



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE VIANA DO CASTELO

Ana Cristina Fernandes de Brito

**RELATÓRIO FINAL DE PRÁTICA
DE ENSINO SUPERVISIONADA**
Mestrado em Educação Pré-Escolar

Menino, Menina: as questões de género na Educação Pré-Escolar

Trabalho efetuado sob a orientação da
Professora Doutora Ana Maria Coelho de Almeida Peixoto

Abril de 2017

AGRADECIMENTOS

No término desta etapa da minha vida quero prestar o meu agradecimento às pessoas que me acompanharam ao longo desta caminhada, que me apoiaram e contribuíram de forma positiva para a minha formação pessoal e profissional.

À Professora Doutora Ana Peixoto, uma pessoa inesquecível e um exemplo de uma excelente profissional de educação, pela sua orientação neste projeto, pelos momentos de partilha, colaboração e dedicação ao longo da execução deste relatório.

Ao meu par de estágio, Patrícia Cunha, pelo apoio incondicional nos momentos de angústia, pela partilha de ideias e saberes, pelas inúmeras leituras, pela partilha desta magnífica experiência e pelo companheirismo. Como foram felizes todos os momentos de magia vividos com as “nossas” crianças.

À minha Mãe, a melhor mãe do mundo, pelo esforço, pelo apoio e amparo, sempre compreensiva e companheira.

Ao Bruno, pelo Homem que é, pelo incansável apoio demonstrado, pelo carinho e pelo amor com que sempre esteve presente.

Ao Custódio, um cúmplice nesta caminhada, que nunca duvidou das minhas capacidades, um muito obrigada pelo abrir de olhos para o melhor caminho.

À Paula e à Ivone, um muito obrigada pelas horas despendidas na leitura atenta das diferentes partes deste relatório.

Às minhas colegas de jornada, especialmente àquelas que viveram de perto os momentos difíceis e os momentos felizes.

Um especial agradecimento a todo(a)s: que comigo partilham a alegria de viver!

RESUMO

O relatório que se apresenta foi desenvolvido no âmbito da Unidade Curricular (UC) de Prática de Ensino Supervisionada II (PES II), constante do plano de estudos do Mestrado em Educação Pré-Escolar da Escola Superior de Educação de Viana do Castelo. A implementação decorrente desta Unidade Curricular decorreu num Jardim de Infância (JI) do Agrupamento de Escolas da Abelheira pertencente ao município de Viana do Castelo. O relatório encontra-se dividido em três partes que compreendem: a caracterização do contexto educativo onde decorreu a PES II; um estudo desenvolvido nesse contexto em torno das questões de género na educação pré-escolar; e uma reflexão final acerca da prática de ensino supervisionada realizada em contexto de creche e de educação pré-escolar. Relativamente ao estudo acima referido a sua emergência esteve relacionada, numa primeira fase, com as práticas de observação, onde foi detetado um problema no grupo de 25 crianças de cinco anos que assentava em críticas entre alguns elementos perante a escolha de brincadeiras e materiais de trabalho, estando essas críticas associadas a questões de género estereotipadas. Sendo que a escola se apresenta como um dos principais agentes de mudança, pelo que deve compreender e preparar meninos e meninas a todos os níveis, nomeadamente no que concerne à igualdade de género, deve também ser o principal indutor da discussão de comportamentos de género estereotipados. Nesse sentido, formularam-se duas questões de investigação que procuraram compreender “como é que as crianças vivem as questões de género?” e “como promover a igualdade de género em crianças de 5 anos?”. Objetivando responder às questões de investigação foram desenvolvidas quatro tarefas que passaram: por analisar a história “O livro dos porquinhos” de Browne (2013) que abordava questões de género e dramatizar essa história permitindo às crianças explicitarem as suas opiniões sobre atitudes e comportamentos; exploração de profissões associadas a um dos géneros; visitar o Navio-hospital Gil Eannes de forma a permitir analisar com as crianças profissões que podem ser mais representativas de um género e escrita do e-mail ao Pai Natal com o pedido do presente para o grupo. Considerando o problema em estudo e as questões a ele associadas, bem como as perspetivas de diversos autores optou-se por adotar uma metodologia de investigação de natureza qualitativa, de desenho estudo de caso de carácter exploratório. Terminadas as implementações das tarefas os resultados do estudo evidenciam que a maioria das crianças não revela atitudes de género estereotipadas, concluindo-se que teve um impacto positivo nas crianças. A terceira parte do relatório contempla uma reflexão sobre todo o decorrer da Prática de Ensino Supervisionada I (PES I) e PES II.

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

ABSTRACT

The report shows that was developed as part of the course (UC) II Supervised Teaching Practice (PES II), in the Master's study program in Preschool Education of Higher Viana do Castelo Education School. The implementation result of this Course took place in a kindergarten (JI) Abelheira of the Group of Schools in the municipality of Viana do Castelo. The report is divided into three parts which include: the characterization of the educational context in which PES II took place; A study developed in this context around gender issues in pre-school education; And a final reflection on the practice of supervised teaching carried out in the context of day care and pre-school education. With respect to the above mentioned study, its emergence was related, in a first phase, to the observation practices, where a problem was detected in the group of 25 children of five years who was based on criticism among some elements regarding the choice of games and work materials , With criticisms associated with stereotyped gender issues. Given that school presents itself as one of the main agents of change, and should therefore understand and prepare boys and girls at all levels, especially with regard to gender equality, it should also be the main inductor of the discussion of stereotyped gender behaviors . In this sense, two research questions have been formulated that seek to understand "how do children live gender issues?" And "how to promote gender equality in children aged 5 years?". In order to answer the research questions, four tasks were developed: to analyze Browne's "The Book of Piggies" (2013), which addressed gender issues and dramatize this story, allowing children to express their opinions about attitudes and behaviors; exploitation of professions associated with one of the genres; visit the hospital ship Gil Eannes in order to analyze with the professions professions that may be more representative of a gender and writing the email to Santa Claus with request of the present to the group. Considering the problem under study and the issues associated with it, as well as the perspectives of several authors, it was decided to adopt a research methodology of a qualitative nature, drawing an exploratory case study. After the implementation of the tasks, the results of the study show that the majority of the children do not reveal stereotyped gender attitudes, concluding that it had a positive impact on the children. The third part of the report contemplates a reflection on the entire course of the PES.

Keywords: pre-school education; stereotypes; gender equality

ÍNDICE

AGRADECIMENTOS	iii
RESUMO	v
ABSTRACT	vii
ÍNDICE.....	ix
LISTA DE ABREVIATURAS.....	xi
LISTA DE FIGURAS	xiii
LISTA DE TABELAS	xv
LISTA DE GRÁFICOS	xvii
INTRODUÇÃO	1
PARTE I	3
CAPÍTULO I – CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO	5
1 Caracterização do meio envolvente	5
2 Caracterização do Jardim de Infância.....	7
2.1. Espaço exterior do JI	7
2.2. Espaço interior do JI.....	8
2.3. Recursos humanos do JI.....	8
2.4. Caracterização da sala de atividades.....	9
3 Caracterização das crianças.....	13
3.1. Percurso educativo	14
PARTE II	27
CAPÍTULO II – O ESTUDO.....	29
1 Enquadramento do estudo.....	29
1.1. Contextualização e pertinência do estudo	29
1.2. Problemática do estudo e questões de investigação	33
1.3. Organização do estudo	34
2 Fundamentação teórica do estudo	37
2.1. Concepções de género.....	37
2.1.1. A identidade de género.....	39
2.1.2. Desenvolvimento dos papéis de género.....	40

2.1.3. Estereótipos de género	41
2.1.4. Igualdade de género	44
2.2. Agentes da construção da identidade de género.....	45
2.2.1. Família como ponto de partida.....	46
2.2.2. As práticas do educador(a) no Jardim de Infância.....	47
2.3. As questões de género em crianças em idade pré-escolar	50
3 Metodologia adotada	53
3.1. Opções metodológicas.....	53
3.2. Participantes no estudo	57
3.3. Técnicas e instrumentos de recolha de dados adotadas	58
3.3.1. Observação direta	58
3.3.2. Observação participante	59
3.3.3. Registos audiovisuais e fotográficos	60
3.3.4. Diário de bordo	61
3.3.5. Registos elaborados pelas crianças.....	62
3.4. Processo de análise e tratamento de dados.....	62
3.5. Descrição das tarefas	64
4 Apresentação, análise e discussão dos resultados.....	67
4.1. Análise da tarefa 1	67
4.2. Análise da tarefa 2	78
4.3. Análise da tarefa 3	87
4.4. Análise da tarefa 4	93
5 Conclusões, limitações e recomendações para futuras investigações	105
5.1. Conclusões do estudo	105
5.2. Limitações do estudo	110
5.3. Recomendações para futuras investigações	110
PARTE III	113
CAPÍTULO III – REFLEXÃO GLOBAL DA PES.....	115
BIBLIOGRAFIA.....	121
LEGISLAÇÃO.....	125
ANEXOS	127

LISTA DE ABREVIATURAS

ADN - Ácido Desoxirribonucleico

APF - Associação para o Planeamento da Família

CEB - Ciclo do Ensino Básico

CIG - Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género

EE – Encarregado de Educação

Jl – Jardim de Infância

NEE – Necessidades Educativas Especiais

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PES I – Prática de Ensino Supervisionada I

PES II - Prática de Ensino Supervisionada II

PNL – Plano Nacional de Leitura

POER – Prevê, Observa, Explica e Reflete

UC – Unidade Curricular

UC's – Unidades Curriculares

LISTA DE FIGURAS

<i>Figura 1.</i> Planta da sala de atividades.....	11
<i>Figura 2.</i> O desenrolar de uma investigação qualitativa (adaptado de Creswell (1994, citado por Coutinho, 2014, p. 29))	54
<i>Figura 3.</i> Exploração da história e acessórios da dramatização	69
<i>Figura 4.</i> Primeira dramatização da primeira parte da história.....	69
<i>Figura 5.</i> Segunda dramatização da primeira parte da história	70
<i>Figura 6.</i> Primeira dramatização da segunda parte da história.....	74
<i>Figura 7.</i> Registos das crianças GC e CM, relativos às suas vivências.....	75
<i>Figura 8.</i> Jogo das profissões	81
<i>Figura 9.</i> Produto final do jogo das profissões	82
<i>Figura 10.</i> Registos das crianças FM e MS relativamente às profissões de sonho....	83
<i>Figura 11.</i> Dramatização da história "O sonho do Manelinho"	84
<i>Figura 12.</i> Visita ao Navio-hospital Gil Eannes	88
<i>Figura 13.</i> Exploração do Navio-hospital Gil Eannes	89
<i>Figura 14.</i> Registos das crianças AT e ES relativos à visita ao Navio-hospital Gil Eannes.....	91
<i>Figura 15.</i> Exploração da história "Um presente diferente"	95
<i>Figura 16.</i> Registos das crianças ES e AG relativos ao presente de Natal pedido no e-mail	98

LISTA DE TABELAS

Tabela 1. <i>Horário de funcionamento do Jardim de Infância</i>	9
Tabela 2. <i>Apresentação e codificação das crianças (N= 25)</i>	13
Tabela 3. <i>Calendarização do estudo (N= 25)</i>	35
Tabela 4. <i>Organização das tarefas implementadas</i>	64
Tabela 5. <i>Participação das crianças nas tarefas domésticas (N= 25)</i>	72
Tabela 6. <i>Profissões eleitas pelas crianças (N= 25)</i>	79

LISTA DE GRÁFICOS

<i>Gráfico 1</i> - Atitudes das crianças face aos estereótipos de género aquando da primeira tarefa "A vida doméstica"	101
<i>Gráfico 2</i> - Atitudes das crianças face aos estereótipos de género aquando da terceira tarefa "Visita ao Navio-hospital Gil Eannes"	101
<i>Gráfico 3</i> - Atitudes das crianças face aos estereótipos de género aquando da última tarefa "Um presente para todos"	102

INTRODUÇÃO

O relatório que se apresenta foi elaborado no âmbito da UC de PES II, constante do plano de estudos do Mestrado em Educação Pré-Escolar da Escola Superior de Educação de Viana do Castelo. Tanto a intervenção em contexto educativo como o estudo apresentado neste relatório foram desenvolvidos num contexto de JI pertencente ao Agrupamento Vertical de Escolas da Abelheira, localizado no município de Viana do Castelo.

A estrutura do relatório encontra-se devidamente organizada em três partes.

A primeira parte diz respeito à caracterização do meio envolvente e do contexto educativo, bem como da instituição de JI e das crianças onde decorreu a PES II.

A segunda parte refere-se a um estudo desenvolvido em torno das questões de género e contempla cinco secções: a pertinência do estudo; a fundamentação teórica em torno das questões de género apoiada em vários autores; a metodologia de investigação adotada; a apresentação, discussão e análise dos resultados obtidos; e, por fim, as conclusões do estudo realizado.

Relativamente ao estudo, numa primeira fase, de observação, foi detetado um problema no grupo de 25 crianças de cinco anos que assentava em críticas de alguns elementos perante a escolha de brincadeiras e materiais de trabalho, estando essas críticas associadas a questões de género estereotipadas. Considerando-se que a escola é um dos principais agentes de mudança, deve preparar meninos e meninas para a igualdade de género, deve também ser o principal veículo de discussão de comportamentos de género estereotipados.

Nesse sentido, emergiu a necessidade de se explorar as questões de género com este grupo de crianças, procurando a sua consciencialização para uma cidadania de direitos de igualdade. Para o efeito formularam-se duas questões de investigação que procuraram compreender “como é que as crianças vivem as questões de género?” e “como promover a igualdade de género em crianças de 5 anos?”. Visando responder às questões de investigação delinearão-se alguns objetivos: observar e analisar reações e comportamentos das crianças face a diferentes manifestações associadas ao género; identificar comportamentos inerentes aos papéis sociais da família; identificar as conceções das crianças na relação entre profissões e género; colocar questões associadas a profissões e género,

realçando a relação do mar com as questões de género; e observar e analisar reações e argumentos das crianças face a situações de escolha de brinquedos em relação ao género. Estes objetivos foram enquadrados e explorados em quatro tarefas que passaram: por analisar a história “O livro dos porquinhos” de Browne (2013) que abordava questões de género referentes aos papéis da família, dramatizar essa história permitindo às crianças explicitarem as suas opiniões sobre atitudes e comportamentos; explorar diversas profissões conotadas por estereótipos de género, identificando as conceções das crianças relativas a esta temática; visitar o Navio-hospital Gil Eannes de forma a permitir analisar com as crianças profissões que podem ser mais representativas de um género; e escrever um e-mail ao Pai Natal com o pedido de um presente para o grupo, explorando desse modo os brinquedos com situações de género determinados pelos estereótipos.

Tendo em conta a problemática em estudo e as questões a ele associadas, apoiada nas perspetivas de diversos autores optou-se por adotar uma metodologia de investigação de natureza qualitativa, de desenho estudo de caso de carácter exploratório.

O estudo termina com a apresentação, interpretação e análise dos resultados obtidos durante a recolha de dados e as conclusões do estudo realizado respondendo às questões de investigação de acordo com os objetivos formulados.

A terceira e última parte do relatório apresenta uma reflexão final sobre todas as Unidades Curriculares (UC's) contempladas no plano de estudos do curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar, com maior enfoque nas UC's de Prática de Ensino Supervisionada I (PES I) e PES II em contexto de creche e de educação pré-escolar.

PARTE I

CAPÍTULO I – CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO

1 Caracterização do meio envolvente

O Agrupamento, ao qual pertence o Jardim de Infância onde se realizou a PES II, designa-se por Agrupamento Vertical de Escolas da Abelheira. Este situa-se nas proximidades da cidade de Viana do Castelo.

De acordo com a informação constante no Projeto Educativo do Agrupamento (Abelheira, 2013), há mais de 750 anos, a 18 de junho de 1258, foi outorgado por D. Afonso III o foral que deu origem à atual cidade de Viana do Castelo, denominando-se na altura por Viana da Foz do Lima. O povoado foi-se desenvolvendo e passados quase seis séculos da sua fundação, D. Maria II elevou-o à categoria de cidade, passando assim a denominar-se Viana do Castelo. No que respeita à descrição da cidade, neste documento refere, ainda, Ramalho Ortigão, que considera Viana do Castelo “a porção de solo mais vibrantemente viva e alegre, mais luminosa e mais cantante [e rematava dizendo que] no campo de Viana, a verdura da vegetação e a água doce do rio, serpenteado e lento, protege a natureza como nas regiões dos lagos” (Abelheira, 2013, p. 4).

As instituições escolares pertencentes ao Agrupamento situam-se em zonas outrora rurais, transformadas hoje em zonas habitacionais de significativa densidade populacional. Segundo os dados do (INE, 2011), esta freguesia acolhe 9782 habitantes, sendo 4671 habitantes do sexo masculino e 5111 habitantes do sexo feminino. Relativamente aos grupos etários, do total da população residente, 1685 habitantes encontram-se na faixa etária dos 0 aos 14 anos, 1000 habitantes na faixa etária dos 15 aos 24 anos, 5722 habitantes na faixa etária dos 25 aos 64 anos e, por fim, 1375 habitantes com mais de 65 anos, ou seja, o número de crianças e jovens é superior ao número de idosos.

No que concerne ao nível de escolaridade, dos 9782 habitantes da freguesia, 1579 habitantes não têm nenhum nível de instrução; 1860 habitantes estão habilitados com o 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB), ou equivalente; 1230 com o 2º CEB, 1723 o 3º CEB; 1533 o Ensino Secundário; 1730 com o ensino superior e 127 com pós-graduação. Analisando estes dados constata-se que o nível médio de escolaridade da população encontra-se entre o 1º e o 3º CEB ou equivalente (INE, 2011).

O referido Agrupamento de escolas organiza o seu público-alvo em 68 turmas, entre a educação pré-escolar e o 3º CEB. Segundo dados do Projeto Educativo do Agrupamento, (Abelheira, 2013) integram este Agrupamento quatro escolas do ensino básico e dois Jardins de Infância. Tendo por base a mesma fonte de informação (Abelheira, 2013), na educação pré-escolar estão inscritas 237 crianças, das quais quatro têm Necessidades Educativas Especiais (NEE). Para o efeito existem no Agrupamento duas salas de apoio permanente para alunos com multideficiência. Desde o ano letivo 2007/2008 que o Agrupamento é considerado como “escolas de referência para a educação de alunos cegos e com baixa visão” (Abelheira, 2013, p. 5).

2 Caracterização do Jardim de Infância

O JI no qual se realizou a PES II dispõe de boas condições a nível da estrutura física do edifício, possui rampas de acesso e WC adaptado para crianças e adultos com dificuldades motoras, encontrando-se preparado para receber todo o tipo de crianças vindas de diversos contextos e/ou crianças com NEE.

De acordo com as observações efetuadas durante a PESII, este estabelecimento de ensino promove o desenvolvimento pessoal e social das crianças, assente em experiências relacionais do quotidiano, visando uma educação para a cidadania, no exercício da liberdade, no direito das crianças, na participação e respeito, possibilitando a igualdade de género e oportunidades no acesso à escola, promovendo o sucesso na aprendizagem e a interação escola, família e comunidade através de atividades diversas.

2.1. Espaço exterior do JI

No que concerne ao espaço exterior este é dotado de dois recreios. O maior possui um piso antichoque na zona de baloiços, casas de madeira, escorregas e balancé. Este espaço exterior é constituído por uma zona de areia e por um espaço dedicado à produção de alimentos hortícolas. Por sua vez, o outro recreio, mais pequeno, contém triciclos destinados à prática de habilidades motoras, uma caixa de areia e materiais de manipulação de areia.

Ambos os espaços exteriores são agradáveis e seguros, encontram-se vedados por muros e rede, garantindo a segurança das crianças. Os recreios são utilizados nos momentos depois do lanche da manhã e depois do almoço, se o tempo atmosférico assim o permitir. O acesso aos recreios é efetuado por uma porta existente no corredor ou diretamente pelas portas de vidro existentes nas salas. O espaço de recreio vai ao encontro do que referem os autores Hohmann e Weikart (1997) quando referem que deve possuir “mobiliário com grandes dimensões, como escorregas, baloiços, casas de madeira, [pois] têm um efeito socializador porque podem comportar mais do que uma criança de cada vez” (p. 433).

O tempo que as crianças passam no recreio é fundamental para criarem brincadeiras que num espaço fechado não teriam possibilidade, criando ligações entre si e com o

meio. Esta possibilidade de socialização no “tempo de exterior permite às crianças expressar-se e exercitar-se de formas que habitualmente não lhes são acessíveis nas brincadeiras de interior” (Hohmann & Weikart, 1997, p. 433).

2.2. Espaço interior do JI

O interior do JI é composto por um *hall* de entrada que dá acesso às várias divisões, são elas: cantina; WC adaptado a pessoas com mobilidade reduzida; sala das educadoras; biblioteca; WC para adultos; vestiários; corredor equipado com expositores e cabides identificados para cada criança; WC para crianças; seis salas de atividades; polivalente que serve de ginásio e de espaço de acolhimento de manhã e de diversão em dias de chuva e garagem de arrumações. Todo o espaço físico da instituição é presenteado por aquecimento central, tornando-se confortável para todos os envolvidos.

As salas de atividades são destinadas às crianças matriculadas na instituição. As crianças distribuem-se por alguns grupos homogéneos e outros heterogéneos quanto à idade. Relativamente ao sexo todos os grupos de crianças são heterogéneos. As salas são espaçosas e acolhedoras, possuem uma ótima luminosidade natural pois o edifício possui grandes janelas de vidro.

O polivalente é amplo e possui boa luminosidade natural. Dispõe de arcos, andas, cordas, barreiras, colchões, uma ponte de plástico, tapetes individuais, mecos, cones, tuneis, coletes e sacos. Este local é também utilizado para a visualização de filmes ou audição de músicas e dispõe de uma televisão, de um DVD e de um rádio.

2.3. Recursos humanos do JI

O JI em questão conta com a colaboração de vários profissionais, nomeadamente: uma cozinheira, três auxiliares de cozinha, sete educadoras de infância, quatro auxiliares da ação educativa e uma coordenadora muito presente, proporcionando assim o bom funcionamento da instituição e o apoio das crianças e das suas famílias.

Ao dispor de toda a comunidade educativa, incluindo pais e/ou encarregados de educação, está afixado, no *hall* de entrada da instituição escolar, um horário da componente letiva e não letiva dos colaboradores e da instituição. A tabela 1 apresenta o horário do JI.

Tabela 1. *Horário de funcionamento do Jardim de Infância*

Horário	Atividades
8h00m às 9h00m	Receção
9h00m às 12h00m	Componente letiva
12h00m às 13h30m	Almoço
13h30m às 15h30m	Componente letiva

Como se pode observar por análise da tabela 1, o JI proporciona às crianças momentos de satisfação das necessidades básicas e de lazer e momentos de exploração de atividades orientadas.

2.4. Caracterização da sala de atividades

A sala de atividades, onde se realizou a PES II, é um espaço limpo e acolhedor, nesse espaço desenrolam-se os mais variados momentos de aprendizagem, que contribuem para a socialização e para a partilha de saberes, conhecimentos e valores culturais entre adultos e crianças. De acordo com Silva, Marques, Mata e Rosa (2016) “a organização do grupo, do espaço e do tempo constituem dimensões interligadas da organização do ambiente educativo da sala” (p. 25).

Quando se compara o espaço disponibilizado por esta instituição com o referido na Lei n.º 5/97, de 10 de Fevereiro o referido espaço possui as dimensões mínimas obrigatórias de 2 m² por criança, possui uma boa iluminação natural devido ao facto de uma das paredes da sala ser, maioritariamente, constituída por vidraças, tendo acesso direto a um dos recreios. O chão é resistente, lavável, confortável e pouco refletor do som, garantindo um bom isolamento térmico e acústico.

Em termos de modelo pedagógico para a infância a sala encontra-se organizada segundo as orientações do Modelo High-Scope, uma vez que, todo o espaço está pensado de forma a que “as crianças possam ter o maior número possível de oportunidades de aprendizagem pela ação e exerçam o máximo controlo sobre o seu ambiente” (Hohmann & Weikart, 1997, p. 163).

