.

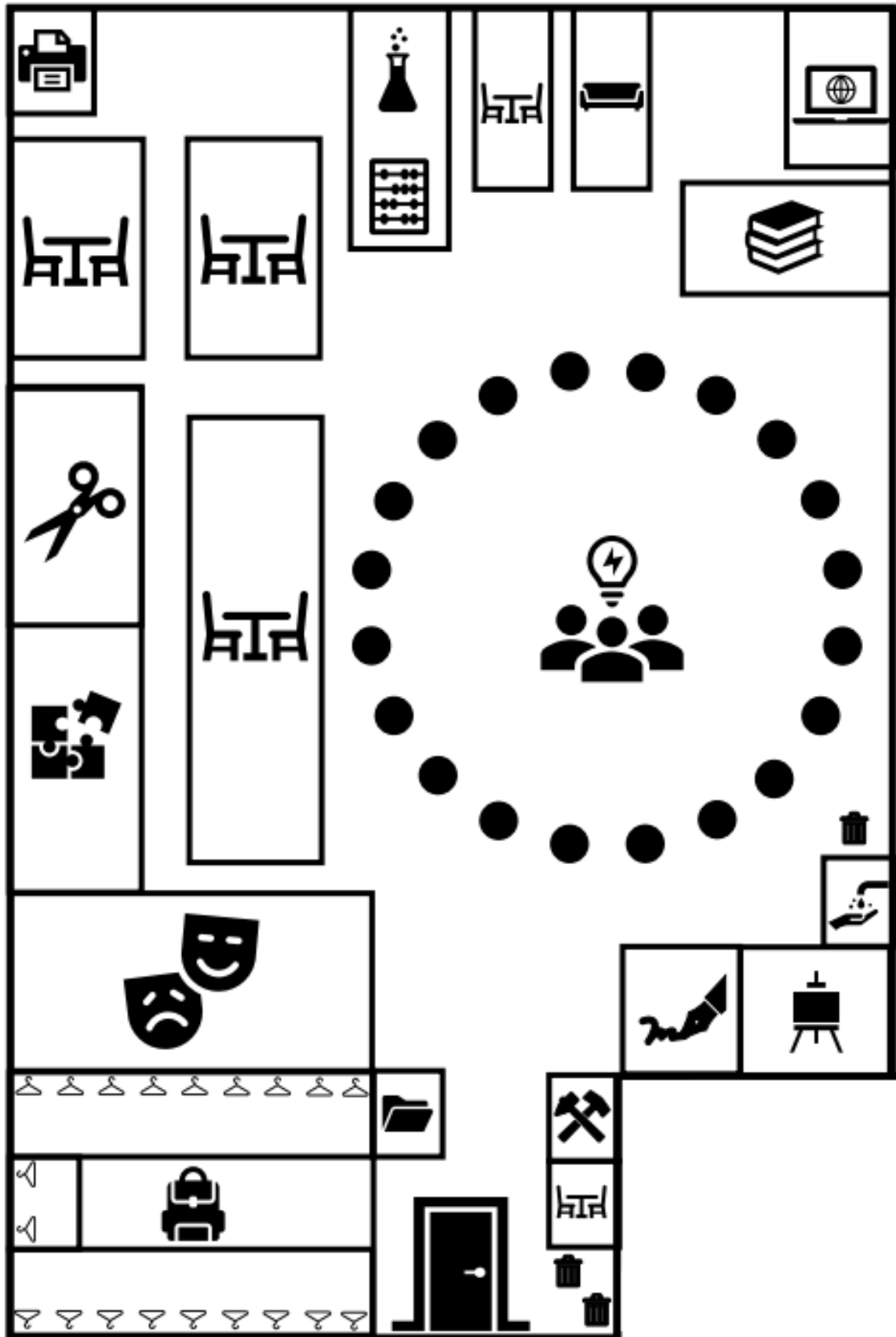
- Sarmiento, T., Costa, M. S. R., & Costa, A. P. R. S. (2023). Relatos de experiência, documentação pedagógica e aprendizagem profissional: observar as crianças e, com elas, promover práticas pedagógicas significativas. *Zero-a-Seis*, 25(48), 764-783. <https://doi.org/10.5007/1980-4512.2023.e94358>
- Silva, A. H. & Fossá, M. I. T. (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, I. L. (coord.), Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação e Direção-Geral da Educação (DGE)
- Silva, J. N. B., Ferreira, A. P. A., Padilha, M. S., & Sá-Silva, J. R. (2022). Vivências escolares e relações de gênero na Educação Infantil. *Revista Contemporânea de Educação*, 17(39), 156-174. <http://dx.doi.org/10.20500/rce.v17i39.50077>
- Sim-Sim, I., Silva, A. & Nunes, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim de Infância*. Ministério da Educação: Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Tomás, C. (2007). "Participação não tem Idade" Participação das Crianças e Cidadania da Infância. *Revista Contexto e Educação*, 22(78), 45-68.
- Tomás, C. (2011). «*Há muitos mundos no mundo*»: *Cosmopolitismo, participação e direitos da criança*. Edições Afrontamento.
- Torres, A., Sant'ana, H., & Maciel, D. (Organizadoras). (2015). *Estudos de Género numa Perspetiva Interdisciplinar*. Mundos Sociais.
- Vale de Almeida, M. (1995). *Senhores de Si: Uma interpretação antropológica da masculinidade*. Etnográfica Press.
- Vianna, C., & Finco, D. (2009). Meninas e meninos na Educação Infantil: uma questão de gênero e poder. *Cadernos Pagu*, (33), 265-283.
- Wallner, C. (2022). Sair dos Cantinhos das Bonecas e da Construção. O prazer de espaços e de experiências diversos. *Infância na Europa Hoje*, (4), 12-17.

ANEXOS



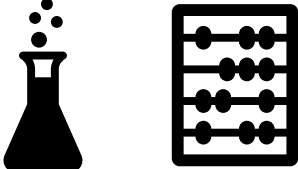
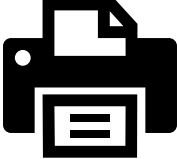

| " ' | | ' |



ANEXO A: Planta da Sala
Três

|| '' | | ''



LEGENDA DA PLANTA DA SALA TRÊS	
	Porta
	Zona dos cabides
	Caixotes do lixo
	Mesas e cadeiras
	Arquivos e portefólios
	Área das construções
	Área da escrita
	Área da pintura

	<p>Lavatório</p>
	<p>Área das reuniões de grande grupo</p>
	<p>Área da biblioteca</p>
	<p>Computador</p>
	<p>Sofá</p>
	<p>Área da matemática e das ciências</p>
	<p>Impressora</p>
	<p>Área das artes plásticas</p>

	Área dos jogos
	Área do faz de conta

ANEXO B: Inquérito por
questionário às famílias

| " | | " |

Género em educação de infância: perspetivas das famílias da sala três.

Este inquérito por questionário tem como objetivo compreender quais as conceções das famílias das crianças da Sala Três sobre as questões de género em educação de infância. A recolha de dados é parte integrante do projeto investigação: "Se eu te pintar as unhas, você vai ser uma mulher. 'Cê quer ser uma mulher?" – Masculinidades e feminilidades pelas vozes das crianças de um jardim de infância, desenvolvido no âmbito da Unidade Curricular Prática Profissional Supervisionada II do Mestrado em Educação Pré-escolar da Escola Superior de Educação de Lisboa.

Peço, que preencham o questionário de forma anónima, até ao dia 3 de março de 2024, por favor. Os dados serão tratados de forma agrupada e nunca individual. Isto é, não será possível identificar as respostas individualmente. Pode desistir do preenchimento do questionário em qualquer altura.

Obrigada pela colaboração!

A estudante

Vitória Gaudêncio

2022351@alunos.eselx.ipl.pt

* Indica uma pergunta obrigatória

1. Consentimento informado *

Declaro que compreendi os propósitos do estudo e do questionário e que consinto livremente em participar.

Compreendo que a minha participação permanecerá anónima e que posso desistir do preenchimento do questionário a qualquer momento sem ter que justificar a desistência.

Os dados permanecerão totalmente anónimos sem qualquer forma de me identificar.

Concordo em participar nos termos acima descritos.

A sua resposta, pessoal e sincera, é muito importante, agradecendo, desde já, a sua colaboração e disponibilidade neste estudo.

Marcar apenas uma oval.

Aceito

Não aceito

Caracterização sociográfica dos/as inquiridos/as.

A informação disponibilizada será utilizada apenas para fins estatísticos, neste sentido, comprometo-me a analisar os dados de forma anónima.

2. Indique a sua idade *

3. Indique o seu sexo *

Marcar apenas uma oval.

- Masculino
- Feminino
- Prefiro não dizer

4. Indique as suas habilitações académicas. *

Marcar apenas uma oval.

- Segundo ciclo do ensino básico (5.º, 6.º ano)
- Terceiro ciclo do ensino básico (7.º, 8.º, 9.º ano)
- Secundário
- Licenciatura
- Mestrado
- Doutoramento

5. Indique o grau de parentesco com a criança. *

Marcar apenas uma oval.

- Pai
- Mãe
- Outro

Caracterização sociográfica dos/as educandos/as.

A informação disponibilizada será utilizada apenas para fins estatísticos, neste sentido, comprometo-me a analisar os dados de forma anónima.

6. Indique o primeiro nome do/a seu/sua educando/a. *

A indicação do nome do/a seu/sua educando/a é meramente informativa. A análise do questionário será realizada de forma anónima.

7. Indique a idade do/a seu/sua educando/a. *

8. Indique o sexo do/a seu/sua educando/a. *

Marcar apenas uma oval.

Masculino

Feminino

Prefiro não dizer

Conceções sobre as questões de género.

Esta secção tem como objetivo caracterizar as conceções que cada família tem sobre as questões de género.

9. O que entende por género? *

10. O que entende por estereótipos de género? *

11. Indique um exemplo, p.f. *

12. Sente que as questões de género têm influência na sua vida familiar e social? *

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

13. Se sim, como?

14. Considera que as suas conceções de género têm influencia nas conceções de género do/a seu/sua educando/a? *

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

15. Justifique a sua resposta.

Perspetivas sobre as questões de género em educação de infância.

A presente secção tem como objetivo compreender quais as perspetivas sobre as questões de género em educação de infância (dos zero aos seis anos).

16. Considera que existem brinquedos e brincadeiras exclusivos para meninos e meninas? *

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

17. Se sim, quais?

18. Existem roupas exclusivas para meninos e para meninas? *

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

19. Se sim, quais?

20. Na sua opinião, considera que as questões de género estão presentes nas relações entre as crianças? *

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

21. Justifique a sua resposta.

22. Conversa, ou já conversou, com o/a seu/sua educando/a sobre questões relacionadas com o género? *

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

23. Justifique a sua resposta.

24. Considera importante que as questões de género sejam abordadas nas salas de jardim de infância? *

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

25. Justifique a sua resposta.

Agradecimento(s)

Obrigado/a por ter dedicado o seu tempo e atenção para colaborar com a pesquisa.

26. Caso tenha algo a acrescentar, por favor, explicito-o neste campo. Obrigada.

27. Indique o seu e-mail, caso pretenda receber os resultados da pesquisa.

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pela Google.

Google Formulários

ANEXO C: Guião de
entrevista
semiestruturada à
educadora de infância
cooperante

| | | | |

Guião de Entrevista

Destinatárias: Educadora de Infância (PPS II 2023/2024)

Objetivos:

- Caracterizar as conceções da educadora de infância sobre as questões de género no contexto da sala e relacioná-las com as conceções das crianças.

Blocos de Informação	Objetivos específicos	Formulação de questões	Observações
A. Legitimação da entrevista e motivação do/a entrevistado/a	<ul style="list-style-type: none"> • Legitimar a entrevista; • Motivar o entrevistado. 	<ul style="list-style-type: none"> - Esta entrevista tem como objetivo a obtenção de informação para a realização do tópico “investigação em educação de infância” para o relatório da PPS II. - O seu carácter é confidencial e o anonimato dos dados é garantido. - Pedir autorização para gravar áudio; - Informar devolução das transcrições. 	
B. Definição do perfil do/a entrevistado/a	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer o percurso profissional do/a educador/a 	B1. Qual a sua formação nesta área profissional? B2. Fale-me do seu percurso profissional. B3. Fale-me do seu percurso nesta organização socioeducativa.	<ul style="list-style-type: none"> - Há quanto tempo exerce funções de educadora de infância?

<p>C. Abordagem Pedagógica</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar os princípios pedagógicos seguidos pela educadora. • Identificar o modelo pedagógico implementado pela educadora. 	<p>C1. Adota algum modelo pedagógico para organizar a prática? Se sim, Qual? Como o implementa? C2. Quais são os princípios pedagógicos que fundamentam a sua prática?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Perceber se a escolha do modelo pedagógico é da responsabilidade da educadora ou se é uma decisão das direções. - Identificar se o modelo pedagógico é implementado de forma integral ou se é implementado parcialmente. - Perceber qual a formação da educadora no modelo pedagógico que adota.
<p>D. Perspetivas sobre Género e Sexo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Caracterizar as perspetivas sobre os conceitos de <i>género</i> e <i>sexo</i>. 	<p>D1. O que entende por <i>género</i>? D2. Considera que a sua conceção de <i>género</i> influencia a conceção de <i>género</i> das crianças? D2.1. De que modo?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Compreender a conceção sobre o sexo masculino e feminino.
<p>E. Perspetivas sobre género na organização do ambiente educativo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender de que modo as questões de género influenciam, ou não, a organização do ambiente educativo. 	<p>E1. De que forma está organizado o ambiente educativo? E1.1. Considera que existem estereótipos de género presentes na organização do ambiente educativo? De que forma? E2. Existe alguma área que seja mais utilizada para as meninas da sala três? E para os meninos?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Compreender a influência que as conceções sobre o género têm na organização da sala de atividades.

		<p>E2.1. Porquê?</p> <p>E3. Utiliza estratégias que promovam a igualdade de género na organização do ambiente educativo?</p> <p>E3.1. Se sim, quais. Se não, porquê?</p>	
<p>F. Perspetivas sobre as questões de género na relação entre pares.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer a opinião da educadora sobre a presença, ou não, de estereótipos de género na relação entre pares. 	<p>F1. Já assistiu a momentos de discriminação/tensão por género entre crianças?</p> <p>F1.1. Se sim, qual foi o seu papel?</p> <p>F2. O que considera estar na base nas conceções de género das crianças?</p> <p>F3. Qual considera ser o papel de um/a educador/a de infância neste processo?</p>	<p>- Pedir exemplos concretos, se possível.</p>
<p>Conclusão da entrevista</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Finalizar a entrevista 	<p>- De momento, recorda-se de algo mais que considere ser pertinente em relação aos aspetos abordados?</p> <p>- Obrigada pela sua disponibilidade</p>	<p>- Confirmar se existe algo mais a acrescentar</p> <p>- Agradecer a disponibilidade</p>

ANEXO D: Guião de
entrevista focalizada de
grupo às crianças da Sala
Três

| " | | " |

Guião de Entrevista

Destinatárias: Crianças da Sala Três (PPS II 2023/2024)

Objetivos:

— Caracterizar as conceções das crianças sobre as questões de género.

Blocos de Informação	Objetivos específicos	Formulação de questões	Observações
A. Legitimação da entrevista e motivação do/a entrevistado/a	<ul style="list-style-type: none"> • Legitimar a entrevista; • Motivar o entrevistado. 	<ul style="list-style-type: none"> - Esta entrevista tem como objetivo a obtenção de informação para a realização do tópico “investigação em educação de infância” para o relatório da PPS II. - O seu carácter é confidencial e o anonimato dos dados é garantido. - Pedir autorização para gravar áudio; - Informar devolução das transcrições. 	
B. Perspetivas sobre <i>Género</i> e <i>Sexo</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Caracterizar as conceções das crianças sobre género e sexo. 	B1. O que significa ser um menino? B1.1. E uma menina? B2. Qual é a diferença entre ser um menino ou uma menina?	<ul style="list-style-type: none"> - Dar exemplos concretos, com base nas experiências das crianças.
C. Perspetivas sobre o <i>Género</i> nas relações entre pares	<ul style="list-style-type: none"> • Caracterizar as conceções das crianças sobre as Questões de Género. 	C1. Com que brinquedos é que as meninas brincam? C1.1. E os meninos? C2. Existem brincadeiras só para meninas? C2.1. E só para meninos?	<ul style="list-style-type: none"> - Dar exemplos concretos, com base nas experiências das crianças. - Questionar a razão das respostas das crianças.

<p>D. Perspetivas sobre a identidade de género</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Caracterizar os modos como as crianças da sala três estão a <i>fazer género</i>. 	<p>D1. Gostas de ser um/a menino/a? D1.1. Porquê?</p>	
<p>E. Conclusão da entrevista</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Finalizar a entrevista 	<ul style="list-style-type: none"> - De momento, recorda-se de algo mais que considere ser pertinente em relação aos aspetos abordados? - Obrigada pela sua disponibilidade 	<ul style="list-style-type: none"> - Confirmar se existe algo mais a acrescentar - Agradecer a disponibilidade

ANEXO E: Roteiro Ético

| " | | | "

Princípios Éticos e Deontológicos na Investigação com Crianças (Tomás, 2011)	Princípios para uma Ética Profissional (APEI, 2011)	Prática Profissional Supervisionada II (PPSII)
<p>1. Objetivos do trabalho</p> <p>“A sua explicitação a todos os actores envolvidos constitui um passo fundamental na construção de uma ética democrática.” (p. 160)</p>	<p>Compromisso com as crianças</p> <p>“Encarar as suas funções educativas de modo amplo e integrado, na atenção à criança na sua globalidade e inserida no seu contexto.”</p>	<p>No que concerne às crianças, optei por não as informar diretamente sobre os objetivos da investigação, de forma a não influenciar os seus comportamentos. Contudo, foi explicado às crianças o motivo pelo qual estava na organização socioeducativa, bem como garantido o assentimento das crianças ao longo de todas as propostas para a investigação. Em relação à equipa de sala, tanto a educadora cooperante como a auxiliar de ação educativa, foram informadas sobre os objetivos da investigação. Ademais, durante a PPSII foi assumido um clima com base na cooperação e comunicação, cujo principal objetivo foi garantir o bem-estar físico e emocional das crianças. Ao longo da investigação, os objetivos foram partilhados com as famílias, sendo estas convidadas a participar através do preenchimento de um inquérito por questionário.</p> <p>No início da investigação, houve o cuidado de me apresentar às famílias, explicitando a</p>
	<p>Compromisso com a equipa de trabalho</p> <p>“Partilhar informações relevantes no seio da equipa dentro dos limites da confidencialidade.”</p>	
	<p>Compromisso com as famílias</p> <p>“Promover a participação e acolher os contributos das famílias, aceitando-as como parceiras</p>	

		razão pela qual me encontrava na sala de atividades dos seus educandos.
<p>2. Custos e benefícios</p> <p>“Os objectivos da investigação deverão ter em conta os possíveis benefícios para as crianças. Contudo a investigação deverá também identificar os possíveis danos ou custos que poderão eventualmente resultar de tal processo.” (p. 160)</p>	<p>Compromisso com as crianças</p> <p>“Responder com qualidade às necessidades educativas das crianças, promovendo para isso todas as condições que estiveram ao seu alcance.”</p> <p>“Cuidar na relação educativa a gestão da “aproximação” e da “distância”, do respeito pela individualidade, sentimentos e potencialidades de cada criança utilizando o seu poder no sentido da autonomia de cada uma.”</p>	<p>A participação das crianças na investigação não proporcionou riscos para as mesmas, sendo respeitada a sua privacidade e as suas rotinas. Tal feito, proporcionou a realização de uma integração não intrusiva, em que as crianças me reconheciam como um adulto de referência.</p>
<p>3. Respeito pela privacidade e confidencialidade</p> <p>“Estas questões deverão estar sujeitas a negociação, considerando sempre a posição dos autores quando são retiradas citações de entrevistas e se pretende torná-las públicas.” (p. 161)</p>	<p>Compromisso com as crianças</p> <p>“Respeitar a privacidade de cada criança e garantir o sigilo profissional.”</p> <p>Compromisso com as famílias</p> <p>“Manter sigilo relativamente às informações sobre a família (salvo excepções que ponham em risco a integridade da criança).”</p> <p>Compromisso com a equipa de trabalho</p> <p>“Partilhar informações relevantes no seio da equipa dentro dos limites da confidencialidade.”</p>	<p>No início da PPSII, foi explicado a todos os atores envolvidos que a privacidade e confidencialidade de todos os dados pessoais seria assegurada. Esta explicitação foi feita às famílias através de um consentimento informado.</p> <p>Ademais, foi mantido o sigilo sobre qualquer informação correspondente à organização socioeducativa, uma vez que nunca são referidos elementos que permitam identificar a organização.</p>