A sala é composta por diversas áreas de interesse que devem estar organizadas, segundo Hohmann e Weikart (1997) de forma que as crianças, quando de pé, tenham visibilidade para os colegas mesmo que esses estejam noutras áreas, permitindo também o (a) educador(a) localizar rapidamente todas as crianças dado que as divisões entre áreas de

interesse são baixas. No espaço existem dez áreas de interesse, são elas: a área do quadro; a área da casinha subdivididas em: quarto (guarda roupa, cabide com roupas, mesinha de cabeceira, cómoda, cama e bonecos em cima da cama) e cozinha (mesa, cadeiras, cesta de fruta em cima da mesa, armário para a louça e armário com fogão para cozinhar); área das construções (legos, materiais de encaixe, carrinhos, pistas e animais); área do computador (material audiovisual); área da biblioteca (estante com diversos livros, mesa com cadeiras e uma carrinha – biblioteca itinerante); área dos jogos (mesa redonda e jogos didáticos); área da lojinha (balcão, caixa registadora, balança, alimentos, cestos); área das ciências e da matemática (estante com experiências para serem realizadas pelas crianças e material de observação); área da pintura (cavalete com folhas de pintura e tintas de várias cores); área da reciclagem (papel/ cartão e plástico) espaço de trabalho orientado (quatro mesas de pequeno grupo, entre cinco e seis elementos, onde se realizam diversos trabalhos orientados como pintura, recorte, modelagem e manipulação de materiais didáticos, entre outros).

Na sala existem ainda outros materiais didáticos, como o relógio dos responsáveis, cuja função é definir as crianças que desempenham as tarefas de cada dia, um quadro do tempo, no qual se regista diariamente a estação do ano, o dia da semana e o tempo atmosférico que se faz sentir no momento da sua exploração, um quadro das presenças e um semáforo, no qual, ao final de cada dia, é registado o comportamento dos quatro grupos de trabalho. Alguns destes elementos foram introduzidos pelas mestrandas aquando das suas implementações.

Neste espaço existem vários armários destinados à arrumação dos diversos materiais de apoio à realização de atividades e uma bancada onde as crianças organizam os seus trabalhos e procedem à higienização das mãos antes de almoço e sempre que se mostra necessário. As mesas encontram-se agrupadas em quatro grupos de trabalho, localizando-se no centro da sala rodeadas por todas as áreas de interesse.

A referida organização da sala permite abarcar uma grande diversidade de recursos didáticos. Pretende-se que nesse espaço, as crianças adquiram novos conhecimentos através de momentos de exploração livre e de momentos de exploração orientada dos diversos recursos existentes. Há uma preocupação de manter o local limpo, acolhedor e seguro.

Os elementos presentes na sala de atividades estimulam as crianças a desenvolver a sua aprendizagem e a adquirir competências importantes para vida em sociedade. As áreas de interesse possibilitam o desenvolvimento de diversas competências sociais e pessoais, dos interesses e das necessidades pessoais de cada criança, através do acesso a todos os materiais.

As crianças podem brincar em todas as áreas, individualmente, em pequenos e/ou grandes grupos, uma vez que o espaço disponível para cada uma das áreas é amplo. Não foi definido o limite máximo de crianças por área pois durante a PESII constatou-se que entre a diversidade de áreas as crianças escolhiam as suas favoritas, não se tendo verificado em momento algum a eleição massiva de uma ou duas áreas de interesse por parte das crianças.

A figura 1 apresenta a planta da sala, ilustrando melhor a diversidade do espaço.

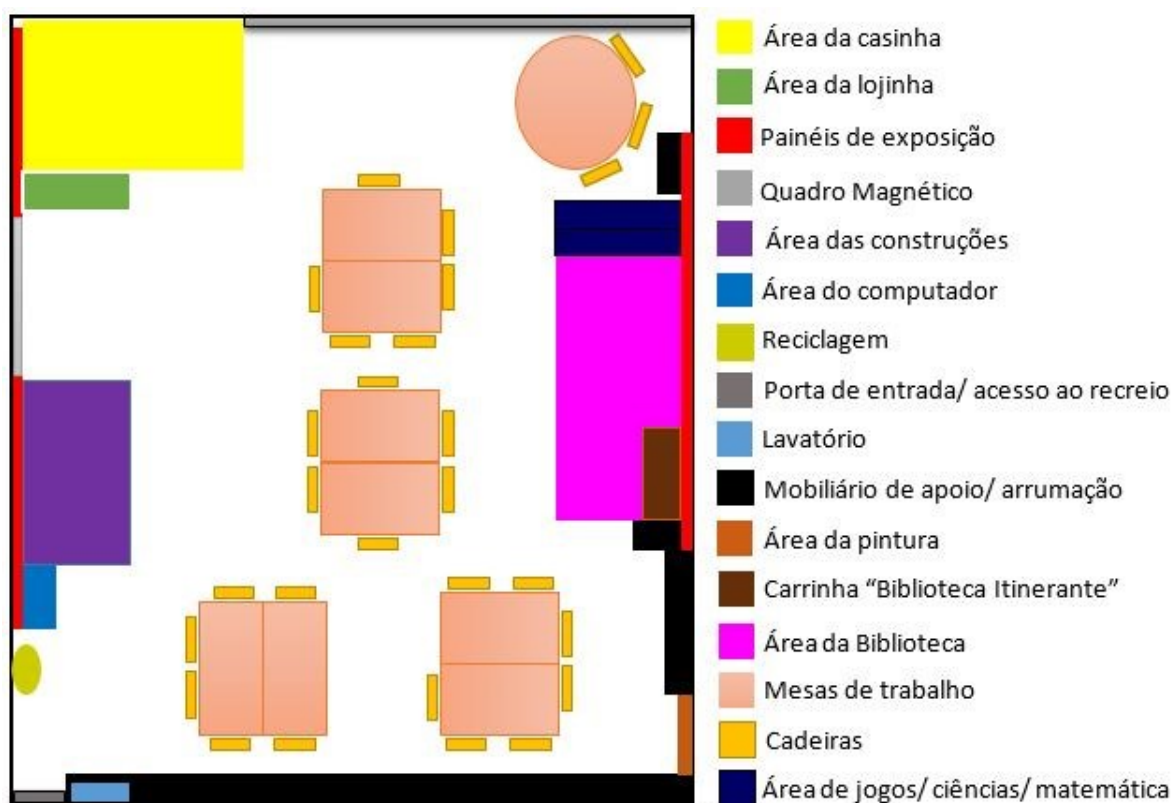


Figura 1. Planta da sala de atividades

3 Caracterização das crianças

O grupo sobre o qual incidiu a PES II é constituído por 25 crianças, das quais 13 são do sexo feminino e 12 do sexo masculino. Essas crianças completaram cinco anos de idade no ano de 2016, sendo portanto um grupo homogéneo quanto à idade. Do grupo, 24 das crianças iniciaram a educação pré-escolar aos três anos de idade na instituição que atualmente frequentam, uma das crianças integrou o grupo este ano letivo 2016/2017, porém já frequentava a educação pré-escolar numa outra instituição.

Ao longo da PES II as crianças do grupo revelaram uma boa interação entre si, participando em brincadeiras comuns. Foi possível observar momentos de cumplicidade e companheirismo entre todas as crianças do grupo. O grupo recebeu com entusiasmo o novo membro, incluindo-o nas suas atividades diárias sem quaisquer problemas, amenizando, deste modo, a entrada numa instituição onde tudo era desconhecido para esta criança.

Apesar de todas as crianças do grupo terem a mesma idade são evidentes diferentes características e níveis de desenvolvimento pessoal, social, motor e cognitivo.

De seguida o grupo será caracterizado em dois grupos distintos, facilitando a compreensão dos níveis de desenvolvimento. Um dos grupos engloba a maioria das crianças que se verificou estar num patamar superior em relação ao outro grupo a que pertencem as crianças que revelaram mais dificuldades nas diversas áreas de aprendizagem.

De forma a garantir o anonimato das crianças optou-se, nesta fase, por codificar as crianças, garantindo assim a preservação da sua identidade. Assim, as crianças foram codificadas segundo a letra inicial do seu primeiro nome e a letra inicial do seu apelido. Em dois casos optou-se por colocar apenas a letra inicial do primeiro nome. Na tabela 2 são evidenciadas as codificações das vinte e cinco crianças segundo idade, sexo e código.

Tabela 2. Apresentação e codificação das crianças (N= 25)

Idade	Sexo	Número de crianças	Código
5 Anos	Feminino	13	CC; CA; CM; ES; FC; FM; IA; JA; JS; MC; MF; MM; MS
	Masculino	12	A; AT; AG; BB; DS; DF; DL; E; GC; TA; TV; MA

3.1. Percurso educativo

Segue-se a caracterização do percurso educativo das crianças do grupo, com o objetivo de identificar o nível de desenvolvimento tendo por base as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar OCEPE, da autoria de Silva et al. (2016).

De acordo com Silva et al. (2016), autores das atuais OCEPE, as áreas de conteúdo devem ser trabalhadas de forma articulada “dado que a construção do saber se processa de forma integrada, e há inter-relações entre os diferentes conteúdos” (p. 31).

As atuais referências que constam do referido documento da autoria de Silva et al. (2016) contemplam a necessidade que as crianças têm de brincar, sugerindo a exploração das diferentes áreas e domínios de forma articulada com as brincadeiras das crianças, evidenciando que brincar não é apenas uma forma de as crianças estarem entretidas. Assim, e de acordo com as autoras Silva et al. (2016) a “articulação entre áreas de desenvolvimento e aprendizagem assenta no reconhecimento que brincar é a atividade natural da iniciativa da criança que revela a sua forma holística de aprender” (p. 10). De acordo com o referido documento podemos subdividir estas áreas e domínios em: Área de Formação Pessoal e Social; Área de Expressão e Comunicação: Domínio da Educação Física, Domínio da Educação Artística (Subdomínio das Artes Visuais, Subdomínio do Jogo Dramático/Teatro, Subdomínio da Música, Subdomínio da dança), Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, Domínio da Matemática; Área do Conhecimento do Mundo.

Área da Formação Pessoal e Social apresenta-se como uma área transversal pelo que deve ser articulada com as outras áreas, domínios e subdomínios de forma a permitir às crianças construir referências que lhes permitam ter consciência da sua identidade respeitando a identidade dos outros, bem como, a aquisição de competências de autonomia para a vida em sociedade. No que se refere a esta área, o documento considera quatro componentes: “a construção da identidade e da autoestima; a independência e a autonomia; a consciência de si como aprendiz; e a convivência democrática e cidadania” (Silva et al., 2016, p. 34). Esta área envolve o modo como as crianças se relacionam consigo próprias, com os outros e com o meio.

No cruzamento do definido nesta área por Silva et al. (2016) constata-se que todas as crianças do grupo identificam, sem dificuldade, as suas características pessoais e indi-

viduais como o sexo, a idade, o seu nome, e o nome dos pais, e reconhecem, também, semelhanças e diferenças com as características dos outros. Do mesmo modo verbalizam necessidades básicas e expressam as suas emoções e sentimentos. Por outro lado, um grupo de crianças, nomeadamente as crianças E, MC, MA, GC, FC e MM revelam ainda a necessidade de desenvolver a capacidade de lidar com frustrações, criadas por situações como quando perdem jogos, ficam em último lugar nas rotinas diárias, quando ficam em último lugar no comboio de deslocações e quando são as últimas a ser chamadas para o recreio.

Relativamente à independência e autonomia do grupo, este revela-se autónomo na realização da sua higiene pessoal e conhece os utensílios disponíveis para a realização de tais tarefas. No entanto, a maioria das crianças do grupo necessita de desenvolver atitudes solidárias, demonstrando maior preocupação com o bem-estar e segurança das outras crianças alertando o adulto quando se apercebe que alguém corre perigo. Em atividades onde são inseridos materiais didáticos, até então desconhecidos, a maioria das crianças revela, ainda, atitudes egocêntricas no momento de partilha desses materiais.

As crianças manifestam curiosidade pelo mundo que as rodeia e expressam as suas opiniões, vivências e preferências relativamente às diversas temáticas abordadas. Apesar de a sua capacidade crítica ainda não estar devidamente desenvolvida, tal é notório em situações de debate, pois algumas crianças como AG, JA, JS, CC, MC, DS, MA, MF e IA não são capazes de argumentar com base nas suas ideias e as respostas dadas nem sempre são coerentes.

Na globalidade pretendeu-se trabalhar o grupo, progressivamente, de forma a ser capaz de resolver situações aprendendo a aceitar diferentes opiniões em determinadas situações de debate e de conflitos.

No momento de refletir sobre os comportamentos diários, adequados, ou não, manifestados por algumas crianças E, AT, CA, DL, FC, MM, MS, TV e A revelam-se capazes de refletir, comentar e explicitar as razões que levavam a que o grupo pudesse manifestar comportamentos mais favoráveis ao bom relacionamento entre colegas e à execução de tarefas e atividades de forma positiva.

Relativamente à Área de Expressão e Comunicação, que alberga diferentes domínios e subdomínios, encontramos formas de linguagem importantes para a criança exprimir os seus sentimentos, desejos e opiniões e interagir com os outros.

Esta área inclui quatro domínios: o da Educação Física; o da Educação Artística que contempla quatro subdomínios (Subdomínio das Artes Visuais, Subdomínio do Jogo Dramático/Teatro, Subdomínio da Música e Subdomínio da Dança); o da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e; o da Matemática.

No que compete ao Domínio da Educação Física, as crianças demonstraram motivação e interesse pelas atividades físicas, embora algumas crianças ainda necessitassem de desenvolver a capacidade de cumprir regras associadas aos jogos e à cooperação com os colegas em situações de jogo (E, GC, TA e MM). No que diz respeito ao domínio do corpo, deslocamentos e equilíbrios, perícias e manipulações, bem como, na motricidade fina e global e a nível da coordenação motora a maioria das crianças do grupo não revelava dificuldades, manifestando tais capacidades quer em sessões de educação física, quer em sessões de dança e até mesmo em trabalho que requeria manipulação direta. Apenas a criança AG evidenciou alguma dificuldade neste domínio, embora tivesse vindo a apresentar desenvolvimento gradual positivo. Ao longo do período de contacto com as crianças verificou-se que estas, sempre que lhes era dada oportunidade, evidenciavam alguma dificuldade no momento de exploração livre do espaço em movimento, principalmente as crianças AG, JS, JA, MF, CC e DS.

Quanto ao Domínio da Educação Artística, as crianças revelavam prazer em explorar e utilizar as diferentes técnicas de expressão visual, representavam e recriavam plasticamente vivências pessoais e/ou histórias, demonstrando à vontade no momento de exploração de novas atividades que envolviam pintura, desenho por linhas e pontos, modelagem e colagens. Emitiam opiniões e argumentos sobre os seus trabalhos e sobre o trabalho dos colegas, afirmando críticas, ainda, muito centradas na descrição dos elementos presentes nos trabalhos e na valorização dos mesmos. Através do crescente questionamento das crianças, estas têm vindo a ser capazes de legendar os seus trabalhos e até de criar pequenas histórias, ainda assim, existem elementos como AG, CC, DS, IA, JA, MC, MF e MA que necessitam de maior questionamento no sentido de desenvolver esta competência. No momento de brincadeira nas áreas de interesse várias crianças optam por rea-

lizar desenhos e pinturas de forma não orientada. Este aspeto revelava-se importante porque como afirmam Hohmann e Weikart (1997) “através do desenho e da pintura, as crianças comunicam (...) aquilo que compreende o seu mundo” (p. 512). Neste sentido é importante ouvir as crianças a cerca das suas criações, tentando detetar fragilidades e colmatar essas mesmas. Grande parte das atividades inerentes a este domínio permitem o desenvolvimento gradual da motricidade fina, tendo em conta que as crianças com mais dificuldade (AG, TA, CC e DS), têm revelado, gradualmente, maior destreza na realização das atividades que implicam a manipulação de pincéis, lápis, marcadores, tintas, cola e pasta de modelar.

No subdomínio do jogo dramático, o grupo demonstra interesse e envolve-se em diferentes situações, de forma espontânea aquando da brincadeira nas áreas de interesse e de forma orientada. No entanto, algumas crianças (AG, DS, JA, JS, MF e MA) ainda evidenciam dificuldades na procura de soluções para desafios criativos e na dramatização de ações e momentos de histórias. Este aspeto revela-se importante porque reiterando as palavras de Hohmann e Weikart (1997) o jogo dramático caracteriza-se “pelo processo interno no qual as crianças elaboram símbolos mentais para representar objetos, pessoas e experiências reais” (p. 476).

No subdomínio da música, as crianças revelam satisfação em expressar-se de forma rítmica através de sons e movimentos corporais e a maioria é capaz de acompanhar ritmicamente melodias com recurso a instrumentos musicais e a batimentos corporais, ainda assim, com a contínua exploração rítmica de canções as crianças AG, DS, JA e MF ainda podem desenvolver positivamente esta competência. De acordo com Gesell (1996, citado por Sousa, 2003) aos cinco anos “A maioria das crianças (...) pode sincronizar movimentos dos pés e das mãos com o ritmo de uma música. Brinca, salta e dança ritmicamente ao som de uma música” (p. 64). Na exploração de canções as crianças identificam sons e interpretam canções, a maioria facilmente interpreta os refrões mas revela dificuldade na interpretação completa de canções com diferentes tonalidades.

No que concerne ao subdomínio da dança, apesar de não expressarem de forma clara a sua opinião sobre o processo de criação coreográfica e da não citação de vocabulário específico como baile, coreógrafo e outras, a maioria das crianças evidencia competências auditivas, rítmicas e de coordenação motora na execução de coreografias acom-

panhadas pelas respetivas canções. Apenas três crianças demonstram insegurança no que respeita a esta competência (AG, DS e DL). No entanto, são crianças que procuram agir da melhor forma e tentam acompanhar o grupo ao longo de toda a execução da atividade. Em apresentações das coreografias, entre o grupo, as crianças que ficam, à vez, no público são capazes de comentar a prestação dos colegas.

Relativamente ao domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, neste domínio e na perspetiva de Silva et al. (2016), a apropriação da linguagem oral e escrita inicia em tenra idade e desenvolve-se continuamente tendo por base o dia-a-dia das crianças. De acordo com Sim-Sim et al. (2008) “para que a criança possa aprender a comunicar usando a língua do seu grupo social, precisa de estar imersa num ambiente onde ouça falar e tenha oportunidade para falar com falantes da sua língua materna” (p. 29). Comunicar é uma competência essencial e transversal para que as crianças iniciem a “construção do conhecimento nas diferentes áreas e domínios, já que são ferramentas essenciais para a troca, compreensão e apropriação da informação” (Silva et al., 2016, p. 24).

O grupo, ao longo das diferentes atividades e rotinas diárias, colocava questões sobre os temas em exploração e questionava o significado de palavras quando as ouvia e não as conhecia, porém, a grande maioria das crianças não as usavam frequentemente. A maioria das crianças relatava acontecimentos embora, ainda, tenha manifestado alguma dificuldade na construção de um discurso claro e na sucessão de acontecimentos. Algumas crianças (AG, CC e JA) relatavam apenas momentos ou ações que mais as marcaram ou agradaram. É com naturalidade que as crianças fazem pedidos, transmitem e pedem informação e debatem as suas ideias. Mesmo as crianças que sentem mais dificuldades conseguem expressar-se de modo a que o grupo as entenda. É notória a capacidade das crianças no que toca à identificação de sílabas e no número de sílabas de uma palavra, embora ainda revelem dificuldade em palavras com hiatos ou ditongos.

As crianças manifestam vontade de aprender a ler e a escrever, não só oralmente mas essa vontade torna-se evidente quando as crianças tentam escrever letras para além das que compõem o seu nome. Por exemplo a criança ES chama outras crianças a fim de lhes contar histórias. A criança GC já sabe ler, o que provoca mais curiosidade pela leitura noutras crianças do grupo. A maioria das crianças diferencia escrita de desenho, no en-

tanto, nem todas as crianças nomeadamente CC, JA e AG identificam todas as letras, porém conseguem reproduzir o som dessas letras. À exceção da criança CC todas as outras escrevem corretamente o seu primeiro nome. As crianças BB, CA, CM, E, FC, GC, JA, MM, MS, TA e TV são capazes de escrever o seu apelido sem incorreções.

Uma parte do grupo (CC, CA, CM, ES, FC, MC e MA) nas suas tentativas de leitura aponta para o texto escrito com o dedo, seguindo a orientação da escrita e fazendo alguma correspondência entre a emissão oral e a escrita, sendo que através das imagens presentes nos livros, vai proferindo as ações da história. As crianças sabem que quando terminam de relatar a sequência das imagens, termina também a ação de apontar com o dedo as palavras. Aquando da identificação dos trabalhos individuais e da brincadeira nas áreas, as crianças partilham atividades de escrita comparando, entre si, as letras dos seus nomes e discutindo acerca das suas semelhanças e diferenças.

A frequência da área da biblioteca revelou uma grande quebra em relação às outras áreas de interesse. Durante o período de observação foi evidente a falta de interesse manifestado, por parte das crianças, por essa área. Refletindo sobre a situação atribuiu-se este desfasamento à existência de poucos livros e, dos que existiam, poucos eram de qualidade sendo todos do conhecimento das crianças no local, pelo que optavam por escolher outras áreas para brincar. Foi também notória que, perante esta situação, nos momentos de leitura de histórias ao grupo, as crianças evidenciavam motivação e interesse pelas histórias apresentadas. Constatou-se que as crianças gostavam de histórias, apenas não mostravam interesse pela área da biblioteca pela falta de dinamização da mesma. No entanto o JI possui uma biblioteca que é frequentada por essas crianças.

No que diz respeito ao domínio da matemática, este deve surgir a partir das vivências das crianças e de situações do quotidiano, facilitando a compreensão de conceitos a abordar. A introdução e exploração de noções matemáticas nos primeiros anos são de extrema importância pois, em uniformidade com as palavras de Silva et al. (2016), “sabe-se que os conceitos matemáticos adquiridos nos primeiros anos vão influenciar positivamente as aprendizagens posteriores e que é nestas idades que a educação matemática pode ter o seu maior impacto” (p. 74). De modo a organizar a abordagem da matemática Silva et al. (2016) consideram quatro componentes essenciais: “números e operações,

organização e tratamento de dados, geometria e medida, interesse e curiosidade pela matemática” (p. 76).

A maioria das crianças do grupo identifica quantidades através de contagens de objetos, pessoas ou imagens, atribui quantidades aos numerais e estabelece correspondências entre a linguagem oral e o símbolo escrito, seja ele convencional ou não. Contudo, há crianças como DS, CC, JA, AG e IA que apesar de saberem contar corretamente por ordem crescente têm grandes dificuldades na associação dos numerais às quantidades e vice-versa. Ao efetuar contagens verifica-se que essas mesmas crianças evidenciam dificuldades na contagem por saltos e na contagem por ordem decrescente.

À exceção das crianças E, ES, BB, GC, TV, MM e MS o grupo revela dificuldades ao nível da resolução de problemas matemáticos que envolvam a realização de mais do que uma tarefa para chegar à solução. Algumas crianças, incluindo as referidas anteriormente, são capazes de resolver problemas com numerais até 12, utilizando para tal a adição e a subtração.

As crianças do grupo compreendem e utilizam as tabelas de dupla entrada, conseguindo, através delas, organizar dados. Esta capacidade é estimulada através do quadro das presenças em que as crianças o preenchem de forma autónoma e correta. É notória a facilidade com que interpretam pictogramas, quando questionadas com questões como: qual é o x favorito? Qual é o x menos escolhido? Quantas crianças gostam de x? Quantas crianças preferiram x?, as crianças, na globalidade, não demonstram dificuldades de compreensão. Na interpretação de gráficos de barras as crianças não apresentam dificuldades.

Em concordância com Silva et al. (2016) destaca-se a importância de as crianças contactarem com situações que lhes provoquem curiosidade, assim:

no seu quotidiano, a criança contacta e experiencia inúmeras situações onde a geometria e a medida estão presentes e que poderão ser mobilizadas para o desenvolvimento de capacidades e conhecimentos matemáticos, permitindo assim que a criança se aperceba da utilidade da matemática no dia-a-dia. (p. 79)

As crianças já conhecem a instituição, pelo que em deslocações às diferentes divisões e recreios não apresentam qualquer dificuldade. Dentro da sala de atividades é visí-

vel o domínio do espaço pelo grupo, pelo que é com facilidade que as crianças encontram os objetos pretendidos e descrevem o local onde esses se encontram, utilizando os termos “longe” e “perto”, “dentro” e “fora”, “aberto” e “fechado”, “cima” e “baixo”. Ainda assim é notório que algumas crianças evidenciam dificuldade em distinguir a mão direita da mão esquerda, revelando problemas de lateralidade.

Todas as crianças do grupo reconhecem as formas geométricas, sabem os respetivos nomes, mas nem todas as crianças, nomeadamente CC, MC, AG, DS, DF, JA e IA identificam as características que as permitem distinguir umas das outras (quadrado, retângulo, triângulo e círculo). É com grande agilidade que a criança E manipula as figuras geométricas e com elas constrói diferentes figuras, tendo também facilidade na reprodução e transposição de figuras. As restantes crianças, à exceção das crianças CC, AG, JA e MA não revelaram dificuldade na criação de novas figuras.

Foi possível observar, quer em atividades orientadas, quer em atividades de exploração livre, que as crianças possuem apetências no que concerne à categorização de objetos. Segundo Barros e Palhares (1997) “é importante fornecer à criança materiais de características semelhantes e diferentes, encorajá-la a reuni-los em conjuntos, questioná-la sobre esses conjuntos” (p. 31). Um bom exemplo disso foi a exploração dos blocos lógicos, em que as crianças os organizaram segundo quatro atributos: a cor, o tamanho, a espessura e a forma, com este material as crianças realizaram conjuntos, triagens e séries, não revelando grandes dificuldades. Verificou-se, ainda, que as crianças reproduzem, continuam e criam padrões de repetição sem qualquer dificuldade, sendo que devem ser explorados os padrões de crescimento com maior profundidade, permitindo assim o desenvolvimento lógico do raciocínio.

Reiterando as palavras de autores como Silva et al. (2016) para “o desenvolvimento do sentido de medida, é importante facultar às crianças experiências e problemas reais de medida e que envolvam diferentes grandezas (comprimento, peso, capacidade, volume, tempo, temperatura, etc.)” (p. 82). Neste sentido as crianças exploraram e testaram instrumentos de medida não-convencionais, como as suas mãos e pés, explorando materiais do seu quotidiano.

De acordo com as autoras, Silva et al. (2016), é importante despertar, nas crianças, interesse por saber mais no que respeita à matemática, assim, o(a) educador(a) deve es-

timular as crianças na resolução de problemas do quotidiano, encorajando-as na procura de estratégias adequadas e variadas para chegar a uma solução.

Relativamente à Área do Conhecimento do Mundo esta “enraíza-se na curiosidade natural da criança e no seu desejo de saber e compreender porquê” (Silva et al., 2016, p. 85). Assim, a partir das vivências das crianças, esta área deve ser explorada e aprofundada no sentido de satisfazer a curiosidade das crianças e provocar nelas nova curiosidade por descobrir o mundo que a rodeia, natural, físico e social. Segundo Richardson (1997, citado por Peixoto, 2008) é com base nas suas vivências que as crianças dão “sentido às suas experiências” (p. 149). Deste modo e em concordância com o mesmo autor “o conhecimento [é] uma construção pessoal [do] mundo” (Richardson, 1997, citado por Peixoto, 2008, p. 149). Isto porque “o conhecimento é resultado da acção e da interacção da criança com o meio” (Peixoto, 2008, p. 149). Por outro lado Richardson (1997, citado por Peixoto, 2008) afirma “que os indivíduos criam as suas novas compreensões baseadas na interacção entre aquilo que eles já sabem e acreditam, e os novos fenómenos e ideias com que entram em contacto” (p. 150).

Esta área tem uma grande inter-relação com a Área de Formação Pessoal e Social no que toca ao respeito, por si, pelos outros, pelo ambiente natural e pela cultura.

Durante o período de observações foi possível constatar que, entre as crianças, nem sempre existia o respeito pelo outro, sendo observadas atitudes menos positivas no que toca à crítica das escolhas de algumas crianças do grupo, por parte de outras. O que contrapõe aquilo que segundo as OCEPE é esperado “desenvolvimento de atitudes positivas na relação com os outros” (Silva et al., 2016, p. 85). Tendo em conta estas atitudes, foi decidido analisá-las em relação às questões de género e despoletar nas crianças a curiosidade pelas semelhanças e diferenças existentes entre si e nas atitudes que podem facilitar as suas inter-relações. Ao longo da PES II as crianças foram estimuladas de forma a contrapor argumentos, a defenderem o seu ponto de vista e a colocar-se na posição do outro de forma a entender o seu lado. Reiterando as palavras de Hohmann e Weikart (1997) “fazer e expressar escolhas, planos, e decisões é fundamental para que a criança desenvolva um sentido de competência e igualdade” (p. 580), neste sentido os aspetos anteriormente mencionados revelam-se de grande importância.

O processo de adoção de gênero começa desde tenra idade, quando a criança adquire e desenvolve características, atitudes, valores e comportamentos da sua figura de referência (pai, mãe, irmã, irmão, ou outro adulto) do mesmo sexo. De acordo com Freud (s.d., citado por Papalia, Olds & Feldman, 2001), trata-se de um processo de identificação.

De modo a facilitar a abordagem, esta área compreende três grandes componentes, a introdução à metodologia científica, a abordagem às ciências e o mundo tecnológico e utilização das tecnologias. Neste sentido é possível caracterizar as crianças com maior firmeza em cada uma das componentes.

No que concerne à introdução à metodologia científica, as crianças sempre revelaram interesse e manifestaram grande participação na abordagem ao mundo da ciência tendo por base a exploração de fenómenos científicos, sendo capazes de questionar, colocar hipóteses e prever acontecimentos sobre diversas temáticas. No entanto, a generalidade do grupo não é capaz de refletir com clareza sobre os fenómenos observados, embora realizem atividades científicas com recurso à tabela de Previsão, Observação, Explicação e Reflexão (POER), também, diariamente as crianças contactam com a atividade de observação e análise do mapa do tempo, analisando o tempo atmosférico que se faz sentir em cada dia.

No que toca à abordagem às ciências, estas podem explorar-se através de “saberes relacionados, tanto com a construção da identidade da criança e o conhecimento do meio social onde vive, como relativos ao meio físico e natural” (Silva et al., 2016, p. 88). As crianças têm consciência da sua identidade e pertença a um mesmo meio social próximo, no entanto, o grupo não compreende que mesmo frequentando espaços comuns e existindo amigos em comum, cada criança é um ser diferente e possui características únicas e individuais que o identificam mas não o diferenciam do grupo onde está inserido. Todas as crianças sabem o seu nome, a maioria o nome completo, outras o primeiro e último, sabem, também, o nome dos seus pais.

A maioria das crianças compreende que existe uma rotina diária que dá início a um ciclo que culmina com o fim do dia, compreendendo a sucessão dos dias e das semanas. Muitas crianças identificam o dia da semana associando-o a uma atividade que se realiza nesse dia todas as semanas, como a ida à patinagem, a ida ao treino de futebol e a ida à piscina. No entanto, isso não acontece com todas as crianças, tal foi observado

aquando da realização das rotinas diárias da sala, na marcação do dia da semana e da estação do ano, em que as crianças AG, CC, DS, IA, JA e MF não foram capazes de identificar o dia da semana em que se encontravam, mesmo relacionando uma atividade àquele dia ou ao dia anterior/seguinte.

As crianças compreendem que estão inseridas num grupo específico, até pelas suas tradições culturais que as próprias crianças exploraram através da música, da dança e dos monumentos da sua cidade.

Na sua maioria, as crianças possuem algum conhecimento em relação às características gerais que distinguem os animais uns dos outros, bem como, os meios de transporte, os materiais/objetos e a reciclagem. Ainda assim, há crianças, com alguma dificuldade no que diz respeito às características dos elementos acima referidos. Não são as mesmas crianças que têm dificuldades nos mesmos aspetos, verificou-se que algumas crianças apresentam dificuldades na distinção de características dos animais mas não apresentam dificuldades no que toca à reciclagem, e o mesmo acontece em relação a outros elementos.

A maioria das crianças apresenta cuidado com o seu bem estar físico e com o dos outros, à exceção das crianças E e TA que apenas demonstram preocupação quando magoadas fisicamente. A maioria das crianças revela compreensão sobre o tipo de alimentação que deve prevalecer na sua vida de modo a manter um estilo de vida saudável. Na prática nem sempre se verifica o mesmo por parte dos seus Encarregados de Educação (EE) pois os lanches nem sempre são saudáveis, apesar de maioritariamente o serem.

Em relação ao mundo tecnológico e utilização das tecnologias, as crianças da sala manifestam usar tecnologias como tablet's, telemóveis e computadores de forma lúdica, sendo seus ou dos adultos com quem vivem. Na sala de atividades existe um computador e é notória a destreza com que alguns elementos do grupo AT, TV, TA, ES, MM, MS, GC e MA exploram jogos didáticos e músicas através dessa tecnologia. Outras crianças, evidenciam menos à vontade e/ou menos curiosidade pelo aparelho. Durante este período de PES II todas as crianças do grupo contactaram e utilizaram diferentes tecnologias: batedeira elétrica, balança digital, máquina fotográfica, computador, projetor, colunas, televisão e DVD's, comentando que já sabiam usar algumas, que já

tenham visto outras e por vezes surgiram crianças que tentaram ensinar outras a usar o computador e a máquina fotográfica.

Deste modo pode concluir-se que “o percurso das crianças na educação pré-escolar se situa entre duas transições: o seu início corresponde a uma transição do meio familiar, ou da creche, para o Jardim de Infância, e o seu final a uma transição para a escolaridade obrigatória” (Silva et al., 2016, p. 97). É na passagem pela educação pré-escolar que as crianças pertencem à faixa etária em que estão mais disponíveis ao contacto com o mundo e as suas vertentes. Deve por isso ser aproveitada esta etapa para incutir nas crianças diversos saberes indispensáveis à sua vida adulta em sociedade, bem como, provocar-lhes curiosidade nas diversas áreas e domínios, preparando-as para a entrada naquele que é o 1º Ciclo do Ensino Básico (1º CEB).

PARTE II

CAPÍTULO II – O ESTUDO

1 Enquadramento do estudo

Este capítulo apresenta e fundamenta a emergência e a pertinência do estudo efetuado, onde são referidas diversas considerações que enquadram e contextualizam a importância do que se decidiu estudar. Segue-se a apresentação da problemática do estudo, bem como as questões de investigação que o antecederam.

1.1. Contextualização e pertinência do estudo

Há duas décadas que a educação pré-escolar é considerada a primeira etapa no processo de educação de uma criança. Na faixa etária dos 3 aos 6 anos e de acordo com Silva et al. (2016) a criança possui capacidades que lhe permitem “construir o seu desenvolvimento e aprendizagem” (p. 9). Para que tal aconteça é necessário que haja, por parte do(a) educador(a), um reconhecimento das capacidades das crianças de modo a possibilitar à criança que esta se torne “sujeito e agente do processo educativo, o que significa partir das suas experiências e valorizar os seus saberes e competências únicas” (p. 9). Segundo os referidos autores cabe ao(à) educador(a) de infância a responsabilidade de promover a integração curricular das várias áreas e domínios, com base nas atuais OCEPE (Silva et al., 2016). Tirando partido do meio social e cultural das crianças o(a) educador (a) deve-lhes possibilitar a partilha das suas ideias, escolhas e opiniões, promovendo o debate em grande grupo, de modo a que cada criança possa aprender a “defender as suas ideias, a respeitar as dos outros e, simultaneamente, contribuir para o desenvolvimento e aprendizagem de todos” (Silva et al., 2016, p. 9).

Deste modo e não desprezando as demais áreas, Silva et al. (2016) afirma que a Área do Conhecimento no Mundo evidencia uma inter-relação com a Área de Formação Pessoal e Social, salientando que “o desenvolvimento de atitudes positivas na relação com os outros, nos cuidados consigo próprio, e a criação de hábitos de respeito pelo ambiente e pela cultura” (p. 85) é uma competência que deve ser apurada junto das crianças desta faixa etária.

É desde tenra idade que as crianças adquirem conhecimentos relativos ao meio social e à cultura que as rodeia. Os mesmos autores referem que “nos seus contextos sociais

imediatos (família e JI) e no ambiente da sua comunidade” (Silva et al., 2016, p. 88) as crianças vivenciam diferentes situações, observam diferentes comportamentos e interiorizam diferentes atitudes, valores e crenças que emanam da sua relação com os outros (pares, família e outros adultos). Neste sentido é fundamental nesta fase da educação pré-escolar, preparar as crianças para serem cidadãos de pleno, cada vez mais à escala global. Estes aspetos são salientados por autores como Cardona, Nogueira, Vieira, Uva, e Tavares (2010) pois vivendo numa sociedade em mudança ativa “a escola, para além de ser um local de compreensão e de preparação de rapazes e raparigas para a vida, deverá estar entre os principais agentes de mudança” (p. 8). Esta mudança nem sempre é justa a todos os níveis para todas as crianças, nomeadamente no que concerne à igualdade de género.

Segundo Cardona et al. (2010) o termo *sexo* é em tudo diferente do termo *género* pois de acordo com os mesmos autores “o termo *sexo* é usado para distinguir os indivíduos com base na sua pertença a uma das categorias biológicas: sexo masculino e sexo feminino” (p. 12) enquanto que “o termo *género* é usado para descrever inferências e significações atribuídas aos indivíduos a partir do conhecimento da sua categoria sexual de pertença” (p. 12). Assim, a definição de género apoia-se na “construção de categorias sociais decorrentes das diferenças anatómicas e fisiológicas” (p. 12). Outros autores como Ann Oakley (1972, citado por Cardona et al., 2010) entende essa diferença entre o significado dos dois termos acrescentando que o género, que cada indivíduo desenvolve ao longo da vida “envolve os atributos psicológicos e as aquisições culturais que o homem e a mulher vão incorporando, ao longo do processo de formação da sua identidade” (p. 12). Nesta linha de pensamento, e segundo a mesma autora, “*sexo* pertence ao domínio da biologia [já a definição de género envolve o] domínio da cultura e remete para a construção de significados sociais” (p. 12).

Um indivíduo, inserido num contexto social e cultural tende a desenvolver comportamentos semelhantes aos outros indivíduos que consigo coabitam, no entanto o mesmo indivíduo pode não concordar com determinadas regras sociais e criar e fortalecer outras atitudes e valores que considere mais positivas face a determinadas situações que vivencia.

Como acima referido, a biologia tem um papel a desempenhar na questão do sexo (feminino ou masculino). Cada indivíduo possui, como refere Segovia e Pozo (2016), um par de cromossomas sexuais “XX no caso das mulheres, e XY no caso dos homens” (p. 82) e ainda 22 pares de autossomas perfazendo um total de 23 pares de cromossomas que compõem o ácido desoxirribonucleico ADN, assim se pode constatar que, segundo o mesmo autor e, também, Ayala (2016) as características biológicas, onde se inclui ser do sexo feminino ou do sexo masculino, são determinadas pela sua constituição genética. Autores como Ayala (2016) dizem-nos que “uma propriedade fundamental do ADN é a mutação, que torna possível a evolução dos organismos” (p. 54), deste modo e com os progressos na medicina a natureza biológica continua a evoluir, criando “a possibilidade de a humanidade dirigir a própria evolução” (p. 85), entende-se que essa evolução não seja no sentido da escolha do género mas sim do sexo que um nativo poderá ter. A questão de um indivíduo sentir que nasceu no corpo errado pode, atualmente, ser ultrapassada com recurso à medicina que agiliza o processo de mudança corporal. A informação genética que um indivíduo possui à nascença define características fisiológicas e morfológicas no entanto o meio onde este vive vai influenciar o comportamento e a personalidade desse indivíduo. Na verdade dois indivíduos com a mesma informação genética criados em meios diferentes têm comportamento completamente diferentes.

De acordo com estas perspetivas instala-se uma interrogação que coloca lado a lado a cultura e a biologia no que respeita ao desenvolvimento do género de cada indivíduo. No entanto, o estudo realizado foca-se na perspetiva cultural, Cardona et al. (2010) refere que homens e mulheres constituem um manancial de características diversas e valiosas e que a “trajectória de cada pessoa ao longo do seu ciclo de vida está continuamente em aberto, construindo-se em função de uma multiplicidade de factores históricos e contextuais” (p. 7). Tendo por base esta afirmação pretende-se chegar a conclusões sobre a forma como desde criança se vivem as questões de género, respeito e equivalências apoiadas na perspetiva cultural.

Para que possa existir uma equivalência entre os dois géneros, autores como Marchão e Bento (2013) consideram que é necessária a “aceitação e valorização das

diferenças entre as mulheres e os homens e entre os papéis que uns e outros assumem socialmente” (p. 574) com vista ao alcance dessa igualdade.

De acordo com Cardona et al. (2010) o(a) educador(a) tem um papel fundamental no que diz respeito à promoção da igualdade de género junto das crianças. Nesta linha de pensamento, os mesmos autores consideram o diálogo “um meio privilegiado para a abordagem das questões de género em contexto pré-escolar” (p. 75).

Os mesmos autores defendem que o(a) educador(a) deve aproveitar “qualquer oportunidade de dialogar acerca de um comportamento ou situação, de uma afirmação, de um juízo, de um livro, de uma imagem” (p. 75) para abordar e debater as questões de género, com o objetivo da “eliminação gradual dos estereótipos sociais de género que predefinem o que é suposto ser e fazer um rapaz e uma rapariga” (p. vii), torna-se portanto imperativa a temática do género quando se pretende promover uma cidadania ativa junto das crianças.

As primeiras vezes que as crianças se deparam, inconscientemente, com as questões de género é no ceio da sua família, que por vezes não tem perceção das situações em que coloca as suas crianças. Devido a questões de trabalho das famílias as crianças frequentam o Jardim de Infância e outras instituições de apoio à família desde tenra idade e durante mais tempo por dia. Sendo o(a) educador(a) um(a) profissional dedicado(a) trabalha as questões de género com o seu grupo. No entanto o trabalho que estes profissionais efetuam pode ser colocado em risco pelas famílias ou outros adultos que convivem com as crianças.

Na investigação realizada por Marchão e Bento (2013), os autores constataram que o elemento familiar que se destaca no acompanhamento das crianças na instituição é a figura feminina. Os mesmos autores destacaram “que os estereótipos veiculados pela nossa sociedade ainda exercem algum peso na forma como estas mães encaram as questões de género” (p. 579). De acordo com Marchão e Bento (2013) “nem todas as mães estão despertas para as questões de género” (p. 579) o que pode ser uma influência negativa no que respeita à valorização deste tema/ problema.

Na perspetiva de Silva et al. (2016) as instituições de educação pré-escolar e as famílias “são coeducadores da mesma criança” (p. 28) e é nesse sentido que deve ser criada uma relação de comunicação entre o(a) educador(a) e a família de cada criança.

Continuando nesta perspetiva, os mesmos autores referem que a comunicação, informal, seja oral ou escrita deve permitir ao(a) educador(a) “conhecer as suas necessidades e expectativas educativas, ouvir as suas opiniões e sugestões” (p. 28). Atendendo às necessidades das famílias e das crianças, o(a) educador(a) deve articular as áreas de conteúdo por forma a desenvolver atividades e estratégias que possibilitem o desenvolvimento das capacidades de todas as crianças, nomeadamente no que diz respeito à “educação para os valores” (Silva et al., 2016, p. 33).

1.2. Problemática do estudo e questões de investigação

No decorrer da PES II existiu uma primeira fase de observação direta das crianças na qual se pretendia observar as crianças em contexto natural do JI. Esta fase permitiu observar que as crianças evidenciam boa interação entre si, participando em jogos e brincadeiras comuns, vivendo momentos de cumplicidade e companheirismo entre todos, no entanto, foram identificados momentos em que algumas crianças criticavam outras aquando de situações de escolha, quer fosse na escolha das brincadeiras, quer fosse na escolha de materiais para trabalhar, associando esses comentários a questões de género. Esses comentários realizados pelas crianças deviam-se à escolha não padronizada de certas crianças, como por exemplo, um menino escolher uma folha A4 cor-de-rosa para desenhar. De acordo com Silva et al. (2016) é durante o período de educação pré-escolar que as crianças devem criar ligações entre si e é, também, nesta fase que as crianças devem progredir e participar no seu próprio desenvolvimento enquanto cidadãos. Os mesmos autores referem ainda a relevância do(a) educador(a) na criação de “oportunidades de aprendizagem progressivamente mais complexas [através de] situações que sejam suficientemente interessantes e desafiadoras para a criança” (p. 32).

Estas observações despoletaram a necessidade de aprofundar esta temática emergindo um estudo acerca das questões de género vivenciadas pelas crianças.

Nesse sentido foram formuladas duas questões de investigação com o objetivo de estudar a forma como este grupo de crianças vive as questões de género. As questões planeadas foram:

- (1) Como é que as crianças vivem as questões de género?
- (2) Como promover a igualdade de género em crianças de 5 anos?

Por forma a dar resposta a estas questões de investigação foram planeadas e implementadas quatro tarefas, nas quais se partiu de situações da vida quotidiana, próximas das crianças, que enfatizassem situações chave no que diz respeito às questões de género e que provocassem nas crianças a compreensão e respeito por si e pelos outros, aceitando as diferenças de cada criança. Nessas tarefas foram enquadrados os seguintes objetivos: observar e analisar reações e comportamentos das crianças face a diferentes manifestações associadas a género; identificar comportamentos inerentes aos papéis sociais da família; identificar as conceções das crianças na relação entre profissões e género; colocar questões associadas a profissões e género, realçando a relação do mar com as questões de género; e observar e analisar reações e argumentos das crianças face a situações de escolha de brinquedos em relação ao género.

1.3. Organização do estudo

O estudo efetuado desenvolveu-se entre outubro de 2016 e fevereiro de 2017, este encontra-se dividido em três fases.

A primeira fase dedica-se à preparação do estudo, que decorreu de 3 a 27 de outubro. Nesta fase foi identificada a problemática do estudo, definindo-se os objetivos do estudo e as questões de investigação. Ainda neste intervalo de tempo, iniciou-se a recolha de bibliografia de modo a enquadrar teoricamente o problema em estudo que serviria também para dar início à elaboração das tarefas.

A segunda fase decorreu entre 31 de outubro de 2016 e 6 de janeiro de 2017. Neste período foi realizado o trabalho de campo, que compreende a implementação das tarefas, bem como a gravação áudio e vídeo das implementações e os registos de observação direta em diário de bordo. Nesta fase deu-se, ainda, continuidade à recolha de bibliografia.

A terceira e última fase do estudo teve lugar de 9 de janeiro a abril de 2017, e foi dedicada à redação do relatório, sendo este período utilizado para recolher bibliografia útil à escrita da fundamentação teórica da problemática e para analisar os dados recolhidos aquando das implementações, bem como as conclusões do estudo.

Na tabela 3 é apresentada a calendarização do estudo, encontrando-se definidas as três fases, os respetivos procedimentos e as datas em que se realizaram os mesmos.

Tabela 3. *Calendarização do estudo (N= 25)*

Calendarização	Fases do Estudo	Procedimentos
De 03 a 27 de outubro	Preparação do estudo	Identificação da problemática; Definição dos objetivos do estudo; Definição do problema e das questões de investigação; Recolha de bibliografia; Iniciação da elaboração das tarefas; Iniciação da construção de materiais adequados às tarefas;
De 31 de outubro a 6 de janeiro	Estudo em ação	Implementação das tarefas; Gravação áudio e vídeo da implementação das tarefas; Recolha de dados com recurso a diário de bordo; Continuação de recolha de bibliografia;
De 9 de janeiro a abril	Redação do relatório	Análise de bibliografia; Análise dos dados; Conclusão dos dados; Término da recolha de bibliografia; Revisão da literatura; Redação do relatório escrito;

As próximas secções deste capítulo são dedicadas à fundamentação teórica do estudo em questão, à metodologia de investigação adotada, à apresentação, análise e discussão dos dados recolhidos e às conclusões do estudo.

2 Fundamentação teórica do estudo

Neste ponto do relatório é apresentada a fundamentação teórica que sustenta este estudo e que tem como principal propósito enquadrar o problema e as respetivas questões de investigação através das ideias defendidas por autores. Para uma melhor compreensão da organização deste ponto optou-se por dividi-lo em três subpontos: (2.1.) conceções de género; (2.2.) agentes da construção da identidade de género; e (2.3.) as questões de género em crianças em idade pré-escolar.