		A partilha de informações com a equipa educativa foi constante, nomeadamente através da partilha dos registos de observação semanais.
<p>4. Decisões acerca de quais as crianças a envolver e a excluir</p> <p>“É necessário discutir e justificar os processos de selecção, inclusão e exclusão das crianças na investigação” (p. 162)</p>	<p>Compromisso com as crianças</p> <p>“Respeitar toda a criança, independentemente da sua religião, género, etnia, cultura, estrato social ou com necessidades educativas especiais, incluindo-a e promovendo e divulgando os seus direitos consignados na Convenção Internacional.”</p>	No processo de selecção da amostra nenhuma criança foi excluída. No assentimento, todas as crianças aceitaram colaborar comigo. Além disso, foi sempre tido em consideração se as crianças queriam, ou não, participar nas atividades propostas, bem como, se estavam recetivas a que lhes fotografasse. Desta forma, apesar do seu assentimento, foi dada abertura para quando não estivessem dispostas a participar na investigação a sua vontade fosse respeitada.
<p>5. Planificação e definição dos objetivos e métodos da investigação</p> <p>“As crianças e os adultos envolvidos na investigação devem ser informados dos objetivos e da natureza da investigação, dos métodos, do timing e dos resultados, processos que foram realizados durante todo o estudo.” (p. 163)</p>	<p>Compromisso com a equipa de trabalho</p> <p>“Respeitar os colegas de profissão e colaborar com todos os intervenientes na equipa educativa não discriminando qualquer colega.”</p> <p>Compromisso com as famílias</p> <p>“Fornecer às famílias informações sobre a instituição, sobre o seu projeto educativo e ainda sobre o desenvolvimento concreto do</p>	<p>Apesar de não ter existido uma conversa rigorosa com as crianças sobre a metodologia adotada toda a investigação teve em consideração as suas necessidades e interesses.</p> <p>Relativamente à equipa da sala de atividades, foi transmitido, refletido e discutida a temática a estudar, assim como, o método, as técnicas e os instrumentos mais vantajosos.</p>

	mesmo. Informá-las acerca do dia-a-dia da criança e sobre eventuais situações excepcionais.”	No decorrer da PPSII, foram realizadas montagens para a partilha de fotografias relacionadas com a investigação, bem como partilhados os objetivos às famílias.
6. Consentimento informado “No momento de se obter o consentimento das crianças e dos seus pais para se desenvolver uma investigação, as crianças devem estar conscientes de que a sua recusa ou desistência da investigação não as poderá prejudicar de qualquer forma; devem também, em todas as fases da investigação, estar informadas e conhecedoras dos procedimentos da investigação.” (p. 164)	Compromisso com as crianças “Respeitar a privacidade de cada criança e garantir o sigilo profissional.”	No início da minha prática profissional supervisionada, foi entregue um consentimento informado às famílias, garantido que existia o conhecimento que as faces das crianças nunca apareceriam na investigação, bem como elementos que as permitissem identificar.
	Compromisso com as famílias “Manter sigilo relativamente às informações sobre a família (salvo exceções que ponham em risco a integridade da criança).”	
7. Uso e relato das conclusões	A responsabilidade “enquanto atitude dinâmica que permite “dar resposta” o mais correcta possível, no sentido do bem do(s) outro(s), e que exige uma mobilização pessoal atenta e solicitada.”	Com o término da prática profissional supervisionada, tenciono divulgar os resultados do estudo realizado, tanto à equipa educativa como às famílias.
	A integridade “enquanto conjunto de atributos pessoais que se revelam numa conduta honesta, justa e coerente.”	

<p>8. Possível impacto nas crianças</p> <p>“É fundamental que o investigador considere não só o impacto provocado nas crianças envolvidas na investigação, mas também nos grupos mais alargados de crianças.” (p. 166)</p>	<p>Compromisso com as crianças</p> <p>“Encaras as suas funções educativas de modo amplo e integrado, na atenção à criança na sua globalidade e inserida no seu contexto”</p> <p>“Promover a aprendizagem e socialização numa vida de grupo cooperada, estimulante, lúdica, aberta à comunidade”</p> <p>“Responder com qualidade às necessidades educativas das crianças, promovendo para isso todas as condições que estiverem ao seu alcance.”</p>	<p>Considero que a minha investigação terá um impacto positivo nas crianças, uma vez que permitiu a reflexão sobre as questões de género.</p>
<p>9. Informação às crianças e adultos envolvidos</p> <p>“Todo o processo de investigação deve ser transparente.” (p. 167)</p>	<p>Compromisso com as crianças</p> <p>“Respeitar toda a criança, independentemente da sua religião, género, etnia, cultura, estrato social ou com necessidades educativas especiais, incluindo-a e promovendo e divulgando os seus direitos consignados na Convenção Internacional.”</p> <p>Compromisso com a equipa de trabalho</p> <p>“Partilhar informações relevantes no seio da equipa dentro dos limites da confidencialidade.”</p> <p>Compromisso com as famílias</p> <p>“Fornecer às famílias informações sobre a instituição, sobre o seu projeto educativo e</p>	<p>No decorrer da investigação, pretendi que todos os elementos envolvidos tomassem conhecimento do trabalho desenvolvido, assim como, disponibilizei-me para o esclarecimento de eventuais dúvidas.</p>

	ainda sobre o desenvolvimento concreto do mesmo. Informá-las acerca do dia-a-dia da criança e sobre eventuais situações excepcionais.”	
10. Tratamento dos dados	Compromisso com as crianças “Respeitar toda a criança, independentemente da sua religião, género, etnia, cultura, estrato social ou com necessidades educativas especiais, incluindo-a e promovendo e divulgando os seus direitos consignados na Convenção Internacional.”	Os dados coletados ao longo da PPSII foram utilizados somente para fins académicos, assegurando a confidencialidade dos dados e a privacidade, através da ocultação de elementos identificativos, da organização socioeducativa, das famílias, da equipa educativa e das crianças. Sendo, ainda, garantida a fidelidade das informações recolhidas.
	Compromisso com a equipa de trabalho “Respeitar os colegas de profissão e colaborar com todos os intervenientes na equipa educativa não discriminando qualquer colega.”	
	Compromisso com as famílias “Respeitar a família das crianças e a sua estrutura, valorizando a competência educativa das mesmas e colaborando de modo a que as crianças sintam que a família e a instituição estão ligadas no processo educativo.”	

ANEXO F: Transcrição da
entrevista à educadora de
infância cooperante

| ' ' | ' ' |

Transcrição da entrevista à educadora de infância cooperante (respondida por escrito) – 28 de fevereiro de 2024

Qual a sua formação nesta área profissional?

Fiz a licenciatura em Educação de Infância (2001) e pós-graduação em Sociologia da Infância (2006), ambos os cursos na Universidade do Minho. Mestrado em Intervenção Precoce (2015), na Escola Superior de Educação de Lisboa.

Em 2001 iniciei o meu percurso profissional numa IPSS, na qual trabalhei 2 anos letivos. Depois ingressei na função pública, onde trabalho desde 2003. Para além de educadora titular de grupo, trabalhei ainda nos Apoios Educativos e na Intervenção Precoce. Fui docente contratada durante 17 anos, encontrando-me agora na situação profissional de Quadro de Zona Pedagógica (QZP).

Iniciei as minhas funções de educadora titular neste jardim-de-infância no ano letivo 2017/18, tendo sido sempre titular de grupo, na sala 3.

Adota algum modelo pedagógico para organizar a prática? Se sim, Qual? Como o implementa?

A prática tem como base os princípios do Modelo da Escola Moderna (MEM). Procuo, através da ação, potenciar a formação democrática e o desenvolvimento socio moral das crianças, permitindo a sua participação na gestão do currículo. As crianças colaboram no planeamento das atividades curriculares, interajudam-se nas aprendizagens que decorrer dos projetos a desenvolver; e participam na sua avaliação (através dos Mapas e Listas de verificação do trabalho de aprendizagem).

Quais são os princípios pedagógicos que fundamentam a sua prática?

A atuação no processo pedagógico centra-se numa abordagem integrada e globalizante das diversas áreas de conteúdo e na necessidade de dar uma resposta diferenciada às crianças do grupo.

Adoto uma postura construtivista, agindo como parceira das crianças e como facilitadora das experiências-chave.

A organização do ambiente educativo (espaço, grupo e tempo) serve de suporte e, em simultâneo do reflexo do desenvolvimento curricular.

A avaliação das crianças centra-se numa avaliação para a aprendizagem e não da aprendizagem, caracterizando-se igualmente por uma “construção participada”.

O que entende por género?

Género diz respeito à sexualidade do indivíduo, de acordo com características definidas social e culturalmente.

Considera que a sua conceção de género influencia a conceção de género das crianças?

Sim, influencia.

De que modo?

Uma vez que o educador acaba por ser um modelo para a criança.

De que forma está organizado o ambiente educativo?

A organização do espaço é influenciada pelas minhas intenções pedagógicas. A reflexão contínua acerca da funcionalidade e adequação dos espaços, permite uma reorganização dos mesmos, quando necessário, indo ao encontro da evolução do grupo, dos seus interesses e necessidades.

A organização do espaço da sala tem em consideração o grupo de crianças, o seu número, as suas idades, os seus interesses, as suas características e a dimensão da sala. A sala está dividida em áreas de atividades diferenciadas, devidamente identificadas e delimitadas: área do faz-de-conta, área dos jogos, área das artes plásticas, área da pintura, área da matemática e ciências, área da biblioteca e área das construções.

Na organização do grupo, são tidas em conta as suas características o que implica a criação de um ambiente securizante onde cada criança se sente escutada e valorizada. Deste modo, são desenvolvidas: atividades individuais, atividades a par e em pequeno grupo, atividades em grande grupo e atividades com outros grupos de crianças. Em simultâneo são estabelecidas relações com os adultos da sala e das restantes salas: educadoras, assistentes operacionais, crianças, pessoal não docente; para além daquelas que são criadas com a restante comunidade/famílias.

Em relação à organização do tempo, a rotina diária estabelecida permite refletir diferentes momentos de aprendizagem, a vários níveis: cognitivo, afetivo, social, psicomotor, etc. O tempo letivo está estruturado sob a forma de rotinas (diárias e semanais), embora estas sejam dinâmicas e flexíveis, estando por isso, sujeitas a alterações ao longo do ano, comunicadas e discutidas em grande grupo.

Considera que existem estereótipos de género presentes na organização do ambiente educativo? De que forma?

Não considero.

Existe alguma área que seja mais utilizada para as meninas da sala três? E para os meninos?

Os meninos utilizam mais a área das construções. As meninas brincam mais na área das artes plásticas.

Porquê?

As escolhas das crianças prendem-se com os seus interesses pessoais.

Utiliza estratégias que promovam a igualdade de género na organização do ambiente educativo? Se sim, quais. Se não, porquê?

Sim. Todas as crianças podem brincar em todas as áreas da sala, independentemente do género. Os materiais da sala estão acessíveis e disponíveis para que todas as crianças os possam usar. Todas as crianças podem escolher e realizar todas as tarefas da sala.

Já assistiu a momentos de discriminação/tensão por género entre crianças?

Já assisti a diálogos entre as crianças que se prendem com estereótipos de género (ex: azul é a cor de meninos e o rosa de meninas).

Se sim, qual foi o seu papel?

Explicar que alguns aspetos se prendem com os interesses de cada criança e que, por isso, as escolhas de cada um devem ser respeitadas.

O que considera estar na base nas conceções de género das crianças?

Tal como referi, as conceções de género prendem-se com características definidas pela sociedade e estão muito enraizadas a nível cultural. Porém, o papel da escola e da família são fundamentais para ajudar a desconstruir algumas conceções, com base no respeito pela individualidade de cada um.

Qual considera ser o papel de um/a educador/a de infância neste processo?

Valorizar e respeitar cada criança, de modo a funcionar como um modelo de relação entre as crianças. Promover atividades e utilização de recursos e materiais que rompam com estereótipos discriminatórios.