2.1. Conceções de género

As questões de género estão em voga mas ainda existem autores que utilizam os termos sexo e género indistintamente “como se se tratasse de um problema de nomenclatura” (Soares, 2012, p. 97), sendo estes termos muitas vezes confundidos, embora tenham significados distintos. Também Cardona et al. (2010) e Soares (2016) aponta essa lacuna, explicitando, ainda, que o sexo pertence ao domínio da biologia enquanto que género é uma construção social. Seguidamente procede-se à explicitação dos dois termos de acordo com vários autores para que exista uma completa compreensão dos dois conceitos.

No dicionário de Língua Portuguesa (Porto Editora, 2012) a palavra género encontra-se descrita gramaticamente como uma categoria que indica a divisão dos nomes “baseada na distinção dos sexos (masculino ou feminino)” (p. 796) e associações psicológicas. Do mesmo modo, no mesmo dicionário, sexo é definido como um “conjunto de características físicas e funcionais que distinguem o macho da fêmea” (p. 1461), aos quais é atribuído um determinado papel na reprodução.

Como referem Vieira (2006) e Prates e Marchão (2015) homens e mulheres são distinguidos desde há séculos. Segundo Vieira (2006) essa diferenciação esteve “ligada às questões da divisão do trabalho e ao tipo de poder e de influência social daí advindos” (p. 16) deste modo nascer do sexo feminino ou do sexo masculino destinava a vida dos indivíduos a quem eram atribuídas diferentes participações na reprodução, na determinação de papéis e até na “crença divina” (p. 16) que a sociedade possuía.

Atendendo à perspectiva de Rodrigues (2003) “os modos como homens e mulheres diferem entre eles em questões de género” (p. 16) estão para além das diferenças sexuais. O autor refere que ser do género feminino ou do género masculino está assente na apropriação de “um conjunto de posições e escolhas culturais” (p. 16) da sociedade onde cada indivíduo se encontra inserido. Também para Cardona et al. (2010) a adoção de um dos géneros compreende a apropriação de determinada cultura e apresenta como uma das justificações a célebre frase de Simone Beauvoir (1949) quando esta menciona que “o ser humano do sexo feminino não nasce mulher, mas sim torna-se mulher pela incorporação de modos de ser, de papéis, de posturas e de discursos condizentes com o modelo de feminilidade dominante na cultura a que pertence” (p. 13) que vai ao encontro da associação de género à sociedade e à cultura.

Do ponto de vista biológico autores como Rodrigues (2003), Cardona et al. (2010), Marchão e Bento (2013) e Brander et al. (2016) apontam o fator biológico como central na contextualização do termo sexo. Estes autores defendem que o termo sexo descreve inferências biológicas quanto à composição genética e cromossomal de cada indivíduo que determina características a nível reprodutivo e a nível estético que demarcam o sexo masculino e o sexo feminino. Neste sentido os autores mencionados vão ao encontro das perspectivas de outros autores como Segovia e Pozo (2016) e Ayala (2016) no que concerne à criação de um ser humano, sendo o ser humano um produto da associação de cromossomas que o distinguem relativamente ao seu sexo. Assim, segundo Rodrigues (2003) Cardona et al. (2010), Brander et al. (2016) e Marchão e Bento (2013) o termo sexo é utilizado quando existe a necessidade de distinguir biologicamente um indivíduo, por isso à nascença somos definidos como menina ou menino e isso torna-se um facto legal e social no nosso país e na nossa sociedade e cultura.

Neste estudo respeitar-se-á a proposta de Cardona et al. (2010) que define que “o termo *sexo* é usado para distinguir os indivíduos com base na sua pertença a uma das categorias biológicas: sexo masculino e sexo feminino” (p. 12) enquanto que “o termo *género* é usado para descrever inferências e significações atribuídas aos indivíduos a partir do conhecimento da sua categoria sexual de pertença” (p. 12).

2.1.1. A identidade de género

Reiterando as palavras de Soares (2016) “a identidade sexual comporta os papéis de género e está em constante fomento quer social quer psicológico” (p. 29) No sentido de clarificar esta ideia são de explanar as palavras de Rodrigues (2003). O autor destaca que quando um indivíduo se identifica social e culturalmente como masculino ou feminino está a construir a sua identidade de género. Essa identificação com um dos géneros ocorre, de acordo com Prates e Marchão (2015), “na mais tenra idade” (p. 89) e é essencial que a estrutura familiar e institucional (JI) de cada criança esteja consciente disso, visto que é necessário apoiar cada criança no desenvolvimento do seu modo de ser.

Na mesma linha de pensamento Prates e Marchão (2015) acrescentam que as crianças são moldáveis. Nesse sentido Rodrigues (2003) refere que numa ligação direta entre os modelos parentais e sociais as crianças ao serem moldadas “gradualmente [tornam-na] um produto da cultura” (p. 18). Destacam-se, ainda, as palavras de Rodrigues (2003) pois quando uma criança está envolvida numa família e respetiva sociedade ela elege um adulto como modelo e dessa forma adquire “a massa de associações que emergiu entre a masculinidade e a feminilidade de um indivíduo e as normas de comportamentos, atitudes, expectativas e papéis socialmente determinados” (p. 18), tornam-se um modelo convincente para a criança que quer imitar o seu adulto eleito e por isso adota os modelos desse adulto no desenvolvimento da sua identidade. Desta forma “ser homem ou mulher constitui um processo continuado de construção” (Soares, 2012, p. 106) ao longo da vida de qualquer indivíduo.

Não podendo carecer este ponto das perspetivas de Cardona et al. (2010), autoras do Guião de Educação Género e Cidadania para a Educação Pré-escolar, é pertinente referir que as autoras abordam este assunto com base nos estudos de Susan Egan e David Perry (2001). Assim, para Susan Egan e David Perry (2001, citados por Cardona et al., 2010) a identidade de género contempla:

- a) a tomada de consciência individual da pertença do sujeito a uma das categorias de género;
- b) a sensação de compatibilidade com um dos grupos formados a partir da categoria anterior;
- c) o sentir-se pressionado/a a estar em conformidade com a ideologia de género;
- d) o desenvolvimento de atitudes para com os grupos de género. (p. 23)

Autores como Brander et al. (2016) concordam com as perspectivas até aqui apresentadas na medida em que consideram que a identidade de género se refere “ao género a que as pessoas sentem que pertencem” (p. 504) e desse modo, os mesmos autores defendem que a construção da identidade de género passa por “uma experiência profunda, interna e individual do género de cada pessoa e inclui a consciência individual do corpo e outras expressões, tais como modo de vestir, de falar e maneirismos” (p. 504). É nesse sentido que o género adotado por um indivíduo pode não coincidir com o sexo que lhe foi atribuído no momento do nascimento mas sim com aquilo que o indivíduo sente e desenvolveu na sua consciência individual.

2.1.2. Desenvolvimento dos papéis de género

Refletindo sobre as palavras de Martelo (2004) o desenvolvimento dos papéis de género prende-se na aquisição de comportamentos, atitudes e valores que uma criança comporta na identidade que assumiu. Assim, a criança desenvolve a sua personalidade com base num dos géneros, submetendo-se à adoção de condutas definidas, que ao longo do tempo podem sofrer ajustes que acontecem mediante alguns aspetos que segundo algumas perspectivas podem ou não estar ligados ao meio onde a criança está inserida.

Nesse sentido segue-se a análise do desenvolvimento dos papéis de género segundo três teorias da psicologia social, são elas: a teoria psicanalítica; a teoria da aprendizagem social; e a teoria cognitiva.

De acordo com Rodrigues (2003) a teoria psicanalítica de Freud (1988) defende que a criança entre os três e os cinco anos inicia o processo de identificação com um dos seus pais e adota comportamentos semelhantes a um deles, neste sentido “ os meninos copiam o comportamento masculino dos seus pais e adoptam os seus padrões morais” (p. 20), sucedendo-se o mesmo processo com as meninas ao identificarem-se com as mães. É através da adoção de comportamentos que as crianças ultrapassam sentimentos de culpa e de medo.

A teoria da aprendizagem social de Bandura, na perspectiva de Rodrigues (2003) responsabiliza os pais, os professores e a sociedade em geral pela aprendizagem social que as crianças adquirem e pelas “ideias e comportamentos de papéis de género” (p. 20)

que estas demonstram. As crianças adquirem tais comportamentos, crenças e valores através de “diferentes padrões de reforço e punição, e através de padrões de comportamento de modelos de homens e mulheres” (p. 20) que de algum modo participam na educação de uma criança, deste modo a aprovação ou reprovação que um adulto concede ao comportamento e atitudes de uma criança interfere no desenvolvimento da sua identidade. Esta teoria defende que o processo de construção de papéis de género se inicia desde o nascimento, quando às crianças são atribuídas determinadas cores, adereços, jogos ou atividades, o que uma vez mais remete a responsabilidade da construção de género para os adultos que rodeiam a criança.

A teoria cognitiva de Kohlberg, segundo Rodrigues (2003), distancia-se um pouco das anteriores, uma vez que não atribui ao ambiente social um papel de destaque. Esta teoria sugere que “as atitudes básicas de género não são padronizadas diretamente, nem pelos instintos biológicos, nem por normas culturais” (p. 22), atribuindo às experiências das crianças o resultado dos conceitos de género. Segundo esta teoria as crianças “não são produtos passivos do treinamento social” (p. 22), e é apenas com quatro ou cinco anos que as crianças percebem que serão sempre homens ou mulheres com base na sua biologia, despoletando-se assim o “conceito de constância de género, o qual consiste no entendimento de que o género não pode mudar ao longo do tempo” (p. 22). Deste modo, entende-se que, de acordo com esta teoria, o género de cada indivíduo permanece estável ao longo da vida e que mudanças de características observáveis não influenciam este conceito.

Neste estudo desenvolveram-se atividades que respeitam a teoria psicanalítica de Freud, a teoria da aprendizagem social de Bandura e a teoria cognitiva de Kohlberg, com as quais se pretendeu dar seguimento à exploração de questões ligadas ao género.

2.1.3. Estereótipos de género

Autores como Rodrigues (2003) acreditam que os estereótipos de género refletem as “expectativas e crenças partilhadas” (p. 24) por uma comunidade ou sociedade acerca de comportamentos apropriados e características referentes a homens e a mulheres dessa mesma comunidade ou sociedade. Para Cardona et al. (2010) “os estereótipos constituem conjuntos bem organizados de crenças acerca das características das pessoas

que pertencem a um grupo particular” (p. 26). Os estereótipos podem ter algo de positivo, quando se encara o modo como os indivíduos encaram a pluralidade de estímulos com que se deparam, no entanto, as autoras consideram que os estereótipos têm vindo a ser encarados com uma conotação negativa, uma vez que, a partir deles se criam juízos de valor discriminatórios.

O género influencia a forma como os indivíduos se compreendem e apresentam, a nível das próprias competências, interesses, atividades e tarefas que a cada um competem e o modo como são vistos pela sociedade em geral. Assim, e de acordo com a perspetiva de Vieira (2006), o termo “género tem sido considerado como um dos principais elementos organizadores das relações sociais” (p. 15) principalmente por este termo apresentar várias dimensões relativas aos traços individuais, às características físicas e aos papéis desempenhados associados à masculinidade e à feminilidade. Deste modo, “à medida que o género se torna estável as crianças aprendem estereótipos de género pela observação de acções e papéis de género de homens e mulheres que as cercam” (Rodrigues, 2003, p. 24). Também para Amâncio (2010) e Soares (2012) os estereótipos comportam normas de comportamento apropriados a cada um dos géneros. Reiterando as palavras de Amâncio (2010) considera-se que embora as mulheres de hoje estejam mais presentes no mercado de trabalho continuam a ser o elemento da família mais solicitado, o que comprova que a “multiplicidade de papéis não tem as mesmas consequências para homens e mulheres” (p. 72). Seguindo a ideia da mesma autora julga-se que apesar da ampliação dos papéis de género “a várias esferas de atividade social” (p. 72) isso não significa que essa ampliação implique uma mudança generalizada nos padrões de comportamentos da vida social e privada.

Mesmo antes de nascer já é esperado, pela maioria dos pais, que as suas crianças desenvolvam, desde o nascimento, determinados comportamentos de acordo com o género. Conforme a ideia de Cardona et al. (2010) “o sexo de uma criança é sem dúvida um factor importante para o seu desenvolvimento” (p. 10), isto porque o(a) bebé recebe um nome que o(a) identifica segundo o seu sexo, é vestida com determinadas cores e roupas, os brinquedos oferecidos são, também, destinados ao género, que a sociedade considera correto, e os comportamentos e valores que deverá aprender para que seja aceite na sociedade em que está inserida são estereotipados. Todos esses acessórios

estereotipados, de acordo com, Cardona et al. (2010), permitem que um indivíduo estranho à criança a consiga identificar como menina ou menino. Esta batalha de estereotipização que as crianças enfrentam está marcada pelas diferentes reações que as pessoas evidenciam perante crianças de um sexo e de outro, emitindo elogios e encorajamentos perante os comportamentos que consideram dignos de meninos ou meninas.

Relativamente aos brinquedos estereotipados, no seu estudo Marchão e Henriques (2015), depararam-se com um elevado número de crianças que propunha que meninos e meninas deveriam brincar com brinquedos específicos. Esta posição das crianças revelou que as mesmas possuíam ideias padronizadas pela sociedade em que viviam, onde persistia a diferenciação nas brincadeiras adequadas a cada um dos géneros. Nesta linha de pensamento é de destacar a opinião de Jeanne Block (1984, citado por Cardona et al., 2010) quando a autora menciona que brinquedos destinados às meninas, como conjuntos de painéis, estojos de cabeleireira e kits de maquilhagem, detêm uma finalidade prevista e pouco criativa, uma vez que promove a imitação. Já os brinquedos destinados a meninos, como legos, pistas e construções, não possuem uma utilidade definida nem limitada permitindo o desenvolvimento da criatividade e uma maior ocupação do espaço circunjacente. Pelas palavras da autora esta situação provoca uma “desigualdade de estimulação cognitiva” (Jeanne Block 1984 citado por Cardona et al., 2010, p. 10) o que pode refletir-se, mais tarde, em situações que impliquem destreza, auto-confiança, capacidade de resolução de problemas e exploração autónoma de espaços.

Reiterando as ideias de Marchão e Henriques (2015), os autores afirmam que há uma notória divisão dos estereótipos referentes “a atividades, a cores, a roupas, a acessórios, a desportos, a profissões e a brinquedos” (p. 81), este fato dever-se-á ao contacto das crianças com adultos que, também eles apresentam essas divisões, existindo uma transmissão de crenças e valores. Também na perspetiva de Vieira (2006) a oferta de brinquedos estereotipados traduz a apreensão dos conceitos de género mais precocemente e por meio destes os comportamentos de género prolongam-se por mais tempo.

Neste sentido compreende-se que os indivíduos são o produto da cultura de uma sociedade. Citando as palavras de Martelo (2004) depreende-se que a cultura “abarca

toda a actividade humana; que a cultura é a ação que qualquer ser humano exerce sobre si mesmo no modo de pensar, sentir e agir; cultura é uma realidade vivida” (p. 21) e é através da cultura de cada sociedade que cada indivíduo se expressa com base em regras, como se seguisse um protocolo para que possa ser aceite na sociedade em que vive.

Analisando as perspetivas acima expostas concorda-se com Arribas (2008) quando a autora refere que “cada criança é diferente em relação às demais, uma vez que são diferentes suas experiências, assim como as suas competências sociais e intelectuais” (p. 112) e por isso mesmo, deve ser dada a palavra a cada criança ajudando-a a ultrapassar os seus medos e anseios.

2.1.4. Igualdade de género

Reiterando as palavras da Associação para o Planeamento da Família (APF, 2017) a igualdade de género “é uma questão de direitos humanos e uma condição de justiça social” e para que essa igualdade se torne efetivamente uma realidade é necessário que homens e mulheres possuam as “mesmas oportunidades, rendimentos, direitos e obrigações em todas as áreas”. Neste sentido meninos e meninas, homens e mulheres devem deter as mesmas condições de acesso à educação, à saúde, ao trabalho e ao poder.

A nível mundial a eliminação das desigualdades entre homens e mulheres é uma batalha que se iniciou nos finais do século XIX e permanece constante e atual. Tal batalha tem vindo a apresentar uma evolução positiva de forma gradual, pela ação de vários líderes e organizações mundiais, como é, por exemplo, o caso do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), da Organização Mundial da Saúde (OMS), da Organização das Nações Unidas (ONU), do Conselho da Europa e em Portugal da Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género (CIG) e da Associação para o Planeamento da Família (APF), para além destas organizações mundiais existem muitas outras, muitas delas não governamentais e sem fundos lucrativos.

Portugal pretende até 2020 eliminar as desigualdades de género. Nesse sentido foi publicado em 2014 o Decreto-Lei n.º 137/2014 de 12 de setembro que tem como Princípios e Disposições Gerais do Artigo 3.º a alínea b) Princípio da igualdade entre mulheres e homens; que determina a integração da perspetiva de género e a proibição de discrimi-

nação em razão de sexo, designadamente no que respeita ao recrutamento de pessoal, à participação, ao acesso à informação e ao acesso ao financiamento dos Fundos Europeus Estruturais e de Investimento (FEEI). Esta é uma grande meta a atingir, e uma vez alcançada constituirá um grande marco na história da luta pela igualdade de género a qualquer nível no nosso país, mas constituirá também, um marco no desenvolvimento global gradual a nível mundial.

Nesse sentido é de extrema importância “a integração da dimensão de género nas práticas educativas” (Cardona et al., 2010, p. VII), uma vez que com essa integração, poder-se-á eliminar efetivamente as desigualdades que atualmente colocam o homem num patamar superior de poder, em subjugação da mulher a vários níveis. Uma excelente e recente notícia, apresentada por Catarina Marcelino, prende-se na integração da abordagem de conteúdos de cidadania e género no currículo, desde a educação pré-escolar até ao 12º ano de escolaridade. A secretária de Estado para Cidadania e Igualdade referiu que “estas questões têm que começar a ser trabalhadas no pré-escolar, para que as crianças as encarem como negativas desde muito cedo, tal como hoje fazem a reciclagem a partir dos três anos” Catarina Marcelino (2017, citada por Faria, 2017). A secretária de estado pretende que estas medidas entrem em vigor no próximo ano letivo 2017/2018.

2.2. Agentes da construção da identidade de género

Como anteriormente referido, as autoras Prates e Marchão (2015) afirmam que é desde tenra idade que as crianças começam a imitar os comportamentos dos adultos que vivem em seu redor e é através das suas vivências que as crianças iniciam e desenvolvem a sua identidade de género. Autores como Cardona et al. (2010) subescrevem esta ideia declarando que “o género é uma das primeiras categorias que a criança aprende” (p. 20), e esse facto produz uma grande ação na organização do seu mundo social e na forma como se vê a si própria e aos que a rodeiam.

Desta forma, mais do que a cultura em geral, é a coexistência com outros seres humanos, adultos, jovens ou outras crianças que marcam e dão rumo ao desenvolvimento de cada criança. São portanto todo(a)s aquele(a)s que coexistem com a criança que se tornam agentes de construção da identidade.

2.2.1. Família como ponto de partida

A família é o primeiro agente em contacto com a criança o que a coloca como principal mediadora da convivência que a criança toma com a sociedade em que se encontra inserida.

É dessa forma que se dão os primeiros contactos com as questões de género e com os comportamentos estereotipados que a família espera que a criança adote e desenvolva durante a sua vida. Renovando as palavras de Villas-Boas (2001) a educação de um indivíduo passa pela sua formação integral e dessa forma, a família desempenha um papel tão importante como o de uma instituição de educação pré-escolar. Nesse sentido devem ser criadas ligações entre as instituições escolares, as famílias e as crianças por forma a criarem valores que permitam a continuidade “entre a cultura da família e a cultura da escola” (Villas-Boas, 2001, p. 47) com vista ao sucesso escolar.

No seio da família proporcionam-se muitas aprendizagens e mesmo informais essas aprendizagens de valores, regras e comportamentos constituem aprendizagens particularmente marcantes numa criança no que respeita à transmissão de valores entre a família e as instituições de educação pré-escolar. É também no seio da família que a criança se depara, inconscientemente, com as questões de género e é por esse motivo que a qualidade do ambiente familiar é importante na medida em que permite uma transmissão de valores com “efeito directo” (Villas-Boas, 2001, p. 47). De acordo com esta autora, também os hábitos de trabalho e lazer da família são importantes no desenvolvimento das crianças, pela valorização do esforço, pela responsabilização, capacidade de organização e autodisciplina que promovem a “coesão das relações familiares” (Villas-Boas, 2001, p. 54). Para além dos hábitos de uma família, também o estilo de relação entre pais e filhos é fulcral no desenvolvimento da moralidade das crianças. Assim, de acordo com Oliveira-Formosinho e Araújo (2008), e de entre os estilos apresentados, crê-se que o mais vantajoso para o desenvolvimento de uma criança seja o estilo de pais democráticos que “tentam dirigir as acções dos filhos de uma forma racional e orientada para objetivos” (p. 37), nesse sentido estes pais criam uma disciplina, encorajam, valorizam, confortam e alargam os horizontes das suas crianças esperando que estas sejam responsáveis e respeitem os seus valores e crenças.

Autores como Marchão e Bento (2013), já referidos na primeira secção deste capítulo, constataram, nas suas investigações, que a mãe é o elemento familiar que se destaca no acompanhamento e comunicação entre a família e a instituição de educação pré-escolar. Concluíram, ainda, que os estereótipos de género existentes na nossa sociedade influenciam a forma como a família encara as questões de género, não as considerando indispensáveis na educação pré-escolar o que pode causar um efeito negativo na valorização da igualdade de género.

Com a emergência da mulher no mercado de trabalho as crianças passaram a ficar aos cuidados de amas e instituições de apoio à família. Atualmente a grande maioria das crianças frequenta a educação pré-escolar desde os três anos de idade, passando estas instituições a ocupar um lugar, não só na prestação de cuidados mas, também, no que concerne à exploração de diversas temáticas úteis no desenvolvimento de qualquer criança, entre elas a exploração dos valores da cultura e da sociedade.

Não descurando a importante referencia das OCEPE na abordagem das questões de género é de explanar as perspetivas de Silva et al. (2016) quando as autoras mencionam que as instituições de educação pré-escolar e as famílias “são coeducadores da mesma criança” (p. 28) e assim devem ser criados veios de comunicação entre as instituições e a família de cada criança. As OCEPE (Silva et al., 2016) apoiam o(a)s educadore(a)s na abordagem e exploração de temáticas consideradas pertinentes no desenvolvimento das crianças.

É de concluir que o ambiente familiar tem um papel determinante na transmissão de valores às crianças bem como na estabilidade e criação de veios de ligação com as instituições de ensino na procura de um ambiente equilibrado, justo e digno para as crianças.

2.2.2. As práticas do educador(a) no Jardim de Infância

Como anteriormente referido as crianças passam, atualmente mais tempo ao encargo de instituições de educação pré-escolar como forma de apoio à família e de apoio ao desenvolvimento integral das crianças, preparando-as, em conjunto com as famílias para uma vida plena em sociedade.

Reiterando as palavras de Spodek e Brown (1996) o programa *Anti-Bias Curriculum* (Currículo Antipreconceito) foi desenvolvido por Louise Derman-Sparks como um programa que visa “combater e eliminar preconceitos relacionados com género, raça, deficiência e cultura” (p. 37). O autor do programa acredita que as crianças começam desde cedo a aprender as diferenças entre os seres humanos, e na tentativa de mudar preconceitos à diferença o(a)s educadore(a)s devem desenvolver atividades de forma a que as crianças criem atitudes positivas face à diferença e ao preconceito.

Prestigiando as palavras de Arribas (2008), no que concerne ao papel do(a)s educadore(a)s, estes profissionais devem procurar interpretar “linguagens, critérios, valores, normas e costumes” (p. 113) que fazem parte do quotidiano das suas crianças e para isso devem averiguar, também, o ambiente familiar das mesmas perante situações de transtorno, visando a compreensão de comportamentos e atitudes face a diferentes situações. Em momentos de conflito entre as crianças, o(a) educador(a) deve, na perspectiva de Katz e McClellan (2006), “intervir tão pouco quanto possível” (p. 22) permitindo às crianças envolvidas resolver o seu problema, nesse sentido o(a) educador(a) deve adotar um papel de observador avaliando a possibilidade de intervir e o momento em que o deve fazer, se necessário.

De acordo com Eurydice (2010) as investigações mostram que, em geral, as diferenças entre géneros “são pouco significativas quando comparadas com o grande número de semelhanças existentes” (p. 11). Nesse sentido, a compreensão que cada educador(a) possui sobre os estereótipos de género é “um factor importante para a criação de igualdade de géneros nas escolas” (p. 11), na medida em que permite abordar a temática das questões de género com recurso a materiais que enfraqueçam as conceções estereotipadas das crianças e que provoquem o debate de ideias e vivências que levem à mudança gradual.

O JI é um local privilegiado de contacto com as crianças, na instituição, o(a) educador(a) deve aproximar-se de cada criança do seu grupo de forma a adquirir o carinho, a confiança e o respeito das crianças com vista à inserção plena de todo o grupo no meio onde está inserido. Também autores como Katz e McClellan (2006) afirmam a necessidade de construir uma relação credível entre o adulto e as crianças para que estas compreendam que podem confiar naquele adulto que já conhecem. Só assim, o(a)

educador(a) terá maior facilidade na exploração e adaptação das diversas temáticas previstas para a idade compreendida das crianças e essa exploração deve ter por base as atuais OCEPE (Silva, et al., 2016), entre outros documentos, guíões, ou programas.

Uma vez a frequentar o JI as crianças e as suas famílias devem ser escutadas, sendo dever da instituição, bem como o(a) educador(a) procurar a supressão das necessidades apontadas pelas crianças e famílias ou carências encontradas a partir da convivência e comunicação com as mesmas. No sentido de colmatar eventuais carências, e de modo a abordar as mais diversas temáticas, o(a) educador(a) deve indagar atividades e estratégias que proporcionem o desenvolvimento das capacidades das crianças a todos os níveis, o que envolve a “educação para os valores” (Silva et al., 2016, p. 33).

De acordo com Cardona et al. (2010) na educação pré-escolar “a organização do ambiente educativo toma particular importância, sendo a base para o desenvolvimento de práticas educativas integradoras, em que rapazes e raparigas se identificam e podem aprender princípios básicos de cidadanias” (p. 67). É portanto necessária que o(a) educador(a) crie atividades e estratégias que potenciem a exploração das questões de género. As mesmas autoras (Silva et al., 2016) consideram que atividades onde sejam predominantes situações de “diálogo e discussão parecem ser um meio privilegiado para” (p. 75) trabalhar estas questões com crianças em idade pré-escolar, uma vez que a troca de ideias e vivências levará a uma maior reflexão. Nestas situações o(a) educador(a) “de acordo com a perspectiva sócio-construtivista a estratégia de discussão deve envolver a promoção da interação de grupo de modo a manter as crianças mentalmente activas” (p. 75) assim, o(a) educador(a) deverá adotar o papel de moderador(a) de discurso.

As crianças desta faixa etária, entre os 3 e os 6 anos de idade, realizam naturalmente, atividades livres e situações de jogo simbólico, nas quais, segundo Rodrigues (2003) podem observar-se comportamentos em que predominam papéis de género e imitações da vida quotidiana de indivíduos da sociedade em que estão inseridas as crianças do grupo. Para além de meras brincadeiras, a mesma autora, considera que esta atividade permite às crianças “ensaiarem os papéis sociais que elas observam à sua volta” (p. 48), tornando-se o jogo dramático um espaço de experimentação para o conhecimento das crianças. Assim, convidar as crianças a participar em dramatizações é uma atividade que

pode produzir bons resultados na desvalorização das conotações negativas associadas aos estereótipos de gênero.

De acordo com Gomes (2004) incentivar as crianças para a leitura e para a audição do conto de histórias possibilita que estas se autodescobram e que descubram a singularidade dos que estão em seu redor. Gomes (2004) acredita que quando um leitor lê “joga com as crenças de outrém”(p. 8), este vive a experiência das personagens.

Outros autores, como Martins (2013) reiteram que a literatura infanto-juvenil pode ser vantajosa “na educação para os valores nas sociedades democráticas” (p. 5) e nesse sentido a autora afirma a utilização de contos tradicionais, de literatura contemporânea e de histórias propositadamente elaboradas como atividades pedagógicas na abordagem à temática dos valores e para a cidadania. Também Baptista (2013) encara o conto de histórias literárias como positivo na desconstrução dos estereótipos de gênero e nos papéis sociais da família e dá como exemplos as histórias contemporâneas, especialmente álbuns narrativos como “O livro dos porquinhos” de Anthony Browne que são referências literárias e permitem a abordagens desta temática. Reiterando as palavras da autora, Baptista (2013) o livro “O livro dos porquinhos” de Browne (2013) “sublinha a alteração de mentalidades e de papéis no que diz respeito ao núcleo familiar” (p. 43), verificando-se alterações de comportamento das personagens masculinas e também da personagem feminina.

O(a) educador(a) deve criar e/ou adaptar atividades diversificadas que abordem o tema das questões de gênero com o intuito de mudar atitudes estereotipadas e discriminatórias, visando o desenvolvimento integral das crianças.

2.3. As questões de gênero em crianças em idade pré-escolar

Na atualidade, e de acordo com Cardona et al. (2010), está bem presente na nossa sociedade a ideia de cidadania ativa, o que não significa que a sociedade já tenha adotado um estilo de vida saudável, solidária e emancipatória. Tendo em vista a uma sociedade mais equilibrada a todos os níveis é necessário investir na educação, uma educação para que todas as crianças cresçam envolvidas numa sociedade mais justa. Nesse sentido, trabalhar as questões de gênero com crianças em idade pré-escolar é uma aposta positiva

que possibilita às crianças a aquisição e desenvolvimento de competências e a participação nos vários domínios da vida.

Visando a integração e participação das crianças na sociedade Cardona et al. (2010) referem a importância de inculcar nas crianças competências essenciais, como por exemplo: a aceitação da própria identidade; a valorização das vivências pessoais; a autoestima, respeito, responsabilidade, autonomia e superação; a solidariedade para com os outros; a comunicação com base no respeito e igualdade; e igualdade e singularidade dos outros.

De entre a multiplicidade de seres humanos a viver em sociedade a criança, desde tenra idade deve ser capaz de respeitar a singularidade de cada um, independentemente do seu género, identidade, raça e/ou religião, evidenciando solidariedade pelos que a rodeiam. Sendo o JI um local onde as crianças passam grande parte do seu tempo estas instituições, bem como o(a)s educadore(a)s que com elas colaboram devem possibilitar às crianças a oportunidade de viver as questões de género com consciência.

3 Metodologia adotada

Neste ponto do relatório são apresentadas e fundamentadas as opções efetuadas no estudo quanto à metodologia adotada. Evidencia-se os participantes no estudo, bem como o papel assumido pela mestranda enquanto investigadora. São, ainda, apresentadas as tarefas implementadas e os instrumentos de recolha de dados utilizados aquando da implementação das tarefas. Para terminar é enfatizado o processo de tratamento de dados adotado a todos os instrumentos e técnicas de recolha de dados bem como no processo de análise de conteúdo a adotar.

3.1. Opções metodológicas

Alguns autores como Bogdan e Biklen (1994), Coutinho (2014) e Fernandes (1991) defendem que na investigação em educação existem três paradigmas que a apoiam: o paradigma positivista apoia a metodologia quantitativa; o paradigma interpretativo apoia a metodologia qualitativa; e o paradigma transformativo de carácter crítico que, também ele, apoia a metodologia qualitativa.

O presente estudo, desenvolvido no âmbito da PES II, teve como objetivos principais compreender de que forma é que as crianças vivem as questões de género e de que modo é possível promover a igualdade de género junto de um grupo de crianças. As questões às quais o estudo pretende responder conduzem à seleção da metodologia a adotar. Deste modo, considerando o problema em estudo e as questões a ele associadas, bem como as perspetivas de diversos autores optou-se por adotar uma metodologia de investigação de natureza qualitativa, de desenho estudo de caso e de carácter exploratório.

Autores como Bogdan e Biklen (1994) referem que a investigação qualitativa abrange cinco características relevantes, designadamente: o ambiente natural como fonte direta de dados sendo o investigador o instrumento principal de recolha de dados; trata-se de uma metodologia descritiva; existe maior interesse no processo do que nos resultados; a análise de dados é efetuada de forma indutiva; e a importância vital do significado dos resultados.

Já na opinião de Fernandes (1991) a investigação qualitativa caracteriza-se pelo foco mais profundo na compreensão dos problemas e compreende a investigação do que está

na base de determinados comportamentos. É de salientar que, considerando as palavras do mesmo autor, na investigação qualitativa não existe preocupação quanto à “dimensão das amostras nem com a generalização de resultados” (p. 3), sendo que o mais importante se prende com a observação e compreensão dos participantes no desenrolar do processo.

Também outros autores, como Coutinho (2014), se dedicam às metodologias de investigação, no caso da metodologia qualitativa. A autora menciona que nesta metodologia o “investigador e investigado interagem e cada um por si molda e interpreta os comportamentos de acordo com os seus esquemas socioculturais” (p. 18). Continuando esta linha de pensamento Coutinho (2014) afirma a necessidade de o investigador fazer interpretações daquilo que ele próprio é intérprete, o que envolve “a interpretação da parte dependente da do todo, mas o todo dependente das partes” (p. 18) criando assim um “círculo hermenêutico da interpretação” (p. 18). A mesma autora apresenta a adaptação de um esquema de Creswell (1994 citado por Coutinho, 2014), acerca da metodologia qualitativa. O referido esquema, adapto de Coutinho (2014) (fig. 2) evidencia as fases da metodologia a partir da recolha de dados, passando pelo levantamento de questões, pela categorização dos dados, pela procura de teorias e termina na construção de uma teoria.

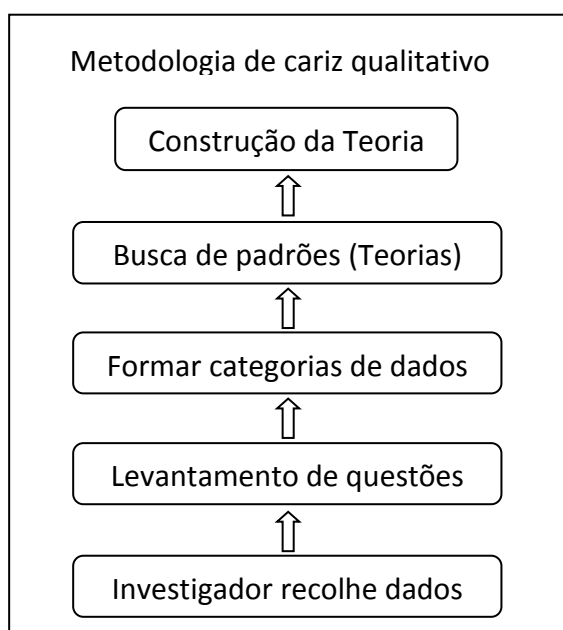


Figura 2. O desenrolar de uma investigação qualitativa (adaptado de Creswell (1994, citado por Coutinho, 2014, p. 29))

Dando continuidade à perspectiva de Coutinho (2014) constata-se, uma vez mais, que na metodologia qualitativa a “teoria surge à *posteriori* dos factos e a partir da análise de dados” (p. 29). Assim, pode afirmar-se que esta metodologia privilegia a riqueza e a diversidade de cada indivíduo participante no estudo. Esta opinião, é também, partilhada por Fernandes (1991).

No entanto os autores alertam para a subjetividade da análise dos dados e para questões de interferência do investigador nessa análise, assim, aquando da realização de uma investigação o investigador poderá, eventualmente, distanciar-se do seu objeto de estudo por diversos fatores. Autores como Fernandes (1991) consideram

o efeito reativo dos testes, a interação do tratamento experimental com características específicas dos sujeitos, o momento em que a investigação é conduzida, a interferência de outros possíveis tratamentos experimentais e o conhecimento que os sujeitos possam ter de que estão a participar numa investigação. (p. 3)

Estes são fatores que uma vez descontrolados podem levar ao fracasso da investigação. Em conformidade com Tuckman (2005) considera-se que, visando o sucesso do estudo apoiado na metodologia qualitativa, torna-se necessário que o investigador trace uma linha orientadora do que pretende estudar, bem como os limites do estudo em causa de forma a “garantir que o processo seja credível, apropriado, consistente, confirmável e neutral” (p. 510). Tendo em mente o enfoque do estudo, os limites e as fragilidades o investigador conseguirá manter-se no seu campo de estudo sem o colocar em causa.

Pode ainda dizer-se que, como refere Meirinhos e Osório (2010), nenhuma metodologia é capaz de descobrir conhecimento mas sim de construir conhecimento a partir das interpretações dos estudos realizados.

Segundo Ponte (2006) a metodologia qualitativa compreende três desenhos, de entre eles considera-se que o desenho estudo de caso seria o mais apropriado para adotar neste estudo. Esta tomada de decisão sustenta-se em perspectivas como, por exemplo, Ponte (2006) quando refere que o estudo de caso visa a compreensão do “como [e dos] porquês” (p. 2) de uma dada entidade ou fenómeno, realçando a sua identidade e as suas características. O autor destaca ainda que o estudo de caso tem como função

“conhecer uma entidade bem definida como uma pessoa, uma instituição, um curso, uma disciplina, um sistema educativo, uma política ou qualquer outra unidade social” (Ponte, 2006, p. 2) sendo esse o objetivo primordial do estudo de caso. Segundo o mesmo autor (Ponte, 2006) este desenho de investigação inclina-se sobre uma determinada situação podendo ser única ou especial, e procura perceber o que nela existe de mais essencial, contribuindo, deste modo, para uma compreensão global das questões em estudo. Esta perspetiva vai ao encontro da perspetiva de Morgado (2012) quando o autor afirma que o estudo de caso “é uma estratégia investigativa através da qual se procuram analisar, descrever e compreender determinados casos particulares” (p. 56). Também Yin (2010) considera o estudo de caso um método capaz de reter as “características holísticas e significativas (...) dos fenómenos da vida real – como (...) o comportamento de pequenos grupos” (p. 24). Este último autor considera o estudo de caso uma investigação empírica, tendo em conta que investiga em profundidade e sem limites evidentes os fenómenos contemporâneos no seu contexto da vida real. Em conformidade com Morgado (2012) considera-se que esta estratégia potencia, ainda, comparações e generalizações entre diferentes casos.

Uma vez mais é possível concluir que o estudo realizado se assume como um estudo de caso visto que, como defende Coutinho (2014), o desenho escolhido procura identificar uma situação problemática pertinente num determinado contexto e aprofundá-la com vista à sua melhoria. Tal aconteceu neste estudo, foi identificado um problema e com base no mesmo foram criadas questões problema que nortearam a investigação na compreensão dos fenómenos observados.

No estudo de caso o investigador pode assumir vários papéis, de entre eles Stake (2009) menciona o papel do professor como aquele que, para além de investigar, tem a responsabilidade de “ajudar a aumentar a competência e a maturidade” (p. 108) e o dever de ser um “persuasor do modelo a seguir” (p. 108).

Pode dizer-se que o estudo em questão se enquadra numa perspetiva de carácter exploratório. De acordo com Morgado (2012) “os estudos de natureza exploratória têm como objetivo principal a familiarização com determinado fenómeno/ assunto específico, ainda pouco conhecido ou explorado” (p. 62). Assim, a adoção desta perspetiva possibilita a obtenção e explanação da informação preliminar acerca do assunto em estudo. Com

base nos dados preliminares foi possível formular questões de investigação a explorar no estudo, estruturar uma linha orientadora do percurso do estudo e os limites do mesmo. No entanto, e em conformidade com Morgado (2012), essa linha orientadora não é definitiva, por outro lado, é flexível e pode ser reconstruída à medida que o trabalho avança. Para Meirinhos e Osório (2010) os estudos de carácter exploratório possibilitam a criação “de hipóteses e proposições relevantes para orientar estudos posteriores” (p. 57). Além disso procuram um suporte para a teorização, ou seja, procuram a causa que melhor explica o fenómeno estudado e todas as suas relações causais. Também neste estudo a investigadora assumiu o papel de educadora, como modelo e moderadora de diálogo.

3.2. Participantes no estudo

No estudo desenvolvido participaram as 25 crianças do grupo, todas elas com cinco anos de idade, formando assim um grupo homogéneo quanto à idade. Quanto ao género este é um grupo heterogéneo, existindo 12 crianças do género feminino e 13 crianças do género masculino, o que pode constatar-se na tabela 2 do primeiro capítulo onde a caracterização destas crianças está presente. Para além das crianças, durante o desenrolar do estudo, estiveram presentes na sala de actividades o par de estágio, a Educadora Cooperante e, em alguns momentos, a auxiliar de acção educativa.

No presente capítulo vão ser utilizados os mesmos códigos referidos na tabela 2 de modo a referenciar as crianças em relação aos seus comportamentos, atitudes e intervenções durante a implementação das tarefas e na análise de dados recolhidos aquando das mesmas. Também, o par de estágio se encontra codificado. O par de estágio é aqui designado por Patrícia, um nome fictício e a investigadora mantém o seu nome verdadeiro, Ana.

Ao longo da PES II o grupo de crianças em questão mostrou sempre interesse por todas as tarefas apresentadas, envolvendo-se de forma positiva e adequada, evidenciando cooperação, ajuda e partilha durante a realização das mesmas. A categoria género é fundamental neste estudo, está sempre presente, quer na recolha de dados, quer na análise dos mesmos, podendo estar em evidência diferenças de comportamento ligadas aos estereótipos de género.

3.3. Técnicas e instrumentos de recolha de dados adotadas

A recolha de dados num estudo constitui um aspeto fulcral no processo de investigação, na medida em que a recolha de dados preliminares possibilita ao investigador identificar um problema, averiguar os aspetos que pretende aprofundar e assim traçar um plano que o leve à melhoria do problema identificado. Tal como refere Coutinho (2014), qualquer que seja o plano de investigação definido implica que o investigador recolha dados originais estando inteiramente associados à escolha de uma metodologia que dê enfoque ao seu estudo.

Aquando do desenvolvimento de um estudo o investigador pode optar por vários instrumentos de recolha de dados fiáveis. Os inquéritos, a observação participante, a observação externa, as notas de campo, os registos fotográficos e os registos audiovisuais são opções válidas que permitem recolher um vasto leque de informações que viabilizam o desenvolvimento de uma investigação. Os dados recolhidos através destes instrumentos e técnicas estão, na opinião de Coutinho (2014), dependentes das “capacidades integradoras e interpretativas do investigador” (p. 331).

No desenvolver deste estudo os instrumentos de recolha de dados utilizados permitiram recolher informação acerca dos comportamentos, atitudes e argumentos que os participantes do estudo efetuavam aquando da realização das tarefas. Passa-se então a explicar as técnicas e os instrumentos adotados neste estudo.

3.3.1. Observação direta

Na perspetiva de Reis (2011) a observação pode ser usada em diversas situações e com diversas finalidades. No caso deste estudo pretendeu-se “diagnosticar um problema” (p. 12) e encontrar possíveis soluções com vista à melhoria. Para autores como Trindade (2007) a observação “é um processo de recolha de informação, através do qual podemos aprender sobre o comportamento dos outros (p. 39). Esta perspetiva é partilhada e ampliada com Yin (2010), quando o autor refere que a observação direta permite a recolha de dados formais e informais, mas para tal esta observação deve ocorrer em ambiente natural dos participantes permitindo a observação de “comportamentos relevantes” (p.

136). O mesmo autor alerta para o fato de que a informação adquirida através da observação direta pode ser inviabilizada por existir apenas um observador pelo que neste estudo a investigadora contou com o apoio do par de estágio na recolha de dados deste estudo. No entanto, Stake (2009) considera que as observações “conduzem o investigador a uma maior compreensão do caso” (p. 77) em estudo, por isso mesmo este instrumento de recolha de dados é de grande importância para um estudo de caso.

No momento de observar devem ter-se em conta alguns critérios, referidos em Reis (2011), como: “observar frequentemente” (p. 14) provoca consequências positivas no desenvolvimento individual e organizacional do grupo pois permite a análise e reflexão; “focar a observação” (p. 14) nos participantes e atividades que possam transmitir maior e melhor informação sobre o fenómeno em estudo; “valorizar os sucessos” (p. 14) no sentido do reforço positivo promovendo a interação e a partilha entre os participantes. Também Vieira e Moreira (2011) consideram que durante a observação é necessário adotar algumas medidas para que a mesma alcance o sucesso, são elas: revelar um comportamento discreto; focar-se nos objetivos definidos; registar a informação de diversas formas; e conciliar registos.

Verificou-se, ao longo deste estudo, que os aspetos mencionados, por Reis (2011) e por Vieira e Moreira (2011) constituem um contributo positivo na recolha de dados, uma vez que possibilitaram a clarificação, a aproximação e segurança dos participantes.

3.3.2. Observação participante

Na observação participante o investigador assume um papel interventivo na ação. Para (Yin, 2010) o investigador não é apenas “um observador passivo [aqui o investigador] assume vários papéis na situação de estudo de caso (...) esses papéis podem variar das interações sociais (...) à realização de atividades” (p. 138). De acordo com Bogdan e Biklen (1994) é importante que a participação do observador seja efetuada com peso e medida, uma vez que “é necessário calcular a quantidade correta de participação e o modo como se deve participar, tendo em mente o estudo que se propôs elaborar” (p. 125) dado que a observação participante proporciona a oportunidade de obter acesso aos fenómenos em estudo. Esta técnica de recolha de dados apresenta, ainda, algumas vantagens referidas por Trindade (2007): permite o registo; fornece dados; é adequada

para obter dados de crianças em educação pré-escolar; e possibilita completar dados e validar informações por comparação com outra técnica. Para além das vantagens e potencialidades desta técnica é de referir também as fragilidades apontadas por Yin (2010) quando se refere ao decréscimo da capacidade de trabalho enquanto observador participante. De modo a combater esta fragilidade contou-se com o apoio do par de estágio. O autor refere, ainda, como fragilidade o apoio e influência do grupo em relação ao fenómeno em estudo e a exigência de atenção do papel do observador participante. Já Trindade (2007) aponta como grandes desvantagens a falta de treino dos observadores; a dificuldade em obter informação sobre todos os participantes em número considerável; e o muito tempo despendido no registo e na análise dos dados. Ainda assim, as potencialidades desta técnica superam as fragilidades, principalmente quando cruzadas com outros instrumentos de recolha de dados.

Levando em consideração os aspetos referidos considera-se que a observação participante se apresenta como uma técnica importante neste estudo de caso. Pretendia-se que, neste estudo em questão, esta técnica de recolha de dados fosse a que mais dados produzisse.

3.3.3. Registos audiovisuais e fotográficos

Atualmente a recolha de dados tornou-se mais fácil devido aos constantes avanços tecnológicos que têm vindo a acontecer. Nos dias de hoje ter um *smartphone* é algo banal que está familiarizado com as crianças. Pelo que não se colocam os problemas apontados por Bogdan e Biklen (1994) como a modificação de comportamentos devido à presença de máquinas fotográficas. Por outro lado os mesmos autores referem que o uso constante destes equipamentos acaba por ser integrado e por criar “um estímulo especial” (p. 141). Considerando os aspetos referidos, neste estudo foi privilegiada a recolha de dados através de registos audiovisuais e fotográficos efetuados pela investigadora e pelo par de estágio com recurso a um *smartphone*, garantindo as condições de veracidade dos dados recolhidos, bem como, o consentimento informado dos encarregados de educação. Neste último aspeto foi enviado aos encarregados de educação um pedido de autorização para o efeito (anexo 1).

Pretende-se que os dados recolhidos com recurso a este instrumento sejam fontes fidedignas que registam momentos reais que mais tarde podem ser analisados e que ajudem o investigador a recordar aspetos que por vezes possa não ter prestado a devida atenção na altura dos acontecimentos. Esta perspetiva está em concordância com Máximo-Esteves (2008) quando afirma que os registos fotográficos são “documentos que contenham informação visual disponível para mais tarde (...) serem analisadas (...) sempre que necessário” (p. 91). É de realçar que neste estudo recorreu-se à gravação audiovisual para captar atividades de dramatização que, segundo o mesmo autor podem ter como “finalidade ilustrar, demonstrar e exibir” (p. 91) mas também a análise pormenorizada em momentos de estudo e reflexão da investigadora. Esta ideia é, também, partilhada por Trindade (2007) quando relata que um acontecimento gravado “pode ser visto as vezes que forem necessárias” (p. 69) sendo possível interpretar interações verbais e não-verbais com maior veracidade.