ANEXO G: Transcrição da
entrevista focalizada de
grupo (G1 - 4 anos)

| ' ' | | ' ' |

Transcrição entrevista G1 – grupo dos 4 anos (André, Carolina, Luz, Margarida e Simão) – 29 de janeiro de 2024

Estagiária: *Então a primeira pergunta é o que significa ser um menino? (a Margarida coloca o braço no ar) Diz Margarida. O que é um menino?*

Margarida: *Não sei.*

Estagiária: *Não sabes?*

Margarida: *Não faço a menor ideia.*

Estagiária: *O que é um menino Simão?*

Simão: *Não sei.*

Estagiária: *Então vamos fazer assim. Carolina, és um menino és uma menina?*

Carolina: *Uma menina.*

Estagiária: *E tu Simão?*

Simão: *Um menino.*

Estagiária: *E tu Luz?*

Luz: *Menina.*

Estagiária: *E tu Margarida?*

Margarida: *Menina.*

Estagiária: *E tu André?*

André: *Menino.*

Estagiária: *Então e o que é que é um menino?*

Margarida: *A melhor ideia é que o Simão é um menino, a Carolina é uma menina, a Luz é uma menina e o André é um menino.*

Estagiária: *Ok. André qual é que é a diferença entre uma menina e um menino?*

André: *Eu não sei.*

Estagiária: *O que é que os meninos têm que as meninas não têm?*

Luz: *Brinquedos.*

Estagiária: *Que brinquedos?*

Margarida: *Brinquedos que não servem.*

Estagiária: *Como assim?*

Margarida: *Brinquedos que são muito pequenos e não servem como as bonecas.*

Estagiária: *Então vamos lá ver, o Simão é um menino e a Carolina é uma menina, qual é que é a diferença?*

Simão: *Menina ou menino?*

Estagiária: *Sim o que é que é diferente entre ti e a Carolina? O que é que vocês têm de diferente?*

Simão: *Ela pode se pintar.*

Estagiária: *E tu não?*

Simão: *Não.*

Estagiária: *Porquê?*

Simão: *Não vês que sou um menino?*

Estagiária: *Está bem. Então digam-me lá uma coisa, com que brinquedos é que as meninas brincam?*

Margarida: *Bonecas, bebês, livros e brinquedos com bebê ou com leite.*

Estagiária: *E os meninos com que é que eles brincam?*

André: *Brinquedos.*

Estagiária: *Que brinquedos?*

Simão: *Brinquedos laranjas.*

Estagiária: *Brinquedos laranjas, mas que brinquedos?*

Simão: *Tipo uma camioneta.*

André: *Uma tartaruga.*

Simão: *Um jogo, um puzzle.*

Estagiária: *Então as meninas não brincam com puzzles?*

Margarida: *Às vezes brincamos.*

Estagiária: *Existem brinquedos só para os meninos?*

Simão: *Eu acho que não.*

Margarida: *Não.*

André: *Sim.*

Estagiária: *Que brinquedos é que são só para os meninos?*

André: *Uma tartaruga.*

Estagiária: *As meninas podem brincar com tartarugas André?*

André: *Não.*

Simão: *Podem podem.*

Luz: *Não não.*

Margarida: *Podemos podemos.*

Estagiária: *Olhem se o Simão quiser usar uma saia ele pode usar uma saia?*

Crianças: *Não.*

Estagiária: *Porquê?*

Margarida: *Porque as saias são só para as meninas não são para os meninos.*

Estagiária: *Porquê?*

Margarida: *Porque os meninos usam calças e as meninas usam saias.*

Estagiária: *Mas vocês estão todas de calças.*

Margarida: *Só que às vezes no Carnaval a gente usa saias.*

(O André coloca o dedo no ar)

Estagiária: *Diz André. As meninas podem usar calças?*

André: Não.

Margarida: Podemos podemos. Eu tenho calças.

Estagiária: Então porque é que tu podes usar Calças e o Simão não pode usar uma saia?

Margarida: Porque estas calças são minhas.

Estagiária: Sim, mas o Simão se quiser usar uma saia do tamanho dele pode usar?

Margarida: Pode, mas se ele quiser.

Estagiária: E o que é que acontece se ele usar uma saia?

Margarida: Todos vão rir dele.

Estagiária: Porquê?

Margarida: Porque ele tem uma saia de menina

Estagiária: Simão achas que podes usar uma saia?

Simão: Nunca. Eu nem quero.

Estagiária: Que cores de roupa e que as meninas podem usar?

Luz: Rosa.

Margarida: Rodem usar um rosa, rosa clarinho, rosa-escuro, rosa assim mais um bocadinho escuro.

Simão: Azul

Estagiária: Concordam meninas?

Luz: Não.

Margarida: Eu não concordo.

Estagiária: Mas as tuas calças são azuis luz.

Luz: Mas eu só gosto de azul com rosa e com gatos.

Estagiária: Agora tenho outra pergunta para vos fazer. Simão gostas de ser um menino?

Simão: *Gosto.*

Estagiária: *Porquê? O que é que é divertido em ser um menino?*

Simão: *O nome esquisito que eu tenho. O meu nome é esquisito porque tem uma letra que é uma cobra.*

Estagiária: *André gostas de ser um menino?*

André: *Sim.*

Estagiária: *Porquê?*

André: *Porque eu gosto da minha mãe.*

Estagiária: *Margarida gostas de ser uma menina?*

Margarida: *Gosto.*

Estagiária: *Porquê?*

Margarida: *Porque eu adoro vestir vestidos e saias e calças e roupas.*

Estagiária: *E tu Luz gostas de ser uma menina? (A luz acena que sim com a cabeça) Porquê?*

Luz: *Porque gosto mais de rosa.*

Estagiária: *E tu Carolina gostas de ser uma menina? (A carolina acena que sim com a cabeça) Porquê?*

Carolina: *Não sei.*

Estagiária: *Querem dizer mais alguma coisa?*

Crianças: *Não.*

Estagiária: *Obrigada pela vossa partilha.*

ANEXO H: Transcrição da
entrevista focalizada de
grupo (G2 - 5 anos)

|| '' | | ''

**Transcrição entrevista G2 – grupo 1 dos 5 anos (Ana Sofia, Lorenzo, M.^a Clara,
M.^a Luísa e Pedro C.) – 29 de janeiro de 2024**

Estagiária: *Tenho algumas perguntas para vos fazer. O que significa ser um menino?*
(o Lorenzo coloca o dedo no ar) *Diz Lorenzo.*

Lorenzo: *Um menino... Não sei.*

M.^a Clara: *Então porque é que puseste o dedo no ar?*

(A M.^a Luísa coloca o dedo no ar)

Estagiária: *Diz Luísa.*

M.^a Luísa: *Um menino é ser uma menina, porque o menino tem o mesmo das pessoas e pode ser igual e pode ser irmão. É por isso que um é menino e outro é menina.*

Estagiária: *Qual é a diferença entre os meninos e as meninas?*

M.^a Clara: *O contrário de menino é menina.*

Estagiária: *Porquê?*

Ana Sofia: *Porque as pessoas são diferentes uma à outra.*

Estagiária: *E qual é a diferença entre um menino e uma menina?*

Ana Sofia: *É o cabelo.*

M.^a Clara: *É o cabelo e usam outras coisas sem serem as mesmas que os outros usam.*

Lorenzo: *São os olhos e a boca.*

Estagiária: *Mas os meus olhos são parecidos com os do Pedro, porque é que ele é um menino e eu sou uma menina?*

M.^a Luísa: *Porque é diferente, porque tu és uma menina e ele é um menino.*

Estagiária: *Mas porquê? O que é que ele tem que eu não tenho? Ou o que é que eu tenho que ele não tem?*

M.^a Clara: *Tu tens bata e o Pedro não tem igual.*

Estagiária: *Mas é isso que faz com que eu seja uma menina e ele um menino?*

Crianças: Não.

Estagiária: Então?

M.^a Clara: É por causa do cabelo.

M.^a Luísa: Tu tens o cabelo comprido e ele tem o cabelo curto.

Estagiária: Então se eu cortar o cabelo, passo a ser um menino?

Crianças: Não.

Estagiária: Então?

M.^a Clara: Uma menina, só que as meninas também podem ter o cabelo curto. Algumas têm o cabelo curto e algumas têm o cabelo longo.

Estagiária: Pronto, então porque é que o Pedro é um menino e eu sou uma menina?

M.^a Clara: Porque não podem ser todos meninos.

Ana Sofia: Nem todas meninas.

Estagiária: Porquê?

Ana Sofia: Porque assim todos vão saber quem é quem.

Estagiária: Então qual é a diferença entre ser uma menina e ser um menino?

Pedro C.: Como assim?

Estagiária: Eu sou uma menina, e tu?

Pedro C.: Um menino.

Estagiária: Porquê?

Pedro C.: Não sei.

Estagiária: O que é que é diferente entre mim e ti?

M.^a Clara: As pessoas que existem não são só meninos. E o contrário de menino é menina.

Estagiária: Mas porque é que o contrário de menino é menina?

M.^a Clara: *Porque não existem só meninos.*

Estagiária: *Porquê?*

M.^a Clara: *Porque assim não havia meninas e os outros queriam meninas e só havia meninos.*

Estagiária: *Ok. Então, tenho outra pergunta. Com que brinquedos é que brincam as meninas?*

M.^a Luísa: *Brinquem com Barbies.*

Ana Sofia: *Com brinquedos de meninas só que...*

Estagiária: *O que é que são brinquedos de meninas?*

Ana Sofia: *Como maquilhagens de pequenina, maquilhagens que fazem bem, outras não, uns brinquedos que são umas bonecas, umas Barbies, uns carros rosas.*

M.^a Clara: *Os brinquedos de meninas é tipo um puzzle da Frozen, ou uma folha de desenhos daquela para pintar de aguarela, aquela que tem uma capa e autocolantes primeiro, porque eu tenho duas coisas disso: uma do unicórnio que foi a Ana que me deu e outra é do CryBabies.*

Estagiária: *Lorenzo, com que brinquedos é que as meninas brincam?*

Lorenzo: *Bonecas.*

Estagiária: *E os meninos?*

Lorenzo: *Carros.*

M.^a Clara: *Com carros, helicópteros como o que o Valentim trouxe para a sala e também Legos.*

Estagiária: *E as meninas não brincam com Legos?*

M.^a Clara: *Sim.*

Estagiária: *Então?*

M.^a Clara: *Só que os meninos também.*

Pedro C.: *Então porque é que não disseram Legos nas meninas?*

M.^a Clara: *Porque isso é dos dois.*

Estagiária: *Olhem, e o Pedro pode brincar com Barbies?*

Crianças: *Não.*

Estagiária: *Porquê?*

M.^a Clara: *Porque ele não é menina.*

Estagiária: *E eu posso brincar com carros?*

Crianças: *Não.*

M.^a Clara: *Porque tu não és um menino.*

Ana Sofia: *Tu podes, porque se tu gostares, tu podes brincar com o que tu quiseres.*

M.^a Luísa: *E se tu não gostares, não faz mal, porque tu podes pedir à tua mãe para comprar um brinquedo que tu gostes.*

M.^a Clara: *Tipo um rosa ou roxo.*

Estagiária: *Pedro e Lorenzo, o que é que são brincadeiras de meninos?*

Pedro C.: *Escondidas, apanhada.*

Estagiária: *Eu posso jogar às escondidas?*

Crianças: *Sim.*

Estagiária: *E à apanhada?*

Crianças: *Sim.*

Estagiária: *E existem brincadeiras só para meninos?*

Crianças: *Não.*

Estagiária: *E só para meninas?*

Crianças: *Não.*

Ana Sofia: *É para todos.*

Estagiária: *Todos podemos brincar com tudo?*

Crianças: *Sim.*

Estagiária: *Luísa, gostas de ser uma menina?*

M.^a Luísa: *Super.*

Estagiária: *Porquê?*

M.^a Luísa: *Porque eu gosto.*

Estagiária: *Sofia, gostas de ser uma menina?*

Ana Sofia: *Sim. Porque eu gosto mais de meninas, porque as meninas têm mais invenções para brincar.*