Como já referido, recorrer a este tipo de técnicas de recolha de dados requer algum cuidado devido à fragilidade do público que participa no estudo. Assim sendo, e como anteriormente já foi referido, de modo a preservar os interesses das crianças optou-se por, no início do estudo, requerer a autorização dos EE de cada uma das crianças para que estas pudessem ser fotografadas e filmadas.

3.3.4. Diário de bordo

Na recolha de dados foi utilizado um diário de bordo. O diário de bordo constituiu, segundo Zabalza (1994), um espaço narrativo onde o “professor expõe-explica-interpreta a sua ação quotidiana” (p. 91) e nesse sentido o diário é visto como explorador de atividades e planificações, ou, por outro lado, como explorador da atitude das crianças face a determinadas atividades. O diário é considerado uma fonte de observação não estruturada, por vezes designada de naturalista por autores como Zabalza (1994) quando este refere que o diário de bordo é uma modalidade de investigação em que se pretende que os dados sejam descritivos e verídicos, e para tal o professor não deve alterar a realidade daquilo que observa aquando da narração. Neste sentido e expondo as ideias de Coutinho (2014), pode dizer-se que utilizando o diário de bordo “o investigador parte para o terreno apenas com uma folha de papel onde regista tudo o que observa” (p. 137).

Através desse instrumento de recolha de dados, o investigador, elabora narrativas e registos detalhados de tudo o que o rodeia e é nessa lógica que Vieira e Moreira (2011) caracterizam esta técnica de recolha de dados como “descritivo e factual” (p. 42). Autores como Coutinho (2014) consideram que o diário de bordo é um dos principais instrumentos de recolha de dados utilizados no estudo de caso. No entanto, autores como Zabalza (1994) consideram o diário de bordo um recurso custoso, não economicamente mas pelo envolvimento que este exige na continuidade do esforço narrativo do professor em relatar episódios densos. O mesmo autor (Zabalza, 1994) refere a versatilidade e a “grande potencialidade expressiva” (p. 93) do diário de bordo pela sua dimensão construtiva uma vez que o fato “de escrever sobre a própria prática, leva o professor a aprender através da sua narração” (p. 95). Ao narrar os acontecimentos o professor reconstrói a sua prática levando-o a ponderar a sua atividade profissional no sentido de promover o envolvimento das crianças.

3.3.5. Registos elaborados pelas crianças

No decorrer do estudo solicitou-se às crianças para realizarem registos pictóricos em determinadas tarefas. Pretendia-se que esses registos pictóricos fossem arquivados para que mais tarde se apresentassem como um recurso para análise de dados. Para Máximo-Esteves (2008) e Rodrigues (2003) os artefactos construídos pelas crianças são, também, importantes no sentido em que permitem ao investigador compreender o modo como as crianças processam a informação que lhes é transmitida aquando da realização das tarefas, podendo, os registos, fazer parte dessas mesmas tarefas. Com os registos das crianças, realizados no âmbito do estudo desenvolvido, pretendia-se identificar as representações das suas conceções, vivências e preferências, bem como perceber o impacto que os momentos de desenvolvimento das tarefas causaram nas crianças.

3.4. Processo de análise e tratamento de dados

Analisar significa, segundo o dicionário da Língua Portuguesa (Porto Editora, 2012), “examinar com atenção [,] criticar” (p. 104). Segundo Stake (2009) analisar consiste em “fraccionar” e dar significado às diferentes partes. O mesmo autor refere, ainda, que a análise dos dados recolhidos tem como principal objetivo “dar significado às primeiras

impressões assim como às compilações finais” (p. 87). Já para Bogdan e Biklen (1994) a análise de dados abrange a “organização, divisão em unidades manipuláveis, síntese, procura de padrões, descoberta dos aspetos importantes e do que deve ser aprendido e a decisão sobre o que vai ser transmitido aos outros” (p. 205). A análise dos dados constitui, portanto, o trabalhar dos dados obtidos por forma a traduzir os dados em unidades mais simples que possam ser apresentados aos outros em jeito de conclusão.

Como referido em pontos anteriores, o estudo de caso carece da necessidade de se servir de várias técnicas e instrumentos de recolha de dados. Assim, no momento de analisar os dados recolhidos deve existir uma análise que procure comparar e interligar os dados recolhidos a partir dos diferentes instrumentos, permitindo a triangulação desses dados de modo a dar mais sentido à análise efetuada. A essa interligação de fontes múltiplas, autores como Yin (2010), chamam triangulação. O mesmo autor refere a vantagem do uso de várias fontes de evidência, uma vez que estas permitem ao investigador o “desenvolvimento de *linhas convergentes de investigação*” (p. 143), existindo assim maior variação de aspetos comportamentais. Apesar da triangulação de dados impor maior carga de trabalho para os investigadores, quer na recolha de dados, quer na sua análise é de extrema importância fazê-la, pois a triangulação dá ênfase ao estudo, tornando-o mais convincente.

Neste estudo, de forma a analisar eficazmente os dados recolhidos, seguiu-se o modelo de Huberman e Miles (1994, citados por Vale, 2004) que compreende três fases, são elas; a redução dos dados; a apresentação dos dados; e as conclusões e verificação. Na primeira fase é referido o “processo de seleccionar, focar, simplificar, abstrair, transformar e organizar os dados (...) através de resumos, frases ou números” (p. 185), com o objetivo de retirar conclusões dos dados analisados. Na segunda fase, e de acordo com Vale (2004), a apresentação dos dados corresponde à “reunião de informação organizada e condensada que permite tirar conclusões” (p. 185) para facilitar esse processo de interpretação de dados de forma mais clara pode recorrer-se, por exemplo, a tabelas, gráficos, entre outros. Na terceira fase, para Vale (2004) “as conclusões estão pré-configuradas desde o princípio” (p. 186). Assim, o investigador tenta chegar a conclusões com base nos dados analisados, lembrando as regularidades e padrões que porventura tenha encontrado no início do estudo, procedendo à sua explicação e devida fundamentação.

3.5. Descrição das tarefas

Com o objetivo de compreender como é que as crianças vivem as questões de género e de promover a igualdade de género em crianças de 5 anos foram idealizadas e planeadas quatro tarefas, sendo que cada uma delas envolvia a realização de várias atividades distintas em torno da temática, que foi sempre interligada com outras temáticas das diversas áreas do saber.

Tabela 4. *Organização das tarefas implementadas*

Tarefa	Data de implementação	Duração	Objetivos	Instrumento de recolha de dados
Tarefa 1 - “A vida doméstica” (anexo 2). A planificação desta atividade encontra-se gravada em CD.	03/11/2016	90 minutos	- Observar e analisar reações e comportamentos das crianças face a diferentes manifestações associadas a género; - Identificar as conceções das crianças relativamente a comportamentos de género e as atitudes das crianças.	- Gravações audiovisuais; - Fotografias; - Observação participante.
Tarefa 2- “As profissões” (anexo 3). A planificação desta atividade encontra-se gravada em CD.	15/11/2016	180 minutos	- Identificar as conceções das crianças na relação entre profissões e género.	- Gravações audiovisuais; - Fotografias; - Observação participante.
3- “Visita ao Navio-hospital Gil Eannes” (anexo 4). A planificação desta atividade encontra-se gravada em CD.	29/11/2016	180 minutos	- Colocar questões associadas a profissões e género, realçando a relação do mar com as questões de género.	- Diário de bordo; - Gravações audiovisuais; - Fotografias; - Observação participante.
4- “Um presente para todos” (anexo 5). A planificação desta atividade encontra-se gravada em CD.	13/12/2016	90 minutos	- Observar e analisar reações e argumentos das crianças face a situações de escolha de brinquedos em relação ao género.	- Gravações audiovisuais; - Fotografias; - Observação participante.

Na tabela 4, acima, é possível verificar a designação de cada tarefa bem como as datas de realização, o tempo de duração, os objetivos a elas referentes e os instrumentos de recolha de dados utilizados a cada implementação.

Esta sequência de tarefas partiu da exploração da história “O livro dos porquinhos” que aborda a distribuição das tarefas domésticas pela família; pela exploração das profissões e as questões de género a elas ligadas; enveredou-se por uma visita ao Navio-hospital Gil Eannes que é um local de homens; terminando com a relação entre género e presentes que as crianças gostariam de receber.

Na estruturação das tarefas, foi tido em consideração o evidente problema e as questões de investigação bem como a consulta dos documentos: “Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar” (2016), da autoria de Silva et al. (2016) e “Guião de educação para género e cidadania: pré-escolar”, da autoria de Cardona et al. (2010).

4 Apresentação, análise e discussão dos resultados

Neste ponto do relatório são apresentados e discutidos os dados obtidos durante o estudo com recurso a diferentes técnicas de recolha de dados, aplicadas a cada uma das tarefas. Em cada tarefa são analisados os dados disponíveis, de forma simples e concisa com o intuito de compreender o fenómeno em estudo. Sempre que possível, efetuar-se-á a triangulação dos dados de modo a clarificar conclusões.

4.1. Análise da tarefa 1

Como foi referido na secção anterior, para a realização da primeira tarefa recorreu-se ao livro “O livro dos porquinhos” de Browne (2013) (anexo 6). Como também foi referido a seleção desta história teve em consideração as suas características ao retratar o dia-a-dia da vida doméstica de uma família, colocando em emergência as questões de igualdade de género e os papéis sociais da família partindo de estereótipos de género. Como refere Vale, Ribeiro, Resende, Lima e Palma (2014) esta história retrata a família moderna correspondente ao tempo das crianças participantes no estudo. Um outro fator que levou à eleição desta história esteve relacionado com o fato de esta obra estar contemplada no Plano Nacional de Leitura (PNL) para a educação pré-escolar. Para tal atendeu-se ao defendido por Vieira (2006) que afirma que os elementos familiares das crianças são as pessoas que, primeiramente, mais transmitem os estereótipos de género, quer pelas atitudes que demonstram perante as crianças, quer pelas suas opiniões, sendo esse mais um dos motivos que levou à seleção desta história, dado permitir explorar as questões de género a partir de uma situação próxima da vida quotidiana familiar de todas as crianças do grupo.

Como também já foi referido, a partir desta história pretendeu-se explorar as questões de igualdade de género, tendo como objetivos principais: observar e analisar as reações e comportamentos das crianças face a diferentes situações; identificar as conceções das crianças relativamente a comportamentos de género; estabelecer relações entre comportamentos em relação ao género; identificar comportamentos inerentes aos papéis sociais dos elementos da família; e compreender que não devem existir distinções entre membros da família de acordo com o género.

Assim, esta tarefa iniciou-se com a pré-leitura da história “O livro dos porquinhos” de Browne (2013), na qual foram analisadas a capa, a contra capa e guardas, com algumas questões orientadoras como: que elementos estão presentes na capa?; como parecem sentir-se as personagens?; conhecem a mão presente na contracapa?; o que pensam que nos contará esta história?; às quais as crianças responderam positivamente e com alguma imaginação.

Com base nas palavras de vários autores, como Gomes (2004), o conto de histórias às crianças promove a aquisição de competências e aprendizagens para a vida futura. Nesse sentido, iniciou-se a leitura da primeira parte da história sucedendo-se um diálogo, moderado pela Ana, em torno do reconto da história. O diálogo visou a identificação das conceções das crianças sobre comportamentos de género. De modo a atingir esse objetivo foram colocadas algumas questões, como: quem são as personagens da história?; onde vivia a família?; como é que era o dia das personagens?; a que se dedicava o Sr. Porcino? e os filhos?; o que fazia a Sra. Porcino? o seu dia era calmo? A essas questões o grupo foi respondendo de acordo com o referido na história (sem acrescentar situações do seu dia-a-dia).

Após a leitura e análise com o grupo da história seguiu-se uma pequena representação dramática da mesma. A dramatização foi proposta pela Ana e todas as crianças acata-ram positivamente. Desta forma, e em cada parte da história, foi possível realizar mais do que uma representação dramática. Durante as dramatizações foram usados acessórios que caracterizavam cada uma das personagens. A seleção desses acessórios foi efetuada pelas crianças, tendo cada criança, participante nas dramatizações, sido questionada sobre qual o acessório que mais se adequava à sua personagem de acordo com as ilustrações do livro (anexo 7). Foi sem dificuldade que as crianças foram capazes de identificar o acessório mais adequado à sua personagem, como se pode constatar pela transcrição do diálogo que se seguiu à leitura da história, resultantes da transcrição dos vídeos gravados durante a realização das tarefas.

O que usavam o Pedro e o Miguel? (Ana)

Usavam gravata. Eu quero ser o Pedro! (TV- menino)

Quero ser o Miguel! Posso? (AT- menino)

Quem usava um laço, na história? (Ana)

Era o Sr. Porcino! (A- menino)

E a mãe? (MA- menino)

Quero fazer de mãe! (ES- menina)

E a mãe usava algum vestuário diferente? (Ana)

Um avental quando estava a lavar a louça. (ES- menina)

E o Sr. Porcino? (Ana)

Um laço. (DL- menino)

Vamos começar! (Ana)

A figura 3 ilustra a exploração da história e caracterização efetuada pelas crianças aquando da dramatização (fig. 3).



Figura 3. Exploração da história e acessórios da dramatização

A primeira dramatização, bem como todas as outras que se seguiram aconteceram na área da casinha da sala de atividades tendo-se considerado ser o cenário mais adequado para este tipo de trabalho prático e que melhor se identifica com a realidade da história. Para participar nas dramatizações as crianças foram escolhidas de forma aleatória.



Figura 4. Primeira dramatização da primeira parte da história

De acordo com a história existem três personagens do género masculino e uma do género feminino e aquando das dramatizações, as crianças BB, E e GC (do género masculino) e a criança MS (do género feminino) encarnaram as personagens e dramatizaram as

ações da história (fig. 4) de forma orientada pela Ana, até ao momento em que a história foi contada. Durante esta dramatização foi possível constatar e observar comportamentos estereotipados pela sociedade, associados aos diferentes membros da família e nos papéis estereotipados como sendo os seus nessa família.

Na segunda dramatização (fig. 5), ainda sobre as mesmas ações da história, as crianças IA, CA, FC e CM (todas do género feminino) representaram as ações da história ao detalhe, revelando durante a dramatização atos estereotipados ao género masculino, também mencionados na primeira parte da história, tal como se pode constatar através da transcrição do diálogo entre estas crianças, retirado do vídeo gravado.

Mãe, despacha-te com o pequeno-almoço! (IA- menina e CA- menina - Pedro e Miguel)

Mulher, despacha-te com o pequeno-almoço! (CM- menina - Sr. Porcino)

O Sr. Porcino saiu para o seu trabalho, o Pedro e o Miguel partiram para a escola e a Sra.

Porcino, depois de deixar a casa arrumada, tirou o avental e foi trabalhar. No regresso a casa a sua família chegou esfomeada! (Ana)

Mãe, despacha-te com o lanche! (IA- menina e CA- menina - Pedro e Miguel)

Mulher, despacha-te com o lanche! (CM- menina - Sr. Porcino)

A Sra. Porcino, sem dizer uma palavra, preparou o lanche, tratou da casa e fez o jantar enquanto o Sr. Porcino, o Pedro e o Miguel descansaram no sofá. (Ana)



Figura 5. Segunda dramatização da primeira parte da história

As crianças que participaram nesta dramatização, todas do género feminino não se inibiram em representar uma personagem que não fosse do mesmo género. Para além destas dramatizações sucederam-se mais quatro, e apenas a criança JS não quis participar por timidez. No entanto, esta criança revelou interesse pelo trabalho dos colegas, envol-

vendo-se positivamente nos diálogos em grande grupo, expondo as suas vivências e opiniões sobre as questões que estavam a ser debatidas por todos. De acordo com Cardona et al. (2010) o debate das questões de género é um meio privilegiado de abordar esta temática com crianças em idade pré-escolar, uma vez que lhes dá voz permitindo assim, identificar possíveis conotações negativas acerca da igualdade de género e dos papéis sociais da família.

De acordo com Vieira (2006) no futuro as gerações mais novas não irão adotar os estereótipos de género, pelo menos não de forma tão demarcada, não repetindo os modelos representados pelos seus pais e outros membros da família, bem como de outro(a)s educadore(a)s. Foi nesta linha de pensamentos que terminada a primeira fase de dramatizações foram colocadas questões às crianças que as levaram a ponderar sobre os comportamentos a que assistiram: o que fazia o Sr. Porcino?; o que ocupava o tempo do Pedro? e do Miguel?; e a Sra. Porcino o que fazia enquanto eles faziam isso?; que tipo de tarefas são essas?; e tu concordas com o que o Sr. Porcino, o Pedro e o Miguel faziam?; em tua casa, desempenhas alguma tarefa? e o pai?; imagina que és o Miguel ou o Pedro. Como te sentirias? Porquê?; se fosses a Sra. Porcino, como te sentirias? Porquê?. A estas questões as crianças responderam satisfatoriamente, expondo as suas vivências pessoais. No seguinte diálogo transcrito com base nas gravações da tarefa são evidenciadas algumas das vivências das crianças:

Eu ajudo a minha mãe a pôr a mesa. E ajudei a fazer um bolo. (JS- menina)

O meu pai não ajuda! (DL- menino)

E tu ajudas a tua mãe? (Ana)

Hm ... Às vezes. (DL- menino)

Eu ajudo em casa. (AG- menino)

O meu pai não ajuda muito a minha mãe. O pai gosta mais de ir para a horta. (DL- menino)

O meu pai ajuda a minha mãe a cozinhar e eu às vezes ponho a mesa. (JS- menina)

Eu ajudo a minha mãe a fazer a cama. (TA- menino)

Quando o meu pai chega a casa, a minha mãe diz assim: ajuda-me! Só que ele não ajuda. E em vez de ele ajudar, ajudo eu. (MM- menina)

Eu ajudo a minha mãe a dar comida ao meu cãozinho. (IA- menina)

Pela análise dos diálogos pode-se constatar que a criança JS, que não quis participar nas dramatizações, é aqui bastante ativa nos diálogos entre as crianças.

A partir da análise das gravações audiovisuais foi possível constatar que a maioria das crianças afirma participar nas tarefas domésticas da sua família. A tabela 5 sistematiza as tarefas que as crianças afirmam efetuar em casa.

Tabela 5. *Participação das crianças nas tarefas domésticas (N= 25)*

Tarefas domésticas	Código das meninas	Código dos meninos
Fazer a cama	MM; ES; FM	TA; AT; E
Pôr a mesa	JS; MF; ES	TA
Varrer	MS	
Regar as plantas		A
Alimentar os animais domésticos	IA	AT
Ajudar na confeção das refeições	JS; FC	AG
Lavar a louça	MS	TA; GC
Arrumar		MA; DL; DF
Indefinido	CC; CM; CA; JA	BB; DS; TV

Por análise da tabela 5 constata-se que as crianças CC, CM, CA e JA (do género feminino) e as crianças BB, DS, e TV do (género masculino) apesar de não explicitarem oralmente que tarefas desempenha em sua casa e de que forma o fazem, nos seus registos por desenho (anexo 8) demonstraram o contrário, mostrando participar em atividades como fazer a cama e pôr a mesa, ou seja, desempenham papéis sociais da família, o que comprova que participam nas tarefas domésticas. Assim, de acordo com as evidências presentes na tabela 5 e de acordo com os registos das crianças, as tarefas mais executadas são: fazer a cama e pôr a mesa. Ainda que na realidade as crianças não realizem efetivamente qualquer tarefa doméstica, a aceitação desta atividade constitui um momento fulcral na construção da identidade de género destas crianças como cidadãos íntegros, conscientes dos seus direitos e deveres. É neste sentido que Cardona et al. (2010) defendem que se devem trabalhar com as crianças as questões de educação para a cidadania, promovendo a diversidade individual com base na aquiescência e na compreensão.

Analisando a tabela 5 é possível apurar que há diferenças entre as tarefas mais praticadas por meninas e por meninos. Verificou-se que há mais meninas (três) a pôr a mesa e mais meninos (três) a arrumar. Encontra-se, ainda, uma paridade no que toca à tarefa doméstica de fazer a cama, em que há tantas meninas (três) quanto meninos (três) a realizar essa tarefa. Através da análise da tabela 5 constata-se que duas meninas (ES e MS) e dois meninos (TA e AT) afirmam efetuar duas ou mais tarefas domésticas, o que

remete para a plena inserção destas crianças nos papéis sociais de famílias menos configuradas aos estereótipos de género, constituindo este fato uma gradual mudança das famílias baseada na igualdade de género.

Foi dada continuação à leitura e exploração da história, sendo colocadas questões como: achas que era mais justo a Sra. Porcino realizar todas as tarefas domésticas sozinha? Porquê?; se fosses a Sra. Porcino, como te sentirias? Porquê?; o que aprendemos com esta história? O que devemos fazer?

A Sra. Porcino não devia fazer tudo sozinha! Se fosse eu ficava muito cansada. (MM- menina)

Eu não conseguia fazer tudo sozinha. (MC- menina)

Eu ajudo a minha mãe a pôr a mesa, a minha mãe ensinou-me. (AG- menino)

O meu pai ajuda a minha mãe a fazer de comer! (DS- menino)

Eu ajudo a regar as plantas. (A- menino)

O meu pai está sempre a brincar comigo e a ajudar. (FC- menina)

Eu faço a cama. (TV- menino)

Eu não conseguia fazer tudo sozinha, sentia-me mal. (FC- menina)

Pedias ajuda a quem? (Ana)

Eu ajudava. (A- menino)

Eu conseguia. (MA- menino)

Hm olha que é muito difícil. (Ana)

Eu pedia ajuda ao pai (Sr. Porcino) para fazer as tarefas porque o meu pai também ajuda a minha mãe. (MS- menina)

Eu pedia ajuda à minha irmã porque ela não ajuda muito. (MM- menina)

Ao Pedro e ao Miguel (personagens). (A- menino)

A Sra. Porcino voltou mas as coisas não voltaram a ser como antes. O que achas que o Sr.

Porcino, o Pedro e o Miguel prometeram para que a mãe aceitasse ficar?. (Ana)

Prometeram que não desarrumavam mais. (TV- menino)

E não sujavam mais. (AT- menino)

A mãe não ia fazer tudo sozinha. (MS- menina)

A Ana voltou a convidar as crianças para realizar novas dramatizações. Neste novo desafio pretendia-se alterar a história de acordo com as perspetivas das crianças. Assim, e relativamente à segunda parte da história realizaram-se várias dramatizações, tal como

na primeira parte da mesma. A primeira dramatização da segunda parte da história, que constitui um momento fulcral no desenvolvimento de atitudes positivas face ao género, foi protagonizada pelas crianças MC, CC, MF e E que dramatizaram uma nova sequência de ações (fig. 6) em que existiu interajuda e cooperação entre os membros da família. O grupo de crianças retratou aquilo que a investigadora definiu como um dos objetivos da sessão. Estas crianças, bem como a maioria do(a)s participantes no estudo revelaram uma mudança de atitudes, uma vez que durante a primeira dramatização revelaram comportamentos estereotipados. Tal mudança de atitudes é visível na figura 6 e pode constatar-se, também, nos diálogos entre as crianças.

Vou lavar a louça. (MC- menina – Sr. Porcino)

Ajuda-me a fazer a cama Miguel. (E- menino - Pedro)

Eu vou arranjar o carro. (MF- menina - Sra. Porcino)

Vamos fazer a comida. (MC- menina - Sr. Porcino)

Já vou ajudar. (MF- menina – Sra. Porcino)

Vamos pôr a mesa. (CC- Menina – Miguel e E- menino - Pedro)

Que bom! (E- menino - Pedro)



Figura 6. Primeira dramatização da segunda parte da história

Para além deste grupo, também outros procederam de igual forma, representando comportamentos equivalentes no que respeita à realização de tarefas domésticas. Aquando da representação das duas partes da história a criança E, que representou duas figuras masculinas, foi capaz de adequar o seu comportamento, compreendendo que

entre os membros da família deve existir entreajuda e cooperação. A criança E (do género masculino) não se pronunciou durante os diálogos, no entanto, na segunda dramatização que realizou adotou uma postura positiva face à divisão de tarefas domésticas. Esta criança, que referiu fazer a cama em casa registando esse momento no seu registo por desenho, fê-la, também, durante a dramatização. Como se pode observar nas figuras 5 e 6, as crianças revelaram não possuir constrangimentos quanto à representação de figuras femininas e/ou masculinas aquando das suas dramatizações.

Para terminar a atividade foi pedido a cada criança que realizasse um registo (fig. 7) através de um desenho onde fosse evidente uma situação de ajuda e cooperação entre os membros da sua família, expondo as suas vivências pessoais. Cada criança explicou o seu registo, comentando quem eram as pessoas desenhadas e a tarefa que estavam a desempenhar.

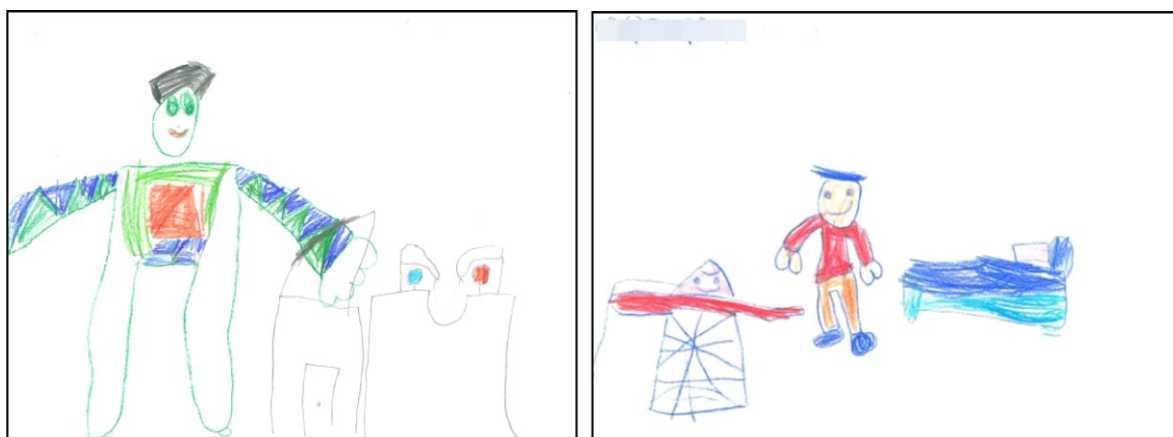


Figura 7. Registos das crianças GC e CM, relativos às suas vivências

Através da análise dos registos das crianças é possível constatar que 20 crianças desenharam situações em que elas e/ou os seus pais realizam tarefas domésticas femininas, estereotipadas pela sociedade, como lavar a louça, fazer as camas, pôr a mesa, cozinhar e arrumar. A maioria destes 21 desenhos retratam as próprias crianças a executar as tarefas domésticas, os restantes representam dois ou mais elementos da família a executar tarefas simultaneamente. Os restantes desenhos, realizados por quatro meninos, evidenciam situações da vida doméstica nas quais crianças e adultos executam tarefas muitas vezes apontadas como destinadas ao género masculino, como cuidar do jardim e concertar automóveis, existindo em dois desses registos outros elementos familiares que não se encontram em atividade. Uma vez mais, ainda que numa minoria de crianças em estudo, se

evidenciam conceitos e comportamentos estereotipados. Mais se constata que os registros das crianças IA e A não correspondem às tarefas que anteriormente estas crianças afirmaram realizar, o que eventualmente possa acontecer é que estas crianças participem em mais do que uma atividade doméstica.

De acordo com o estudo de Marchão e Henriques (2015) as crianças são influenciadas pelos estereótipos de género das pessoas que lhes são mais próximas, é nesse sentido que esta criança parece ter uma forte ligação com um adulto que elegeu como modelo e assim adotar a postura do mesmo. Este tipo de casos coloca o trabalho de qualquer outro(a) educador(a) em causa.

Ao longo desta tarefa foi possível identificar algumas concepções das crianças sobre os comportamentos de género, verificando-se que a esta altura a maioria das crianças não tinha, ainda, uma opinião formada, embora algumas crianças já expressassem as suas vivências.

Estes resultados corroboram com o afirmado por Rodrigues (2003) quando o autor refere que o ato de imitar e ensaiar os papéis da vida social, por meio do jogo simbólico constitui uma atividade natural para as crianças pelo que as dramatizações realizadas ao longo desta tarefa corroboraram essa mesma perspetiva. A utilização da sala de atividades como palco apresenta-se como um meio privilegiado, uma vez que este é um ambiente com o qual as crianças já estão familiarizadas, o que provoca maior conforto nestas situações de exposição. Na primeira fase de dramatizações constatou-se que as crianças não revelaram preocupação perante as ações dramatizadas, desempenhando o seu papel sem manifestar qualquer tipo de opinião. Apenas na conversa gerada posteriormente, com o intuito de as colocar a pensar nas situações representadas, se verificou alguma preocupação, existindo crianças que diziam não ser capazes de desempenhar todas as tarefas domésticas sozinhas. Neste momento as crianças partilharam as suas vivências pessoais, argumentando as suas escolhas relativamente aos comportamentos inerentes aos papéis sociais da família. Depois da leitura da história e da segunda fase de dramatizações as crianças, na sua maioria, demonstraram compreender que não devem existir distinções entre membros da família de acordo com o género.

A história “O livro dos porquinhos” de Browne (2013), explorada ao longo desta tarefa permite, segundo Baptista (2013), trabalhar a educação para a cidadania com

crianças desta faixa etária. Este autor refere, também, que este tipo de livro, procura retratar a realidade e alertar para a necessidade de quebrar estereótipos discriminatórios face ao género feminino. É, ainda, importante inferir o impacto que a história teve junto das crianças, bem como o empenho e a motivação com que as crianças participaram nesta atividade. Durante várias semanas subsequentes à atividade algumas crianças solicitavam que a atividade fosse repetida, afirmando que gostariam de interpretar outras personagens, existindo pedidos como:

Quando voltamos a fazer de família? Eu já fui a mãe (Sra. Porcino) mas agora

Quero ser o Sr. Porcino. Posso? (MS)

Em jeito de síntese da análise desta tarefa é pertinente caracterizar as crianças quanto às suas conceções de género. Assim, de forma a simplificar a leitura, as crianças foram agrupadas em quatro grupos distintos que permitem a identificação de conceções face ao género. Num primeiro grupo, composto pelas crianças MS, JS (género feminino) e A (género masculino) rapidamente se constata que estas crianças não apresentam conotações demarcadas em relação aos estereótipos de género, manifestando respeito por todos os elementos do grupo. As crianças FC, FM e MM (do género feminino) e as crianças GC, DS, AG, TA, DL e AT (do género masculino) formam outro grupo por revelarem alguns comportamentos estereotipados aos seus géneros, no entanto, no decorrer da tarefa estas crianças realizaram intervenções muito positivas que contribuíram para o bom desenrolar da tarefa. Um terceiro grupo, com os elementos CC, CM, CA, JA, IA, ES, MC e MF (do género feminino) e as crianças BB, TV, DF e E (do género masculino) constituem um grupo mais reservado quanto às suas opiniões, manifestando comportamentos algo demarcados pelos estereótipos de género, ainda assim estes elementos conseguiram adotar uma postura positiva face às dramatizações realizadas e aos registos das suas vivências. Por último a criança MA (do género masculino) revelou comportamentos, atitudes e opiniões totalmente estereotipadas, ainda assim, em certos momentos, afirmou arrumar a casa e aquando das dramatizações adequou o seu comportamento acompanhando os demais colegas.

Finda a análise dos dados recolhidos considera-se que esta tarefa teve um efeito positivo nas crianças, conseguindo transmitir a necessidade de participar nos papéis sociais da família e de ver cada pessoa como um indivíduo único e capaz.

4.2. Análise da tarefa 2

Esta tarefa foi planeada com o intuito de partilhar vivências e preferências pessoais no que concerne às profissões; identificar as conceções das crianças face às diferentes profissões; e identificar as conceções das crianças sobre a relação entre profissões e género. Nesse sentido optou-se por partir de situações próximas das crianças, como as suas próprias opções, sendo posteriormente apresentado um leque de profissões estereotipadas com vista à desconstrução de conceções discriminatórias.

De forma a motivar as crianças para a temática em exploração a Ana e a Patrícia realizaram uma pequena dramatização, partindo da sua real situação, com enfoque na temática das profissões:

Sabes Patrícia, eu quero ser educadora de infância porque adoro crianças. No entanto, quando era pequenina sonhava ser bombeira para poder salvar os animais que ficassem presos nas árvores mais altas. E tu, o que gostavas de ser? (Ana)

Eu também quero ser educadora de infância para descobrir o mundo com as crianças. Mas quando era pequenina queria ser Polícia para prender os ladrões e combater o mal. (Patrícia)

E vocês meninos, o que querem ser quando forem adultos? Porquê? (Ana)

O seguinte diálogo, retirado de um vídeo gravado durante a tarefa, permite expor o sonho de uma das crianças do grupo, evidenciando, também, a influência que as vivências pessoais criaram nessa criança:

Quero ser professora. (MC - menina)

Porquê MC? (Ana)

Porque a minha mãe também é professora. (MC - menina)

E o que fazem as professoras? (Ana)

Ensinam as crianças. (MC - menina)

Uma análise às gravações audiovisuais permitiu sistematizar na tabela 6 as escolhas das crianças face às profissões que gostariam de executar no futuro.

Como se pode verificar, na tabela 6, do total de crianças seis pretendem ser futebolistas, entre elas uma menina (MS), perfazendo um total de 24% de crianças que gostaria de um dia ser futebolistas, sendo esta a profissão mais escolhida. Em segundo lugar na tabela a profissão eleita foi cabeleireira/manicure em que 16% das meninas do grupo elegeu esta profissão. As profissões de polícia, veterinário(a), bailarino(a) e mecânico(a) foram eleitas o mesmo número de vezes, duas crianças por profissão, perfazendo cada uma delas 8% das profissões escolhidas. Com apenas uma escolha encontram-se oito profissões finalizando com 4% cada uma delas.

Tabela 6. *Profissões eleitas pelas crianças (N= 25)*

Profissão	f	%	Códigos das crianças masculinas	Códigos das crianças femininas
Futebolista	6	24	MA; TV; E; DS; TA	MS
Cabeleireiro(a) / manicure	4	16		CM; ES; IA; MF
Polícia	2	8	AT; DF	
Bailarino(a)	2	8		CC; CA
Veterinário(a)	2	8		JS; MM
Mecânico(a)	2	8	BB	JÁ
Professor(a)	1	4		MC
Engenheiro(a) civil	1	4	A	
Bombeiro(a)	1	4		FM
Guerreiro	1	4	AG	
Comercial de carros	1	4	GC	
Maquinista	1	4	DL	
Cantor(a)	1	4		FC
Total	25	100	13	12

Para autores como Amâncio (2010), há alguns anos as profissões estavam divididas de acordo com os estereótipos de gênero, sendo algumas destinadas ao gênero masculino e outras ao gênero feminino. Através desta atividade pode constatar-se que as profissões eleitas por meninos e meninas evidenciam ainda alguns estereótipos de gênero, no entanto, algumas crianças parecem viver as questões de gênero de forma positiva nesta situação de escolhas de profissões, não apresentando concepções negativas após a conversa de sensibilização. Por outro lado, é de inferir que a profissão de mecânico(a) e a de futebolista foi eleita, cada uma, por uma criança do gênero feminino (JA e MS), o que evidencia que estas crianças não comprometem os seus sonhos face aos estereótipos de gênero.

Depois de escutadas as respostas de todas as crianças foi-lhes apresentado um vídeo intitulado “Profissões - Quando eu for grande” da autoria de Fernandes (2014). A

escolha deste vídeo recaiu sobre a forma como as profissões são apresentadas. Em dois momentos diferentes são apresentadas as profissões associadas ao género feminino e as profissões associadas ao género masculino. De forma a uma melhor interpretação e exploração do vídeo foram colocadas algumas questões orientadoras de diálogo às crianças: o que nos mostra o vídeo?; Que profissões surgem no vídeo?. A estas questões as crianças responderam corretamente, de acordo com o vídeo, e de forma organizada.

Que outras profissões conhecem? (Ana)

Mecânico. (BB - menino)

Padeiro. (MS - menina)

Polícia. (AT - menino)

Nadador de piscina. (FC - menina)

Bombeiro. (FM - menina)

Jogador de futebol. (TA - menino)

Através da visualização e análise das gravações realizadas durante a tarefa foi possível constatar uma inter-relação entre as profissões que as crianças conhecem e aquelas que gostariam de desempenhar no futuro. No diálogo acima transcrito, com base nessas gravações, à exceção da criança MS e FC, verificou-se que as profissões que as crianças conhecem são precisamente aquelas que anteriormente referiram querer alcançar no futuro.

As crianças foram desafiadas a jogar o jogo das profissões e, de forma a iniciá-lo, a Ana apresentou várias imagens inerentes a diversas profissões (anexo 9), bem como dois bonecos que representavam uma figura feminina e uma figura masculina (anexo 10). A cada imagem, a Ana questiona as crianças: qual é esta profissão?; que atividade se realiza nessa profissão?; que objetos utiliza esse profissional?; quem desempenha essa profissão?; e simultaneamente vai apresentando objetos relacionados com as profissões como se pode verificar no seguinte diálogo (fig. 8).

Que profissão é esta JA? (apresentando uma fotografia de um padeiro) (Ana)

É um padeiro! (JA - Menina)

Onde vamos colocar? (Ana)

No lado do Manelinho. (BB - menino)

Quem usa este utensílio? (apresentando um chapéu de padeiro) (Ana)

O padeiro! (apontando para a imagem anterior) (FM - menina)

Conheces esta profissão DF? (apresentando uma fotografia de um carteiro) (Ana)



É um carteiro. (DF - menino)

Onde queres colocar o carteiro DF? (Ana)

No menino. (DF - menino)

Porquê? (Ana)

Porque o meu pai é carteiro. (DF - menino)

Figura 8. Jogo das profissões

O comentário da criança DF, do género masculino, relativamente à atribuição da profissão de carteiro ao género masculino está intimamente ligada às vivências desta criança, sendo o seu pai carteiro de profissão. A imagem inerente a cada profissão foi colocada junto de um dos bonecos, conforme sugestão das crianças, permitindo identificar as conceções das crianças entre género e profissão. Como as crianças MC (género feminino) e DF (género masculino), também outras, demonstraram opiniões estereotipadas neste momento do jogo, possivelmente pelo mesmo motivo, as suas vivências fora da instituição de JI. A criança DF, quer ser polícia e atribuiu ao género masculino a profissão de carteiro, aquando da primeira tarefa, revelou participar nas tarefas domésticas, o que não revela até esta etapa comportamentos discriminatórios, no entanto, concordou com a atribuição de determinadas profissões a um determinado género, tendo posteriormente compreendido que cada pessoa deve seguir os seus sonhos não se confinando a regras discriminatórias da sociedade em que vive.

Tendo em conta a disposição final das profissões, associadas aos géneros, a Ana confrontou as crianças com as suas escolhas, como se pode verificar no diálogo que se segue, transcrito a partir das gravações audiovisuais.

Eu tinha o sonho de ser bombeira, será que não podia ser? (Ana)

Não sei. (MA - menino)

Conhecem alguma mulher que seja bombeira? (Ana)

Sim a --- da --- ela é bombeira. (MS - menina e FC - menina)

Eu também a conheço. (MA - menino)

Ana, então podias ser bombeira. (JS - menina)
ES qual é a tua opinião? Posso ser bombeira? (Ana)
Sim. (ES - menina)
Sim e o bombeiro devia ficar no meio do Manelinho e da Sara. (ES - menina)
Pomos no meio (MA - menino)
A MS e a JS jogam futebol. (Ana)
Eu também jogo futebol. (E - menino)
E o meu irmão também joga. (MS - menina)
Acho que a imagem não está no sítio certo. Podemos pôr ao meio porque é para os dois. (JS - menina)
Alguém conhece uma senhora polícia? (Ana)
Eu conheço meninas polícias porque eu vi quatro vezes meninas polícias. (MM - menina)
Concordas que esteja aqui a imagem da polícia? (Ana)
No meio também. (MM - menina)

Entre muitas discussões com argumentações positivas e válidas efetuadas pelas crianças, os dois bonecos foram colocados lado a lado e todas as imagens em volta deles (fig. 9). Como se pode constatar pelo seguinte diálogo transcrito a partir das gravações, as crianças chegaram a uma conclusão.

Porque é que colocamos as imagens deste modo? (Ana)
Porque todas as profissões são de meninos e de meninas. (GC - menino)



Figura 9. Produto final do jogo das profissões

É possível inferir, com base nos momentos vividos aquando do jogo das profissões, que as crianças aceitam mais facilmente que as mulheres possam ter profissões de homem do que o contrário, o que se verificou no momento de discussão perante a imagem de um bailarino (de balett) que provocou alguns risinhos. Ainda assim, esse

estereótipo foi quebrado quando a Ana colocou o grupo de crianças a pensar nos momentos semanais dedicados à dança, em que meninos e meninas fazem “duelos” depois de prepararem as coreografias.

Algumas crianças manifestaram a vontade de desenhar a sua profissão do futuro e, uma vez que havia tempo essa vontade foi-lhes concedida. Estes desenhos (fig. 10), realizados pelas crianças FM e MS, do sexo feminino, retratam o sonho de um dia terem profissões mais comuns ao género masculino, bombeira e jogadora de futebol, respetivamente.

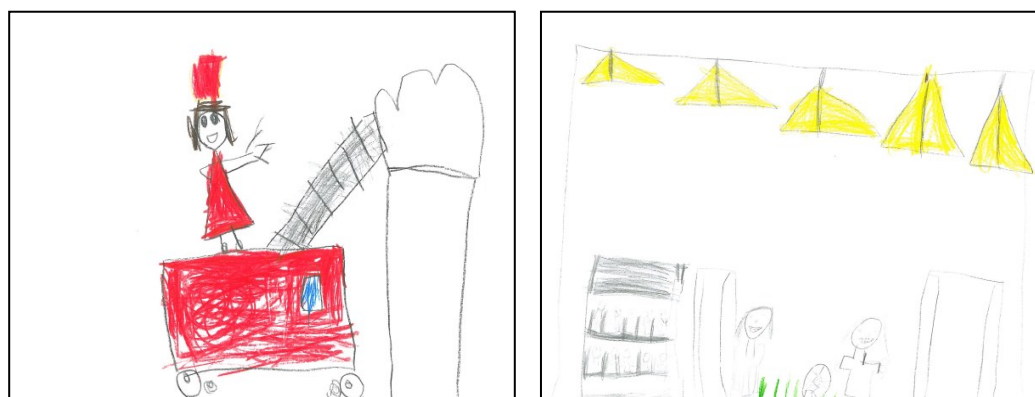


Figura 10. Registos das crianças FM e MS relativamente às profissões de sonho

Analisando a tabela 6 e os registos, por desenho, das crianças (anexo 11) é possível constatar que os desenhos correspondem à profissão que cada criança afirmou ser o seu sonho no futuro. Nos seus desenhos, todas as crianças foram capazes de destacar aspetos referentes às profissões escolhidas. É de referir, por exemplo, o caso das meninas (IA, MF, ES e CM) que escolheram cabeleireiro(a)/ manicure por desenharem longos cabelos e colorirem as unhas das bonecas desenhadas. São de realçar, também, os registos das crianças GC (género masculino) e MS, JS e FM (género feminino) pela importância que deram a aspetos práticos que envolvem a profissão eleita.

Na segunda parte desta tarefa foi realizada a dramatização da história “O sonho do Manelinho” (anexo 12), criada pela Ana, com recurso a fantoches de feltro e a um avental (anexo 13). Nessa tarefa abordou-se a temática das profissões associadas ao género a partir de uma família composta por três elementos, o pai pescador, a mãe peixeira e o filho que sonha construir um navio para a sua família e por isso sonhava em estudar engenharia naval (fig. 11). Como já foi referido esta história permitiu introduzir a visita ao Navio-hospital Gil Eanes. De acordo com Reis (2009) as visitas a museus, monumentos

ou outros locais devem ser previamente preparadas e sendo as crianças o público-alvo, devem ser preparadas promovendo a familiarização com o local a visitar. Nesse sentido, para além da finalidade de explorar as questões de género, esta história serviu de mote à introdução da visita ao Navio-hospital Gil Eannes, que será abordada na secção 4.3 deste relatório.



Figura 11. Dramatização da história "O sonho do Manelinho"

O grupo revelou-se interessado pelo momento da história e pelo material usado para a contar, pelo que algumas crianças tentaram apresentar a história aos seus colegas imitando a Ana. A criança E contou a história aos colegas de forma muito entusiasta, recontando todas as ações da mesma. Apesar da conclusão do jogo das profissões ter sido de igualdade perante o género, aquando da exploração da história, que retrata três profissões características de cada género, as crianças não foram capazes de criar essa ligação mantendo-se as conceções estereotipadas das profissões face ao género perante esta história.

Terminada a exploração da história a Ana questionou o grupo: e vocês, já viram algum barco ou navio? (anexo 14); como é que ele era?; conhecem o navio Gil Eannes?; gostavam de o visitar?; que perguntas gostavam de fazer ao (à) monitor(a)? Tendo em consideração as palavras de Reis (2009) quando o autor defende a preparação das crianças para as visitas a novos locais e a motivação revelada pelas mesmas a Ana deu início à construção de um guia de questões, em conjunto com as crianças, para colocar aos guias durante a visita. Assim, no seguinte diálogo é possível constatar o modo como esse guião foi construído e a forma de criação dessas questões.

O que é que gostavas de saber sobre o navio? (Ana)

Tinha animais no navio? (ES - menina)

Como é que ele não se afundou? O mar é muito grande! (TV - menino)

Tinha polícias no Gil Eannes? (E - menino)

Onde é que o navio ia? (MA - menino)

Só trabalhavam homens no navio? Porquê? (FC - menina)

Porque é que as mulheres não podiam ir? (AT - menino)

As mulheres ficavam a fazer o quê sozinhas? (DF - menino)

Só havia um cozinheiro? (DL - menino)

Quem é que fazia as operações? (AG - menino)

De acordo com Reis (2009) é benéfico que as crianças já possuam algum conhecimento acerca daquilo que vão visitar pois permite que no local estejam mais focadas nos aspetos essenciais e não se fascinem ao ver aspetos menos importantes. Nesse sentido, esta atividade foi o ponto de partida para a atividade seguinte, na medida em que permitiu abordar a temática das profissões ligadas ao mar, bem como algumas tradições do meio local onde as crianças estão inseridas.

A realização desta tarefa permitiu apurar as preferências pessoais das crianças no que concerne às profissões, identificando-se que principalmente as meninas não colocaram nenhum entrave face à escolha e categorização de profissões em função do género. Para tal foi muito importante a realização de registos, que apesar de não estarem previstos na tarefa, estes foram uma mais-valia na compreensão das vivências das crianças quanto à relação que estas sentem entre profissão e género.

Ao longo de toda a tarefa, foram sobretudo as meninas que mostraram ter consciência que cada pessoa pode tornar o seu sonho realidade, seja ele qual for, no entanto, é de realçar a opinião de um menino, GC, quando este afirma que todas as profissões são de meninos e de meninas. Estes resultados corroboram com os resultados do estudo de Soares (2016) quando o autor avaliou as conceções de crianças do mesmo nível educativo relativamente às profissões e ao género e os seus participantes concluíram que existiam mulheres polícias e mulheres bombeiras.

As opiniões e vivências reveladas ao longo desta tarefa evidenciam uma ligação à primeira tarefa. Essa ligação é demonstrada por todas as crianças. As crianças que ao lon-

go da primeira tarefa se revelaram mais conservadoras foram as mesmas que nesta tarefa demonstraram as mesmas atitudes, bem como as crianças que não revelaram qualquer atitude estereotipada e aquelas em que se verificou uma mudança de opinião positiva. No decorrer da análise desta tarefa constata-se que existem diferentes posições das crianças relativamente às profissões e ao género.