Estagiária: *E tu Clara?*

M.^a Clara: *Eu gosto de ser uma menina, porque tenho cabelo longo e eu não gosto de ter cabelo curto.*

Estagiária: *Existem meninos de cabelo comprido?*

Ana Sofia: *Alguns. Porque eu já vi uma pessoa que é um menino e tem um cabelo muito comprido.*

M.^a Clara: *Eu já vi um menino, cantor, que tem o cabelo comprido.*

Estagiária: *Pedro, gostas de ser um menino?*

Pedro C.: *Gosto.*

Estagiária: *Lorenzo, gostas de ser um menino?*

Lorenzo: *Sim, porque eu gosto muito de jogar à bola.*

Estagiária: *Querem dizer mais alguma coisa?*

Crianças: *Não.*

Estagiária: *Obrigada por terem participado.*

ANEXO I: Transcrição da
entrevista focalizada de
grupo (G3 - 5 anos)

| | ' ' | | ' ' |

Transcrição entrevista G3 – grupo 2 dos 5 anos (Eva, Liz e Valentim) – 30 de janeiro de 2024

Estagiária: *O que significa ser um menino?*

Valentim: *Um menino é ser bom.*

Estagiária: *Eva, o que é um menino?*

Eva: *Um menino é para brincar.*

Liz: *Um menino é uma criança que brinca com os meninos e com as meninas.*

Estagiária: *E o que é uma menina?*

Liz: *Uma menina é criança que brinca com os meninos e com as meninas.*

Estagiária: *Ok, e qual é a diferença entre um menino e uma menina?*

Valentim: *Menina pode brincar com alguns meninos se quiser.*

Eva: *Um menino brinca com a menina e a menina brinca com o menino.*

Estagiária: *Ok. Liz, sabes a diferença?*

Liz: *A minha irmã tem um cabelo grande, mas o menino tem um cabelo curto.*

Estagiária: *O que é que eu sou?*

Valentim: *Uma menina.*

Estagiária: *E se eu cortar o cabelo curto, vou passar a ser um menino?*

Crianças: *Não.*

Estagiária: *E se o Valentim deixar crescer o cabelo, passa a ser uma menina?*

Crianças: *Não.*

Estagiária: *Então porque é que ser menino é diferente de ser uma menina?*

Liz: *Ser um menino é ser um menino, ser uma menina é ser uma menina.*

Estagiária: *Mas qual é a diferença entre ser um menino ou ser uma menina?*

Valentim: *A menina pode brincar com qualquer menino que exista no mundo.*

Estagiária: *E o menino pode brincar com qualquer menina que exista no mundo?*

Valentim: *Sim.*

Estagiária: *Com que brinquedos é que as meninas brincam?*

Valentim: *Eu sei. São as Barbies.*

Eva: *Com princesas.*

Liz: *E bonecas que são quase do meu tamanho.*

Valentim: *E meninos podem brincar com qualquer menina.*

Estagiária: *E com que brinquedos é que os meninos brincam?*

Liz: *Brincam com carros.*

Valentim: *E com robots.*

Liz: *E também brincam com bonecos.*

Valentim: *E com bonecos indestrutíveis.*

Estagiária: *E eu posso brincar com carros?*

Crianças: *Não.*

Eva: *Porque és uma menina.*

Valentim: *Tu vais brincar com a Barbie.*

Eva: *E com as princesas.*

Liz: *E com as bonecas que é quase do teu tamanho.*

Estagiária: *Porquê?*

Valentim: *Porque tu és uma menina. As meninas brincam com meninas brinquedos e os meninos brincam com brinquedos de menino.*

Estagiária: *Porque é que existem brinquedos de meninas e brinquedos de meninos?*

Valentim: *Porque algumas mães podem deixar comprar e, também, o Pai Natal vem na chaminé e dá presentes.*

Estagiária: *Sim, mas porque é que alguém escolheu que um carro é um brinquedo só para meninos e uma Barbie é um brinquedo só para meninas?*

Liz: *Porque os meninos não gostam de Barbies.*

Estagiária: *Porquê?*

Liz: *Porque alguns meninos não gostam de Barbies.*

Valentim: *Mas eu gosto!*

Estagiária: *E podes brincar?*

Valentim: *Posso.*

Estagiária: *Podes? Então porque é que eu não posso brincar com carros?*

Valentim: *Porque és uma menina.*

Estagiária: *Mas tu és um menino e queres brincar com Barbies.*

Eva: *Ele não pode brincar com Barbies. Mas se as Barbies terem Kens. Então, o Ken é um menino e as Barbies são meninas.*

Valentim: *Se a Eva ter o Ken, eu vou brincar com o Ken, porque o Ken é menino.*

Estagiária: *Então só podes brincar com o Ken, não podes brincar com a Barbie?*

Valentim: *Sim.*

Eva: *O Ken é o Valentim e as Barbies sou eu e a Liz.*

Liz: *Alguns meninos gostam de brincar com Barbies e podem. E algumas meninas gostam de brincar com carrinhos e com carrinhos e bonecos indestrutíveis.*

Estagiária: *E tu gostas de brincar com carros? (A Liz diz que sim com a cabeça) E podes?*

Liz: *Posso, porque a minha mãe ela compra.*

Eva: *Tu podes brincar com carros, mas tens de pedir aos teus pais para comprarem.*

Estagiária: *Existem brincadeiras só de meninas?*

Crianças: *Não.*

Valentim: *Existem de meninos e de meninas.*

Estagiária: *Todas as brincadeiras são para meninos e meninas?*

Liz: *Não. Alguns meninos gostam de brincar com as brincadeiras das meninas. E os meninos eles estão brincando com uma brincadeira que não é de menina.*

Estagiária: *O que é uma brincadeira de menina?*

Liz: *É uma brincadeira que é ou das Barbies, ou da Elsa.*

Estagiária: *Então, se tu e a Eva estiverem a brincar às Barbies ou à Elsa, e o Valentim quiser ir brincar com vocês, ele pode ir?*

Eva: *Sim.*

Liz: *Sim.*

Estagiária: *Valentim, o que são brincadeiras de menino?*

Valentim: *Podem brincar com carros. Mas se as meninas vierem ao pé de mim e pedirem brinquedos de mim eu dou para elas brincarem, porque os meninos têm de dividir os brinquedos.*

Estagiária: *Então, os meninos e as meninas podem participar nas mesmas brincadeiras?*

Crianças: *Sim.*

Estagiária: *Existe roupa de menina?*

Crianças: *Sim.*

Estagiária: *O que é?*

Eva: *Saia.*

Valentim: *Fato de banho.*

Liz: *Top, vestidos, shorts.*

Valentim: *Botas de meninas.*

Estagiária: *O que são botas de menina?*

Liz: São botas que são lindas e são pretas ou rosas.

Eva: Ou pode ser castanho.

Estagiária: Se o Valentim chegasse ao pé de vocês e vos pedisse para usar uma saia, ele pode?

Crianças: Não.

Estagiária: Porquê?

Valentim: Porque eu sou um menino.

Eva: Porque não fica nada bonito.

Valentim: Se eu usar a saia da casinha, da escola, eu posso usar. As saias de verdade não posso usar, as saias de brinquedos eu posso usar.

Estagiária: E se vissem na rua um menino a usar uma saia, o que faziam?

Valentim: Era feio.

Estagiária: Mas qual era a vossa reação?

Valentim: Era rir.

Eva: Não ri de outras pessoas. Isso é muito feio e falta de educação.

Estagiária: Então o que farias, Eva?

Eva: Eu ria, mas eu pedia desculpa.

Estagiária: Porque é que tu te rias?

Eva: Porque ele era muito engraçado.

Estagiária: Valentim, gostas de ser um menino?

Valentim: Eu gosto. E gostava de ser menina, para brincar com a Clara.

Estagiária: Eva, e tu? Gostas de ser uma menina?

Eva: Gosto de ser uma menina e uma mulher. Porque as meninas usam batom e pintam aqui (aponta para as pálpebras).

Valentim: Eu queria ser menina para pintar a minha cara.

Estagiária: *Mas sabes que os meninos também podem pintar a cara.*

Valentim: *Eu sei que podem pintar, mas é a fingir. Só podem pintar de um animal ou monstro.*

Estagiária: *Liz, gostas de ser uma menina?*

Liz: *Sim, porque todo o mundo me acha linda.*

Valentim: *Se as meninas gostem de mim, eu ia dar um abraço a elas, porque elas gostem de mim.*

Eva: *Se os meninos derem um abraço, podemos ser muito feliz. Podemos ser amigos, podemos brincar, ou jogar à bola, ou jogar à apanhada, ou às mães e aos pais.*

Estagiária: *Querem dizer mais alguma coisa?*

Crianças: *Não.*

Estagiária: *Obrigada pela vossa partilha.*

ANEXO J: Transcrição da
entrevista focalizada de
grupo (G4 - 6 anos)

| ' ' | ' ' |

**Transcrição entrevista G4 – grupo dos 6 anos (Bento, Gabriel, Letícia e Miguel) –
29 de janeiro de 2024**

Estagiária: *O que significa ser um menino?*

Gabriel: *Crianças.*

Bento: *É uma criança.*

Estagiária: *E uma menina?*

Miguel: *É ser vivo.*

Bento: *Uma menina também é uma criança.*

Estagiária: *E qual é a diferença entre ser uma menina ou ser um menino?*

Bento: *A menina tem cabelo comprido e os meninos curto.*

Miguel: *Mas os meninos se não cortam o cabelo, o cabelo pode ir para aqui (aponta para os ombros) e depois pensam que são uma menina.*

Bento: *E também uma diferença, antes as meninas eram carecas e depois o cabelo começou a crescer, mas quando nós ficamos mais adultos, nós vamos ao cabeleireiro para cortar, porque já estamos mais velhos.*

Miguel: *Eu já cortei o meu cabelo montes de vezes.*

Estagiária: *É só o cabelo?*

Miguel: *Não, também podem ser os olhos. Podem ser diferentes as meninas, os adultos, para serem todos. Olha, o meu pai é igual a mim só que não tem o cabelo amarelo. Todos da minha família são diferentes. A minha mãe tem cabelo longo, lisinho. O meu pai tem cabelo preto. O meu mano tem castanho. A minha mãe também tem castanho, só que os cabelos são diferentes. O meu cabelo é amarelo. Os olhos da minha mãe são verdes, os do meu pai e do meu irmão são azuis como os meus.*

Bento: *As meninas podem usar saia e totó, o totó os meninos também podem para não cair.*

Miguel: *Mas assim parece que são meninas.*

Bento: *Não, porque pode ficar um bocado nos olhos e pode fazer um totó.*

Estagiária: *Ok. Letícia, és uma menina ou és um menino?*

Letícia: *Uma menina.*

Estagiária: *Porquê?*

Letícia: *Não sei.*

Miguel: *Porque é uma menina e ponto.*

Bento: *Eu sei. Porque a mãe é que escolheu.*

Estagiária: *São os pais que escolhem?*

Bento: *Sim. Foi a minha mãe que escolheu.*

Estagiária: *Mas escolhem o nome ou escolhem se o bebé é uma menina ou um menino?*

Miguel: *Podem escolher se é menino ou menina.*

Estagiária: *Como?*

Bento: *Tens que ir ao médico e vais ao raio-x e os médicos vejam se é uma menina ou um menino.*

Estagiária: *E qual é a diferença?*

Miguel: *Porque têm o cabelo longo, né?*

Estagiária: *Mas um bebé não tem cabelo.*

Miguel: *Ah, pois é. Mas eu já vi uma fotografia minha que tinha cabelo amarelo.*

Estagiária: *Mas era na barriga da mãe?*

Miguel: *Não.*

Estagiária: *Pois. Como é que, na barriga da mãe, os médicos conseguem ver se é uma menina ou se é um menino?*

Miguel: *É um raio-x que fazem à barriga.*

Estagiária: *Mas qual é a diferença entre um bebé menino e uma bebé menina?*

Bento: *Eu sei. É um raio-x que dá para ver dentro da barriga.*

Estagiária: *Sim, e o que é que eles veem? O que é que os médicos veem que diz se é um menino ou se é uma menina?*

Miguel: *Se calhar há uma máquinica que também está ligada a isto e isto vê dentro da barriga. Depois há um vídeo e depois podemos ver o bebé.*

Estagiária: *E o que é que tu vês no bebé que te diz que é um menino?*

Miguel: *Eu só sei que eu batia na barriga da minha mãe.*

Estagiária: *E como é que a tua mãe sabia que tu eras um menino?*

Miguel: *Não sabia. Os meus pais queriam um menino e uma menina, só que foi dois meninos.*

Estagiária: *Então os pais não podem escolher isso.*

Bento: *Os médicos abrem a barriga e depois olhem.*

Gabriel: *Eu já sei qual é a pergunta.*

Estagiária: *Já sabes a resposta? Qual é a diferença entre ser um menino ou uma menina?*

Gabriel: *Cabelo, o nariz, bocas, cabelo.*

Estagiária: *O que é que tu, Gabriel, tens que a Letícia não tem?*

Miguel: *Ah! Pilinha.*

Gabriel: *Pois é. Quando nascem, têm pipi ou pilinha.*

Estagiária: *Então...*

Miguel: *Deixa-me dizer uma coisa*

Estagiária: *Diz.*

Miguel: *Quando nós nascemos, nós não temos dentes. Temos de esperar que os dentes nasçam. Eu conheço um bebé que já tem muitos muitos dentes.*

Estagiária: *Então digam-me lá uma coisa. Com que brinquedos é que os meninos brincam.*

Letícia: *Podem brincar com super-heróis.*

Miguel: *Com Legos.*

Gabriel: *Com carros e com pontes.*

Bento: *Armas.*

Gabriel: *Com uma linha de comboios e homem aranhas e blocos e várias torres e casinha.*

Miguel: *Um puzzle.*

Gabriel: *Slime e jogo de apanhar bolinhas.*

Miguel: *Peluches.*

Bento: *Aquelas coisas assim de tubarões que tem bolinhas.*

Miguel: *Também podemos brincar com uma base de Batman, eu tenho uma base de Batman em casa e também de tartarugas ninja.*

Estagiária: *E com que brinquedos é que as meninas brincam?*

Miguel: *Barbies.*

Bento: *Bonecas.*

Miguel: *Pode brincar com tartarugas meninas.*

Gabriel: *Peluches rosas e, já sei, peluches peixes rosas.*

Bento: *Bebés.*

Letícia: *Com molas.*

Miguel: *Eu tenho uma mola arco-íris.*

Estagiária: *Ah, então, é um brinquedo para meninas ou para meninos?*

Bento: *Os dois.*

Gabriel: *Carrinhos rosas, blocos rosas e, já sei, canetas rosas e lápis rosas.*

Miguel: *Também podem fazer um Lego da Minnie e da Margarida.*

Estagiária: *E os meninos, podem brincar com coisas rosa?*

Miguel: *Podemos.*

Bento: *Alguns podem.*

Miguel: *Eu também brinco com algumas coisas rosas.*

Estagiária: *Existem brincadeiras só para meninos? Que só os meninos é que podem brincar?*

Miguel: *Existem.*

Estagiária: *Quais?*

Miguel: *Como...*

Bento: *Futebol.*

Miguel: *Não, futebol há algumas meninas que podem jogar, se quiserem.*

Bento: *Mas algumas meninas crianças chutem assim, com o pé mais um bocado mais alto.*

Miguel: *Eu também, algumas vezes.*

Gabriel: *Olha, e se calhar os meninos chutem muito forças para marcar um golo e ganham um troféu.*

Estagiária: *Então, existem ou não brincadeiras só para meninos?*

Gabriel: *Existem.*

Miguel: *Como o spiderman.*

Estagiária: *Porquê?*

Miguel: *Porque só há o spider. Também existem, como brincadeiras de terror, elas não querem saber.*

Estagiária: *Letícia, o que achas disto? Achas que existem brincadeiras só para meninos?*

Letícia: *Sim.*

Estagiária: *Porquê?*

Letícia: *Porque não devem haver personagens para meninas e só personagens para meninos.*

Estagiária: *Então, eu se for brincar para o faz de conta não posso fazer de menino?*

Miguel: *Podemos podemos.*

Bento: *Podes ser a mãe, a tia, o bebé.*

Estagiária: *Mas posso ser o pai?*

Miguel: *Podes ser, que eu já vi o Lorenzo a fingir ser a mãe.*

Bento: *O vólei é só para meninos.*

Estagiária: *Porquê?*

Miguel: *Porque assim podem magoar a cabeça das miúdas.*

Estagiária: *Então, existem ou não brincadeiras só para meninos? E só para meninas?*

Miguel: *Sim.*

Estagiária: *Quais?*

Miguel: *Brincar à Minnie.*

Estagiária: *Porque é que tu não podes brincar à Minnie?*

Miguel: *Porque assim nós ficamos...*

Bento: *Podes. O Mickey, o Pato Donald.*

Miguel: *O Pateta.*

Estagiária: *E se eu quiser ser o Pateta, posso?*

Crianças: *Sim.*

Estagiária: *Existem brincadeiras só para meninas?*

Miguel: *Sim, brincar com bonecas.*

Estagiária: *Porquê?*

Miguel: *Porque os meninos não gostam.*

Bento: *Alguns gostam. Eu gosto.*

Estagiária: *Existem roupas só para meninas?*

Miguel: *Pois é, calças rosas.*

Estagiária: *O rosa é uma cor de menina?*

Miguel: *Sim.*

Bento: *Não.*

Estagiária: *Quais são as cores de menino?*

Bento: *Todas as cores.*

Miguel: *Azul.*

Gabriel: *Azul, vermelho, amarelo, laranja e verde.*

Estagiária: *E quais são as cores de menina?*

Bento: *Rosa, roxo e lilás.*

Miguel: *Mas lilás eu também gosto.*

Estagiária: *Eu posso usar azul?*

Miguel: *Podes, porque azul também pode ser uma roupa de menina.*

Estagiária: *Se o Bento quiser, pode usar uma saia?*

(Todas as crianças começam a rir)

Miguel: *Não.*

Bento: *Assim todos se riem de mim.*

Estagiária: *Porque é que achas que todos vão rir de ti se usares uma saia?*

Miguel: *Porque assim fica uma menina.*

Bento: *Fica uma menina menino.*

Estagiária: *E se for no faz de conta, podes usar uma saia?*

Bento: *Não. Assim eu sou uma mãe.*

Estagiária: *Mas se quiseres usar, podes?*

Bento: *Posso.*

Estagiária: *Se vocês virem um homem, na rua, com uma saia vestida, qual é a vossa reação?*

Miguel: *Dizer que tem piada.*

Estagiária: *Porque é que tem piada?*

Bento: *Mas se for um adulto, nós não podemos, porque assim pode ligar para a polícia.*

Estagiária: *E se for uma criança?*

Miguel: *Dizer que tinha graça.*

Bento: *Eu diria assim: “Então porque é que tu estás com essa saia?”.*

Estagiária: *E se ele dissesse: “Eu estou com esta saia porque eu gosto”, o que respondias Bento?*

Bento: *“Ok podes passear com essa saia.”*

Miguel: *E eu dizia: “Não não podes, assim todas as pessoas riam-se de ti”.*

Estagiária: *E como é que achas que esse menino se ia sentir, se toda a gente se risse dele por usar uma saia?*

Bento: *Triste.*

Miguel: *Triste.*

Estagiária: *Letícia, gostas de ser uma menina?*

Letícia: *Sim.*

Estagiária: *Bento, gostas de ser um menino?*

Bento: *Sim, porque assim eu sei chutar a bola.*

Estagiária: *E tu Miguel?*

Miguel: *Sim, eu escolhi ser um menino e a minha mãe não estava à espera.*

Estagiária: *E tu Gabriel?*

Gabriel: *Sim.*

Estagiária: *Querem acrescentar alguma coisa?*

Bento: *Não.*

Estagiária: *Obrigada por terem participado.*

ANEXO K: Mapeamento das produções acadêmicas

| | ' ' | | ' ' |

Motor de busca			Repositório IPL – ESELx – Escola Superior de Educação de Lisboa					
Data da pesquisa			21/02/2024					
Palavras-chave			Masculinidades; Feminilidades; Género					
Total de resultados relevantes			12					
Ano	Autor/a	Título	Contexto	Natureza Jurídica	Idades/N.º de crianças	Objetivos	Metodologia (natureza, método e técnicas)	Principais conclusões
2014	Andreia Matos	<i>Vou-te dar um brinquedo de menino: um carro... ou o desmistificar as questões de género no Jardim de Infância.</i>	Jl	IPSS	3 – 4 anos; 17 crianças.	<ul style="list-style-type: none"> Desconstruir a ideia de que existem objetos, tarefas, brincadeiras ou profissões de menina ou de menino; Refletir sobre a importância do papel do educador e das famílias nas Questões de Género; 	Natureza: qualitativa; Método: Investigação-ação Técnicas: Observação direta e inquérito por questionário.	“Termino esta intervenção educacional com uma reflexão crítica: sei que a minha intervenção pode não ter modificado de forma significativa aquilo que as crianças consideravam sobre as Questões de Género, visto que ainda existe “tendência na nossa sociedade em diferenciar desde a nascença do bebé vários aspectos que dizem respeito aos meninos e

						<ul style="list-style-type: none"> Promover a igualdade, equidade e justiça num espaço onde Cidadania e Educação estão interligadas, através de atividades significativas e inclusivas dos dois géneros. 		às meninas” (Silva et al, 2005, p. 12).”
2014	Daniela Gandum	As <i>representações das crianças sobre as questões de género.</i>	Jl	IPSS	3 – 5 anos; 21 crianças.	<ul style="list-style-type: none"> Apresentar e refletir sobre as conceções e estereótipos de género que as crianças expuseram durante o estágio, mas também sobre o seu processo de construção de 	Natureza: qualitativa; Método: Estudo de caso Técnicas: Observação direta participante, fotopalavra, entrevistas e inquérito por questionário.	“Já no âmbito da problemática deste relatório, relacionada com as representações das crianças sobre as questões de género, a intencionalidade que defini para o grupo de Jl, tendo em conta que foi neste contexto que surgiu a citada problemática, a minha intencionalidade

						<p>identidade de género.</p>		<p>foi a de promover no grupo uma atitude de equidade face ao género. Por conseguinte, considero que tanto ao longo dos momentos de brincadeira livre em que surgiam conversas relacionadas com o género e que denunciavam estereótipos neste âmbito, bem como as atividades que promovi relacionadas com esta temática potenciaram vários momentos de partilha de ideias com o grupo. Ao longo destes, cada criança pode partilhar as suas representações e ouvir as dos pares, refletindo sobre estas e sobre</p>
--	--	--	--	--	--	------------------------------	--	---

								alguns meios, como o vídeo ou as páginas do catálogo, que contrariam ou corroboram as suas ideias”
2015	Joana Catalão	<i>A brincadeira e o género em jardim-de-infância.</i>	Jl	IPSS	3 – 5 anos; 19 crianças.	<ul style="list-style-type: none"> •Averiguar de que forma as conceções de género (feminino e masculino) das crianças influenciam a sua interação com os pares, a escolha das suas brincadeiras e a preferência por determinados brinquedos. 	<p>Natureza: qualitativa;</p> <p>Método: Investigação-ação</p> <p>Técnicas: Observação participante, entrevistas e inquéritos por questionário.</p>	“Através da análise dos resultados qualitativos obtidos, pode-se afirmar que os meninos Maléfica e Mãe dos Botões preferem o que é socialmente “de menina” e que a menina Afonso prefere o que é “de menino”. Há uma criança do grupo, ToyStory (sexo masculino), que faz uma grande distinção entre ambos os sexos.”
2015	Márcia Lopes	<i>Os estereótipos de género no jardim de infância.</i>	Jl	Rede Privada	3 – 4 anos; 23 crianças.	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar os estereótipos de género presentes no grupo de crianças; 	<p>Natureza: qualitativa;</p> <p>Método: Investigação-ação</p>	“A intervenção educacional permitiu identificar que as crianças evidenciam vários estereótipos de

						<ul style="list-style-type: none"> • Desmistificar e colmatar os estereótipos de género; • Promover a sensibilização à diferença. 	Técnicas: Observação direta, participativa e naturalista, consulta documental, entrevistas, inquérito por questionário.	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.”
2015	Sara Moreira	<i>O que é ser menino ou menina do ponto de vista</i>	Jl	Rede Pública	4 – 6 anos; 12 crianças.	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender quais as conceções que as crianças têm 	Natureza: qualitativa;	“Ao longo do desenvolvimento da problemática foi notório que as crianças têm

		das crianças no jardim de infância.				<p>acerca das Questões de Género.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Compreender se existem diferenças entre meninas e meninos, ao nível das conceções que apresentam. • Compreender quais as conceções dos pais/mães das crianças acerca das Questões de Género. 	<p>Método: Investigação-ação</p> <p>Técnicas: Observação participante, <i>Focus Group</i>, entrevistas e inquéritos por questionário.</p>	<p>noção de que há espaços, objetos e atividades próprias para meninas e para meninos. As opiniões das crianças sobre o que podem os homens e as mulheres fazer parecem prender-se, não só com os modelos que lhes são fornecidos pelo meio envolvente, como também na diferenciação das atividades conforme as características tipicamente associadas a cada um dos géneros. Assim, com a ação desenvolvida foi possível compreender algumas conceções que as crianças têm acerca do que é ser menino ou menina e das fronteiras</p>
--	--	-------------------------------------	--	--	--	---	---	---

								de género definidas pelas mesmas e, ainda, a influência que o meio no qual a criança está inserida exerce sobre as suas concepções.”
2015	Sara Rocha	<i>São diferentes porque a menina tem saia e o menino tem calças: as questões do género no jardim de infância.</i>	Jl	Rede Pública	4 – 6 anos; 20 crianças.	<ul style="list-style-type: none"> • Analisar as representações sociais dos adultos da sala; • Analisar as representações das crianças e das suas famílias. 	<p>Natureza: qualitativa;</p> <p>Método: Investigação-ação</p> <p>Técnicas: Observação participante e não participante, entrevistas e inquérito por questionário.</p>	“Realizando uma avaliação das minhas intenções e dos meus objetivos, penso que foram cumpridos, uma vez que as crianças refletiram sobre as questões de género, acompanhadas pelo envolvimento das suas famílias e da comunidade envolvente. A minha intenção nunca foi mudar as concepções das crianças mas sim reflectir com elas e 39 proporcionar situações de conversa e debate em

								grande grupo. Assim, o resultado final foi bastante positivo.”
2015	Tânia Pinto	<i>Ser menina é gostar de cor-de-rosa: desocultar questões de gênero no jardim de infância.</i>	Jl	Rede Pública	4 – 7 anos; 19 crianças.	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender as representações que as crianças têm sobre si e sobre os outros, centradas nas questões de gênero. • Caracterizar de forma aprofundada as (des)igualdades entre gêneros vivenciadas. 	<p>Natureza: qualitativa;</p> <p>Método: Investigação-ação</p> <p>Técnicas: Observação direta participante, entrevistas, inquérito por questionário e consulta documental.</p>	Neste sentido, uma das principais premissas deste trabalho pressupôs abrir portas, ou seja, a desocultação das questões de gêneros no Jl. A intervenção não se traduziu na mudança de comportamentos das crianças devido ao período da PPS em Jl ter sido relativamente curto. Não obstante, consegui perceber a importância destas questões na (re)definição da minha ação pedagógica e do papel que as crianças assumem na criação e manutenção de

								desigualdades entre géneros.
2017	Raquel Peixinho	<i>Isso é coisa de miúdas!:</i> <i>representações sociais de crianças dos 4 aos 6 anos acerca dos géneros masculino e feminino.</i>	Jl	Rede Privada	4 – 6 anos; 15 crianças.	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender que representações sociais têm as crianças entre os 4 e os 6 anos relativamente ao género feminino e masculino. • Compreender que papel pode ter o educador de infância na construção da identidade de género. 	<p>Natureza: qualitativa;</p> <p>Método: Investigação-ação</p> <p>Técnicas: Observação direta participante, entrevistas, inquérito por questionário e consulta documental.</p>	“Os dados recolhidos apontam para a existência de representações sociais estereotipadas sobre o género masculino e feminino nos diálogos entre as crianças, evidenciando uma notória segregação entre sexos. Contudo, algumas das crianças mostraram-se disponíveis para alterarem o seu discurso. Ou seja, as crianças que apresentavam uma visão estereotipada ao longo das conversas eram confrontadas por outras crianças com outras ideias/constatações, (re)formulando a sua

								<p>perspetiva e negociando-a com os pares. Assim sendo, as crianças tomaram posicionamentos (Buss-Simão, 2012) diferentes, assumindo, trocando ou abandonando as suas representações sociais relativamente ao género masculino e feminino. O trabalho desenvolvido permitiu-me ainda constatar que o(a) educador(a) de infância pode contribuir para a construção de identidade de género das crianças, assumindo essencialmente um papel de adulto que medeia diálogos e atitudes, que organiza e planeia momentos específicos</p>
--	--	--	--	--	--	--	--	---

								para essa finalidade, motivando, auxiliando e participando.”
2017	Sara Rodrigues	<i>A construção das noções de identificação psicossocial no pré-escolar: a identidade de gênero.</i>	Jl	Rede Pública	5 – 6 anos; 16 crianças.	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender as representações que as crianças têm sobre si e sobre os outros, centradas nas questões de gênero. 	<p>Natureza: mista;</p> <p>Método: Estudo de caso</p> <p>Técnicas: Observação direta, entrevistas e consulta documental.</p>	“Os resultados obtidos demonstram que nesta fase as crianças conseguem identificar e reproduzir as características relativas ao gênero feminino e masculino bem como determinados papéis sociais atribuídos aos mesmos. Contudo, as respostas obtidas pelos rapazes são mais marcadas socialmente do que as das raparigas. Em conclusão, para que haja uma pedagogia de igualdade é importante que se reconheça e integre a igualdade entre ambos os sexos sendo

								este um objetivo que se insere na formação pessoal e social das crianças, respeitando o curso natural da construção das noções de género, pelas crianças.”
2018	Mafalda Marta	<i>Conceções genderizadas em jardim de infância: apropriação do espaço e interações num grupo dos 3 aos 6 anos.</i>	Jl	IPSS	3 – 5 anos; 19 crianças.	• Compreender as conceções genderizadas do grupo C4.	Natureza: qualitativa; Método: Estudo de caso Técnicas: Observação direta participante e entrevistas.	“O grupo expressou com clareza a existência de fronteiras entre meninas e meninos em diversos aspetos, como nos tipos de brincadeira, áreas e materiais da sala. Essas mesmas conceções eram espelhadas nos seus comportamentos, ainda que não se tenha observado na prática uma divisão tão vinculada como aquela que apontaram nas entrevistas. Este pode

								ser um indicador de que as crianças têm noção de estereótipos de género, mas ainda não os inseriram totalmente na sua identidade.”
2022	Beatriz Meira	<i>As concepções de género e a desconstrução de estereótipos no Jardim de Infância.</i>	Jl	IPSS	3 – 4 anos; 14 crianças.	<ul style="list-style-type: none"> Compreender as concepções que as crianças detêm sobre género e desconstruir os estereótipos que nestes existem. 	<p>Natureza: qualitativa;</p> <p>Método: Investigação-ação</p> <p>Técnicas: Observação direta participante, fotopalavra, entrevistas e inquérito por questionário.</p>	“A análise de dados e a sua discussão retratam uma realidade positiva entre as concepções que as crianças possuem sobre os géneros e a desconstrução realizada sobre os estereótipos de género, assim como o que é defendido pela comunidade científica. Com os resultados desta investigação é possível compreender que é necessário melhorar as nossas práticas referentes a momentos

								tão fundamentais na vida das crianças.”
2023	Fátima Neves	“ <i>Eu sou um menino, mas a minha mãe deixou</i> ”: <i>crianças, género e educação de infância.</i>	Jl	IPSS	4 – 5 anos; 23 crianças.	<ul style="list-style-type: none"> Compreender como é que, enquanto futuros/as educadores/as, podemos apoiar as crianças a construírem a sua identidade de género de forma não estereotipada, em diálogo com as discussões teóricas sobre género e educação de infância. 	<p>Natureza: qualitativa;</p> <p>Método: Investigação-ação</p> <p>Técnicas: Observação participante e entrevistas.</p>	“As análises apontam para a existência de alguns estereótipos por parte das crianças, nomeadamente quanto às características físicas, interesses pessoais e papéis desempenhados (Susan Basow, 1986). A investigação evidencia a possibilidade de estes serem desconstruídos com o grupo de crianças, através da promoção de momentos de reflexão e diálogo, através de propostas de atividades que foquem na problemática e, ainda, através da reflexão do/a educador/a quanto à sua prática. Além disso,

								apesar destes estereótipos identificados, no decorrer da investigação-ação foi possível observar a abertura por parte das crianças ao diálogo e à aceitação de uma perspectiva não estereotipada sobre as questões de género.”
--	--	--	--	--	--	--	--	--

ANEXO L: Protocolo de
consentimiento informado

| ' ' | | ' ' |

Eu, Vitória Teixeira Gaudêncio, aluna da Escola Superior de Educação de Lisboa, encontro-me, no presente ano letivo 2023/2024, a realizar o segundo ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar. Nesse âmbito, estou desde o passado dia 2 de outubro até ao próximo dia 31 de janeiro a realizar o meu estágio na sala três.

Venho por este meio solicitar que me seja autorizado tirar fotografias e/ou fazer filmagens do/a seu/sua educando/a em atividades realizadas no jardim de infância e no exterior que estas possam ser integradas no relatório final da prática profissional supervisionada.

Será garantida a ocultação de dados de identificação da criança e, a não ser que expressamente o autorize, não será exibida a sua face. E, igualmente, garantindo, que a presente autorização pode ser revogada, em qualquer altura, sem que isso cause qualquer prejuízo ou afete os cuidados a prestar à criança.

Esclareço, ainda, que a criança é o centro da minha ação educativa e, por isso, o seu desejo de ser fotografada e/ou filmada é determinante. Assim, sempre que a criança afirmar ou demonstre que não quer ser fotografada e/ou filmada, será respeitada a sua vontade.

Peço, então, que assine este protocolo como forma de declarar a sua autorização.

Autorização da criança:

(nome ou impressão digital)

Assinatura do/a Encarregado/a de Educação:

ANEXO M: Análise
Categorial da entrevista
à Educadora Cooperante

| " | | " |

Tema	Categoria	Subcategoria	Indicadores	Unidades de Registo
Perfil da entrevistada	Percurso Profissional	Formação	“Educação de Infância”	“licenciatura em Educação de Infância”
			“Sociologia da Infância”	“pós-graduação em Sociologia da Infância”
			“Intervenção Precoce”	“Mestrado em Intervenção Precoce”
		Tempo de serviço	23 anos	“Em 2001 iniciei o meu percurso profissional”
Abordagem pedagógica	Modelo pedagógico Movimento da Escola Moderna	Movimento da Escola Moderna	“Movimento da Escola Moderna”	“A prática tem como base os princípios do Modelo da Escola Moderna (MEM).”
		Democracia	“formação democrática”	“Procuro, através da ação, potenciar a formação democrática e o desenvolvimento socio moral das crianças, permitindo a sua participação na gestão do currículo. As crianças colaboram no planeamento das atividades curriculares, interajudam-se nas aprendizagens que decorrer dos projetos a desenvolver; e participam na sua avaliação”
		Formação Pessoal e Social	“desenvolvimento socio moral”	
		Participação das crianças	“participação na gestão do currículo”	
			“colaboram no planeamento das atividades curriculares”	
Participação das crianças	“participam na sua avaliação”			

		Instrumentos de Monitorização	“mapas e listas de verificação”	“através dos Mapas e Listas de verificação do trabalho de aprendizagem”
	Princípios Pedagógicos	Abordagem Holística	“abordagem integrada e globalizante”	“A atuação no processo pedagógico centra-se numa abordagem integrada e globalizante das diversas áreas de conteúdo e na necessidade de dar uma resposta diferenciada às crianças do grupo.”
		Diferenciação Pedagógica	“resposta diferenciada”	
		Construtivismo	“postura construtivista”	“Adoto uma postura construtivista, agindo como parceira das crianças e como facilitadora das experiências-chave.”
		Avaliação para a aprendizagem	“avaliação para a aprendizagem”	“A avaliação das crianças centra-se numa avaliação para a aprendizagem e não da aprendizagem, caracterizando-se igualmente por uma “construção participada”.”
Ambiente educativo	Organização do Espaço	Intencionalidade Pedagógica	“intenções pedagógicas”	“A organização do espaço é influenciada pelas minhas intenções pedagógicas. A reflexão contínua acerca da funcionalidade e adequação dos espaços, permite uma reorganização dos mesmos, quando necessário, indo ao encontro da evolução do grupo, dos seus interesses e necessidades.”
			“reflexão contínua”	
		Flexibilidade	“reorganização”	
	Áreas de atividades	“áreas de atividades diferenciadas”	“A sala está dividida em áreas de atividades diferenciadas, devidamente identificadas e delimitadas: área do faz-de-conta, área dos jogos, área das artes plásticas, área da pintura, área da matemática e ciências, área da biblioteca e área das construções.”	
	Organização do Grupo	Voz das crianças	“cada criança se sente escutada e valorizada”	“Na organização do grupo, são tidas em conta as suas características o que implica a criação de um ambiente securizante onde cada criança se sente escutada e valorizada. Deste modo, são

		Individual	“atividades individuais”	desenvolvidas: atividades individuais, atividades a par e em pequeno grupo, atividades em grande grupo”
		Pequeno Grupo	“atividades a par e em pequeno grupo”	
		Grande Grupo	“atividades em grande grupo”	
	Organização do Tempo	Rotina Diária	“rotinas (diárias e semanais)	“Em relação à organização do tempo, a rotina diária estabelecida permite refletir diferentes momentos de aprendizagem, a vários níveis: cognitivo, afetivo, social, psicomotor, etc. O tempo letivo está estruturado sob a forma de rotinas (diárias e semanais), embora estas sejam dinâmicas e flexíveis, estando por isso, sujeitas a alterações ao longo do ano, comunicadas e discutidas em grande grupo.”
		Rotina Semanal		
		Flexibilidade	“dinâmicas e flexíveis”	
		Participação das crianças	“comunicadas e discutidas em grande grupo”	
Perspetivas sobre Género e Sexo	Concepções sobre género	Construção Social	“sexualidade do indivíduo”	“Género diz respeito à sexualidade do indivíduo, de acordo com características definidas social e culturalmente.”
			“características definidas social e culturalmente”	
		Influência nas crianças	“modelo para a criança”	“o educador acaba por ser um modelo para a criança”

	Organização do ambiente educativo	Igualdade de Género	“independentement e do género”	“Todas as crianças podem brincar em todas as áreas da sala, independentemente do género. Os materiais da sala estão acessíveis e disponíveis para que todas as crianças os possam usar. Todas as crianças podem escolher e realizar todas as tarefas da sala.”
	Relações entre pares	Estereótipos de Género	“diálogos (...) que se prendem com estereótipos de género”	“Já assisti a diálogos entre as crianças que se prendem com estereótipos de género (ex: azul é a cor de meninos e o rosa de meninas).”
	Papel do/a Educador/a	Respeito pelo Outro	“as escolhas (...) devem ser respeitadas”	“Explicar que alguns aspetos se prendem com os interesses de cada criança e que, por isso, as escolhas de cada um devem ser respeitadas.”
			“valorizar e respeitar”	“Valorizar e respeitar cada criança, de modo a funcionar como um modelo de relação entre as crianças.”
		Desconstrução de Estereótipos	“desconstruir algumas conceções”	“desconstruir algumas conceções, com base no respeito pela individualidade de cada um”
			“rompam com estereótipos discriminatórios”	“Promover atividades e utilização de recursos e materiais que rompam com estereótipos discriminatórios.”

ANEXO N: Análise
Categorial das
entrevistas às crianças

| " | | " |

Tema	Categoria	Subcategoria	Indicadores	Unidades de Registo	N.º de Incidências
Perspetivas sobre género e sexo	Significado da palavra menino/a	Criança	“criança”	<p>Liz: <i>Um menino é uma criança que brinca com os meninos e com as meninas.</i></p> <p>Estagiária: <i>E o que é uma menina?</i></p> <p>Liz: <i>Uma menina é criança que brinca com os meninos e com as meninas.</i>”</p>	2
		Ser vivo	“ser vivo”	<p>Estagiária: <i>E uma menina?</i></p> <p>Miguel: <i>É ser vivo.</i>”</p>	
	Diferenças entre meninas e meninos	Caráter Biológico	“pipi ou pilinha”	Gabriel: <i>Pois é. Quando nascem, têm pipi ou pilinha.</i> ”	2
			“cabelo”	<p>Estagiária: <i>Ok. Liz, sabes a diferença?</i></p> <p>Liz: <i>A minha irmã tem um cabelo grande, mas o menino tem um cabelo curto.</i>”</p>	9
		Caráter Sociológico	“brinquedos”	<p>Estagiária: <i>O que é que os meninos têm que as meninas não têm?</i></p> <p>Luz: <i>Brinquedos.</i></p> <p>Estagiária: <i>Que brinquedos?</i></p> <p>Margarida: <i>Brinquedos que não servem.</i></p> <p>Estagiária: <i>Como assim?</i></p> <p>Margarida: <i>Brinquedos que são muito pequenos e não servem como as bonecas.</i>”</p>	

			“maquilhagem”	<p>“Estagiária: <i>Sim o que é que é diferente entre ti e a Carolina? O que é que vocês têm de diferente?</i></p> <p>Simão: <i>Ela pode se pintar.</i></p> <p>Estagiária: <i>E tu não?</i></p> <p>Simão: <i>Não.</i></p> <p>Estagiária: <i>Porquê?</i></p> <p>Simão: <i>Não vês que sou um menino?”</i></p>		
Perspetivas sobre o género nas relações entre pares	Brinquedos de menina	Bonecas	“Barbies”	“Miguel: <i>Barbies.</i>	9	
			“Bonecas”	Bento: <i>Bonecas.”</i>		
		Jogos	Maquilhagem	“maquilhagens”	“Ana Sofia: <i>Como maquilhagens de pequenina, maquilhagens que fazem bem, outras não...”</i>	2
			“puzzle”	“M.^a Clara: <i>Os brinquedos de meninas é tipo um puzzle da Frozen...”</i>	2	
			“Lego”	Miguel: <i>Também podem fazer um Lego da Minnie e da Margarida.</i>	2	
	Carros	“carrinhos”	“Gabriel: <i>Carrinhos rosas...”</i>	2		
	Brinquedos de menino	Carros	“carros”	“Lorenzo: <i>Carros.”</i>	5	
		Jogos	“Legos”	“Miguel: <i>Com Legos.”</i>	2	
			“puzzle”	“Simão: <i>Um jogo, um puzzle.”</i>	2	
		Bonecos	“super-heróis”	“Letícia: <i>Podem brincar com super-heróis.”</i>	2	
“robots”			“Valentim: <i>E com robots.”</i>	2		
“bonecos”	“Liz: <i>E também brincam com bonecos.”</i>		2			

		Armas	“armas”	“ Bento: <i>Armas.</i> ”	
	Brincadeiras	Inclusão	“é para todos”	<p>“Estagiária: <i>E existem brincadeiras só para meninos?</i></p> <p>Crianças: <i>Não.</i></p> <p>Estagiária: <i>E só para meninas?</i></p> <p>Crianças: <i>Não.</i></p> <p>Ana Sofia: <i>É para todos.</i></p> <p>Estagiária: <i>Todos podemos brincar com tudo?</i></p> <p>Crianças: <i>Sim.</i>”</p>	15
		Interpretação de papéis	“fingir ser a mãe”	<p>“Estagiária: <i>Mas posso ser o pai?</i></p> <p>Miguel: <i>Podes ser, que eu já vi o Lorenzo a fingir ser a mãe.</i>”</p>	2