De forma a resumir essas atitudes pode dizer-se que a esta altura o(a)s participantes no estudo se posicionam de três formas diferentes mas não distantes face à temática. As crianças MS, JS, FM, FC, JA e MM (do género feminino) e as crianças GC e A (do género masculino) revelaram a capacidade de aceitação de cada indivíduo como um ser único, elegeram profissões para o seu futuro, umas mais estereotipadas do que outras, ainda assim, afirmaram as suas escolhas e vivências de forma positiva face às profissões estereotipadas, quebrando esses estereótipos e abrindo fronteiras às outras crianças. As crianças CC, CM, CA, IA, ES, MC e MF (do género feminino) que elegeram profissões mais confinadas ao género feminino e as crianças BB, TV, TA, DF, E, DS, DL, AT e AG (do género masculino) que se afirmaram em profissões associadas ao género masculino foram capazes de compreender que todas as profissões podem ser exercidas por meninos e meninas. Ainda que algumas crianças não se tenham manifestado oralmente, evidenciaram, através das expressões faciais e corporais, felicidade perante o resultado do jogo das profissões. É ainda de destacar a criança MA, por apresentar, desde a primeira tarefa, comportamentos e atitudes, por vezes, pouco estruturados na medida em que perante situações semelhantes face ao género apresenta diferentes comentários. Apesar do resultado positivo (de igualdade de escolhas face ao género) no final do jogo das profissões destaca-se o comportamento da criança MA que em várias profissões não se desprende das opiniões estereotipadas. Esta criança que na anterior tarefa referiu que a Sra. Porcino poderia jogar à bola, não concorda que as meninas da sala possam jogar futebol. Apesar dos resultados apresentados na tabela 6 e do jogo das profissões, a mesma criança (MA) evidenciou conotações de género algo demarcadas, já o evidenciando anteriormente na primeira tarefa aquando da repartição de tarefas pelos elementos da família, pode dizer-se que em geral o grupo em estudo não revelou atitudes demarcadas acerca dos estereótipos de género. Ainda assim, em certos momentos esta criança referiu conhecer pessoas que

exerciam profissões associadas a um dos géneros, o que pode provocar alguma consciencialização perante a temática, uma vez que, é um fato das suas vivências quotidianas.

Ao longo desta tarefa surgiram momentos positivos de partilha de ideias e vivências pessoais das crianças que certamente as ajudarão a viver como cidadãos de pleno.

4.3. Análise da tarefa 3

Durante a tarefa anterior, à visita ao Navio-hospital Gil Eannes, as crianças foram preparadas para a mesma através da exploração do mar e dos seus elementos e através das questões de género associadas às tarefas domésticas e às profissões. Abordar a temática das profissões ligadas ao mar, a elaboração de questões acerca da *vida* no navio que as crianças gostariam de ver respondidas durante a visita ao mesmo e ainda a ligação com o meio local onde as crianças estão inseridas foram o ponto de partida para a visita de estudo ao Navio-hospital Gil Eannes. Os conhecimentos prévios, das crianças, permitem, agora no local, observar e vivenciar o ambiente com outra perspetiva.

A visita ao navio contemplou o acompanhamento por guias que foram respondendo às questões das crianças positivamente, envolvendo-as no mundo que experienciavam. Ainda assim, durante a visita a Ana focou a atenção das crianças em determinados aspetos presentes nas galerias do museu: fotografias; vestuário das pessoas retratadas; atividades realizadas por mulheres e homens. Durante a visita existiram dois momentos (fig. 12 e fig. 13) em que as crianças puderam colocar as questões elaboradas anteriormente em sala de atividades, aos guias da visita. Um primeiro momento, decorreu posteriormente à visualização de um teatro, este tratava a poluição marinha e a interação com espécies nativas.

Os seguintes diálogos foram transcritos a partir do diário de bordo escrito pela Ana no durante o decorrer da visita, diálogos esses onde estão esclarecidas as questões anteriormente preparadas pelas crianças.

Por onde andou o navio? (TV - menino)

O navio Gil Eannes dava apoio à pesca do bacalhau que se fazia na Gronelândia, que fica muito longe daqui. O navio e os barcos de pesca ficavam no alto mar durante seis meses e depois voltavam com a pescaria e forneciam-se de mantimentos para uma nova viagem.

(Guia 1)

Tinha polícias no Gil Eannes? (E - menino)

Não, não tinha polícias. (Guia 1)

Mas havia pessoas com outras profissões. (Ana)

Tinha médicos? (E - menino)

Sim. Se era um navio hospital tinha de ter médicos e enfermeiros. Depois tinha o capitão, o imediato e outros tripulantes. Depois ainda tínhamos eletricitas, cozinheiros, motoristas.

Tinha um capelão, sabes o que é um capelão? (apontando para a criança E). É um padre que a bordo do Gil Eannes prestava apoio espiritual aos pescadores porque os pescadores são muito religiosos. (Guia 1)

Ao domingo o capelão celebrava a missa a bordo do Gil Eannes. E também visitava os pescadores que estavam doentes na enfermaria. (Guia 2)

Cá dentro tinha animais? (ES - menina)

Não. (Guia 1)

Aqui os animais que poderiam existir eram para fazer a alimentação. Não há registo. Mas poderia ser que algum tripulante tivesse um animal de estimação mas pensasse que não.

Havia galinhas e esse tipo de animais para fazer a comida. (Guia 2)

Só havia homens no navio? (AT - menino)

Sim, só havia homens. (Guia 2)

Porque é que as mulheres não embarcavam? (FC - menina)

As mulheres ficavam em terra a tomar conta da casa e dos filhos. (Guia 2)

Na visita guiada vamos ver o que faziam as senhoras que ficavam em terra. (Guia 3)



Figura 12. Visita ao Navio-hospital Gil Eannes

No segundo momento que decorreu durante a visita ao navio as crianças puderam dar continuidade à colocação de questões relacionadas com as funções de homens e mu-

Iheres relativamente às atividades que o navio envolvia. O seguinte diálogo, transcrito com base no diário de bordo, dá continuidade à conversa entre um dos guias e as crianças.

Para responder à questão que, à bocadinha, aquela menina fez (apontando para a criança FC) posso dizer-vos que algumas senhoras faziam a apanha do sargaço. O sargaço é uma alga que existe muito na praia norte. Essas algas servem por exemplo para fazer gelados, gelatina e sopas. (Guia 3)

Eu já comi no chinês. (MS - menina)

Quando os barcos regressavam as senhoras ajudam a descarregar o peixe. Depois vendiam o peixe na lota. Outra tarefa das senhoras era transportar os cestos de sal dos barcos para terra. Havia senhoras que faziam a estiva do bacalhau. Vocês compram o bacalhau assim numa folhinha mas ele não chega assim do mar. Já no barco era tirada a cabeça e era aberto ao meio, quando chegado a terra era feito o tratamento do bacalhau com sal e depois colocava-se ao sol a secar. (Guia 3)

Mas é muito bacalhau. (observando a imagem) (E - menino)

Sim, por isso havia muitas senhoras a ajudar a descarregar os navios e depois tratavam de conservar o bacalhau. (Guia 3)

Mas onde é que ficavam as crianças? Era com as avós? (FC)

Os bebés e as crianças eram enrolados em lençóis na areia da praia. Assim, enquanto as mães trabalhavam podiam vê-los.

Diz-nos lá, A, quem é que trabalhou neste barco? (Educadora Cooperante)

O meu bisavô foi à pesca do bacalhau. (A - menino)

E depois o que é que aconteceu? (Ana)

Foi duas vezes internado neste barco porque ficou doente. (A - menino)

Que interessante testemunho! (Guia 3)



Figura 13. Exploração do Navio-hospital Gil Eannes

Analisando os diálogos até aqui transcritos verifica-se que as questões preparadas em sala de atividades não foram totalmente cumpridas, algumas crianças não colocaram as suas questões que haviam elaborado, outras crianças acabaram por colocar questões sem as ter preparado. Ainda assim, o diálogo com os guias ao longo da visita tornou-se interessante e potenciador de novos conhecimentos. Ao longo desta tarefa, as crianças do grupo para além de contactarem com o passado da sua cultura construíram novos conhecimentos. A maioria das crianças compreendeu a divisão das profissões que acontecia pela necessidade de distribuir tarefas entre a comunidade e não pela força ou inteligência.

A criança A já anteriormente, aquando da preparação da visita, afirmou o sucedido com o seu bisavô. A intervenção desta criança (A), que contou aos colegas e guias a passagem do seu bisavô pelo navio quando estava empregado na pesca do bacalhau e que por duas vezes foi internado naquele navio a fim de lhes serem prestados cuidados médicos, foi crucial para que as crianças compreendessem que as profissões realizadas por homens e mulheres, àquela altura não eram vistas do mesmo modo que hoje são. Homens e mulheres não desempenhavam determinadas atividades em detrimento do género mas sim de acordo com o que era costume da sociedade em que estavam inserido(a)s e de acordo com o que lhes era transmitido. Deste modo e apesar de as profissões executadas em torno do navio e do mar estarem intimamente ligadas a cada um dos géneros as crianças constataram que isso não trazia implicações negativas.

Já na sala de atividades as crianças relembrou os momentos da visita: o que observaram, o que aprenderam e as respostas que obtiveram às questões colocadas; explicitando, também, a sua opinião acerca da visita e das aprendizagens. A partir da análise das gravações audiovisuais efetuadas no decorrer desta conversa foi possível transcrever os seguintes diálogos.

Porque é que as senhoras não podiam ir no navio? O que é que elas ficavam a fazer? (Ana)

Cuidavam dos bebés. (FC – menina)

Para além disso o que é que elas faziam? (Ana)

Ajudavam os homens a tirar os barcos da água. (FC – menina)

E o que é que as senhoras faziam ao peixe que os homens pescavam? (Ana)

Vendiam. (MS – menina)

Lembram-se de outras tarefas que as mulheres faziam? (Ana)

Apanhavam umas algas. (CC – menina)

Que outro nome têm essas algas? Lembram-se? ... Era o sargaço. (Ana)

Constata-se, pela análise do diálogo que as crianças interiorizaram as respostas às suas questões e compreenderam o porquê da atribuição de determinadas tarefas a homens e mulheres. Desde cedo os meninos aprendiam a atividade que o seu pai desempenhava, assim como as meninas seguiam os ensinamentos das suas mães.

Como término desta tarefa a Ana solicitou às crianças a elaboração de um registo individual, por desenho, referente ao momento da visita ao navio-hospital Gil Eannes que cada criança mais gostou (fig. 14).



Figura 14. Registos das crianças AT e ES relativos à visita ao Navio-hospital Gil Eannes

Todas as crianças, nos seus registos, desenharam o navio visitado. Os desenhos da figura 14, bem como os das restantes crianças (anexo 15) revelam que as crianças ficaram fascinadas pela imagem do navio. Para Reis (2009) as crianças devem ter um contato prévio com o que vão visitar, o que realmente aconteceu na tarefa 2, ainda assim, e tendo este grupo de crianças 5 anos de idade torna-se mais difícil apresentar fotografias ou outros materiais que as transportem para a real dimensão do navio. Mais se acrescenta que algumas das crianças afirmaram conhecer o navio, uma vez que este se encontra ancorado num espaço próximo ao meio em que as crianças estão inseridas. Esse motivo, o tamanho do navio, levou ao deslumbramento e fascínio das crianças ao ponto de o momento favorito de todos coincidir com a observação e entrada no navio.

Ao longo da visita as crianças revelaram-se interessadas no que ouviam, nomeadamente nas diversas atividades desenvolvidas pelo género feminino e no importante contributo que estas proporcionavam à vida da cidade. Também o momento de conhe-

cer/reviver as tradições culturais e espirituais que se criaram em torno das atividades marítimas foram um ponto alto da visita.

As crianças foram preparadas para a visita através da exploração das questões de género associadas às tarefas domésticas e às profissões. Os conhecimentos prévios, adquiridos pelas crianças, permitem, agora no local, observar e vivenciar o ambiente com outra perspetiva. Na perspetiva de Reis (2009) as visitas de estudo são importantes na medida em que concedem às crianças a aprendizagem contextualizada, saindo fora da rotina e do ambiente da sala de atividades, facultando uma perceção real das temáticas abordadas em sala de atividades. Esta visita ao navio permitiu às crianças observar e interagir com a relação do tema do mar com as profissões e o género de acordo com situações passadas, ocorridas no navio e em torno da atividade do mesmo.

O registo em diário de bordo permitiu, bem como as gravações audiovisuais, captar a essência dos momentos vividos a bordo do navio. É com base nos dados recolhidos por esses instrumentos que é possível constatar o envolvimento das crianças relativamente a esta tarefa. Ao longo da visita e no momento de reflexão na sala de atividades houve crianças oralmente mais participativas do que outras, esse fato não determina a sua compreensão perante as conceções de género referentes às profissões. No entanto, verifica-se que as crianças ES, FC e MS (do género feminino) e as crianças TV, E, AT e A (do género masculino) oralmente mais participativas na colocação de questões e na reflexão das mesmas têm vindo a revelar-se cada vez mais interessadas na temática de tal forma que a sua posição é uma forte motivação para a continuação deste projeto. Como estas, também as crianças JS, FM, IA, JA e MM (do género feminino) e as crianças GC, DL, DS, DF, AT e AG (do género masculino) têm vindo a partilhar as suas vivências de forma mais regular e por vezes em situações não planeadas. Perante as tarefas e atividades proporcionadas ao grupo, as restantes crianças, quer meninos, quer meninas revelam maior envolvimento nas tarefas, ainda que por vezes não participem ativamente de forma oral é com satisfação que se observa que se revelaram empenhadas em acompanhar o restante grupo. Ao longo da implementação desta tarefa, a criança MA (do género masculino) que havia apresentado comportamentos incoerentes face aos estereótipos de género revelou-se, agora, mais consciente perante a importância do trabalho feminino apresentado pelos guias aquando da visita ao navio.

Analisados os dados recolhidos de três das quatro tarefas realizadas constata-se que as crianças do género masculino têm vindo a apresentar, de forma gradual, uma maior compreensão face a importância de colocar meninos e meninas, homens e mulheres de forma igual perante diferentes atividades domésticas e profissionais.

4.4. Análise da tarefa 4

A última tarefa partiu da exploração da história “Um presente diferente” de Azcona e Osuna (2014) (anexo 16).

A escolha desta história recaiu sobre a importante situação que retrata, o dia de aniversário em que o aniversariante recebeu um presente pouco habitual, inesperado e por isso não sabia o que poderia fazer com ele. Como reagiriam as crianças deste grupo perante um presente pouco habitual? Vamos descobrir. Outro fator determinante na eleição desta história, para além da sua qualidade literária também se prendeu com o fato da obra pertencer ao PNL para a educação pré-escolar. Reiterando as palavras de Soares e Gomes (2014) esta história envolta em ações é capaz de superar dúvidas e alargar as expectativas daquilo que um simples presente pode aprimorar numa amizade. É, também, de inferir que o fato de o presente contemplado na história ser um presente pouco habitual também desconstrói estereótipos relativamente aos brinquedos destinados a cada género. A partir da exploração desta obra pretendia-se explorar as questões de género face a situações de escolha de brinquedos, sendo os objetivos principais a observação e análise das reações e dos argumentos das crianças face a situações de escolha de brinquedos em relação ao género; constatar se as crianças estabelecem relações entre brinquedos e género; identificar os argumentos das crianças inerentes aos brinquedos e ao género.

Deu-se início à tarefa com a realização da pré-leitura da obra através dos elementos presentes na capa, contracapa e guardas. As crianças foram questionadas: quais os elementos que veem nas imagens?; as imagens revelam alguma coisa?; quem serão estas duas personagens?; será que é um livro sobre animais? A estas questões as crianças responderam positivamente e de forma criativa, tentando descobrir o tema da ação.

Posteriormente à leitura da história criou-se um diálogo em torno dos acontecimentos ocorridos ao longo da mesma. A partir das gravações audiovisuais foi possível transcrever a seguinte conversa:

O Marcelo gostou do presente? (Ana)
O Marcelo disse que gostava mais de um pião. (GC - menino)
Gostavas de receber um presente igual DL? (Ana)
Sim. (DL - menino)
E se tu não soubesses brincar com esse presente, o que fazias? (Ana)
Dava à pessoa. (DL - menino)
E tu JS o que fazias? Alguém sabe o que fazia? (Ana)
Deitava ao lixo! (MA - menino)
Mas é um presente! (E - menino)
Pois é um presente. MS, diz-nos o que fazias. (Ana)
Perguntava à pessoa o que fazia! E ela dizia-me como é que funciona! (MS - menina)
Muito bem, gostei da resposta. (Ana)
Se alguém me oferecer eu vou gostar. Pode servir de escudo. (E - menino)
Boa só é preciso imaginação. E se fosse a MF a fazer anos e lhe oferecessem um pedacinho de tecido como presente. Será que ela ia gostar? (Ana)
Não! (Várias crianças – meninos e meninas)
Sim! (Outras crianças – meninos e meninas)
Sim ela é menina. (E - menino)
E o que é que tem ser menina? As meninas gostam de tecidos? (Ana)
Sim. (E - meninas)
E para que pode servir o tecido? (Ana)
Eu sei! Para coser. (FC - menina)
Para limpar. (E - menino)
Para fazer vestidos! (CM - menina)
Então é só para meninas! (MA - menino)
Podias fazer uma bolsinha para as tuas cartas, assim já não as perdias. (Ana)
Mas eu não quero bolsinhas! (MA - menino)
Acham que os meninos e as meninas gostam de viver grandes aventuras? (Ana)
Sim (Maioria das crianças – meninos e meninas)
Sozinha era perigoso. (MM - menina)

E tu MC? Imagina que vais tu e o A passear ao jardim, gostavas? (Ana)

Precisava de uma tenda para acampar. (MC - menina)

E o que é que o desconhecido, que roubou um pedaço de pano ao Marcelo, achou do presente? (Ana)

Muito interessante, também gostava. (AG - menino)

Ao longo deste diálogo é perceptível a forma dinâmica como as crianças participaram na exploração da história (fig. 15). A forma como a criança E defende que um presente não deve ser para o lixo leva a crer que gostaria de um presente igual e de viver as aventuras narradas na história. O menino MA, que durante a visita ao Navio-hospital Gil Eanes se revelou mais calmo e compreensivo perante as questões de género, voltou a adotar o seu jeito de contrariedade. As atitudes desta criança levam a crer que vivencia diferentes momentos, fora do JI, que o levam a não conseguir adotar uma posição perante os estereótipos de género. Em face ao defendido por Cardona et al. (2010) esta criança poderá viver um conflito interior por estar perante pessoas/modelos com diferentes opiniões face a esta temática mas que elege ambos como modelos a seguir.



Figura 15. Exploração da história "Um presente diferente"

Tendo em conta a motivação e interesse das crianças relativamente à história a Ana questionou as mesmas sobre o que gostariam de receber de presente de Natal. De entre as respostas das crianças é de destacar a seguinte situação, transcrita de um dos vídeos gravados durante esta tarefa.

Eu vou pedir uma pista do Bayblade para brincar com o meu irmão. (MS - menina)

Então vais partilhar o brinquedo. Porquê? (Ana)

Porque o meu irmão também gosta da pista e eu gosto de brincar com o meu irmão. (MS - menina)

Muito bem! (Ana)

Há meninos que gostam de *barbies*. (FC - menina)

Há aqui meninos que gostem de brincar com bonecas? (Ana)

Eu! (E; BB; GC; DF; TA; AG; DL; A; TV; AT;) (10 de 11 meninos presentes afirmaram gostar.)

Pois é. Eu já tenho visto estes meninos a brincarem na casinha. (Ana)

E não é só para meninas, os meninos também brincam com aquela roupa. O AT às vezes vestia-se como uma menina e com saia e o AG com bolsinha e não tinham vergonha. E brincavam connosco na casinha e no quatinho. (FC - menina)

Sim, eu gosto de brincar com as meninas. (AG - menino)

Todos gostamos de brincar. (GC - menino)

As áreas são para todos os meninos e meninas brincarem. (A - menino)

Perante este interessante diálogo pode constatar-se que os meninos AG, AT, GC e A e a menina MS não limitam as suas brincadeiras diárias aos estereótipos de género nem revelaram preocupação com o que as outras crianças ou adultos opinam sobre as suas escolhas. É, de fato, estimulante verificar tais situações reveladas pelas crianças, uma vez que ao longo deste diálogo comprova-se que estas crianças não se limitam às brincadeiras que lhes são destinadas de acordo com o seu género. São, ainda, de enfatizar as afirmações dos meninos GC e A perante a igualdade de meninos e meninas brincarem com todos os brinquedos disponíveis, uma vez que estes resultados corroboram com os resultados apresentados por Soares (2016) quando o autor refere que também os participantes no seu estudo (crianças em idade pré-escolar) afirmam essa mesma igualdade.

Na sequência deste diálogo, a Ana convidou as crianças a escrever um e-mail ao Pai Natal, observando-se no seguinte diálogo, transcrito de acordo com as gravações audiovisuais, os argumentos de algumas crianças perante a eleição de um brinquedo a pedir ao Pai Natal.

Então agora vamos escrever uma carta ao Pai Natal. Como falta pouco tempo para o Natal vamos enviar um e-mail, pela internet, que é mais rápido a chegar! A minha ideia era escrever um e-mail a pedir um presente especial para a sala 4. Um presente que meninos e meninas gostassem de brincar com ele. O que é que poderia ser? (Ana)

Eu quero a pista de *Bayblade*. (TV - menino)

Não se esqueçam que tem de ser um presente que todos gostem! (Ana)
 Uma pista *Hot Wheels*. (FC - menina)
 Todos gostavam de brincar com a pista? Mãos no ar, quem gostava. (Ana)
 (Várias crianças dos dois géneros esticam os braços)
 Eu não gosto. (MM - menina)
 Quem tem outra ideia estica o braço. (Ana)
 Uma *Nancy*. (CC - menina)
 Eu não gosto. (TV - menino)
 Tive uma ideia! Um livro! Um livro! (FC - menina)
 Não gosto de livros! (TV - menino)
 É mentira! Todos gostam de histórias! (FC - menina)
 Pois é TV, tu até trazes livros de casa para nós contarmos as histórias. (Ana)
 Quem gosta de livros? (esticando o braço, todos imitam esta criança) (FC - menina)
 Mas pode ser outro brinquedo. (TV - menino)
 Legos para construir coisas (BB - menino)
 Não gosto assim muito. (MM - menina)
 Um navio Gil Eannes para brincar. (TV - menino)
 Boa ideia! Meninos e meninas, quem gosta? (Ana)
 Sim. (FM – menina e JS - menina)
 Não (CM – menina e CC - menina)
 Quero ouvir mais ideias! (Ana)
 Um tablet! (E- menino)
 Sim um tablet! (DF - menino)
 Todos concordam? (Ana)
 Sim! (todas as crianças)

Enquanto eu escrevo o e-mail (anexo 17) para enviar ao Pai Natal vocês desenhais o presente especial que lhes vamos pedir. (Ana)

Perante este diálogo é notório o empenho e motivação com que as crianças se pronunciam acerca das suas escolhas. O entusiasmo com que cada criança que dá uma nova ideia de brinquedo tenta convencer o restante grupo a eleger também aquele presente. Inicialmente as crianças sugerem brinquedos demarcados pelos estereótipos de género, como a *Nancy*, a pista dos *Bayblade* e a pista *Hot Wheels*, resultados estes que vão ao encontro dos resultados obtidos por Marchão e Bento (2013) pois os seus participantes

referiram, também, a divisão de brinquedos quanto ao género, no entanto essas mesmas crianças defendem que meninos e meninas podem trocar brinquedos se assim gostarem. Ao longo deste preeminente diálogo destaca-se a menina FC que por momentos, devido ao seu entusiasmo, assume o comando do grupo, sendo a própria menina a questionar os colegas se gostariam de receber um livro como presente de grupo, pois, na opinião desta criança seria um presente adequado aos dois géneros porque todos gostam de ouvir histórias. Esta criança (FC), ao longo das quatro tarefas, tem assumido um papel preponderante e positivo no que toca às conceções de género e à igualdade entre os dois géneros. Nem todas as crianças participantes se afirmaram oralmente, no entanto, na escolha dos dois presentes a pedir ao Pai Natal todas as crianças estiveram necessariamente envolvidas nessa eleição. Essas crianças, não ativas nos diálogos acima transcritos, participaram essencialmente no momento de aceitação ou recusa dos brinquedos mencionados pelas outras crianças.

A resposta do Pai Natal (anexo 18), ao e-mail, chegou três dias depois com um livro infantil de presente, a história “Dançar nas nuvens” de Starkoff (2010) Este presente constituiu uma das escolhas das crianças que ficaram felizes com a resposta do Pai Natal.

Nos seguintes registos (fig. 16) podem observar-se desenhos das crianças relativos à escolha dos presentes eleitos a constar no e-mail dirigido ao Pai Natal.



Figura 16. Registos das crianças ES e AG relativos ao presente de Natal pedido no e-mail

Relativamente aos registos das crianças ES e AG, bem como os das outras crianças (anexo 19) é possível verificar três inferências significativas para este estudo. Primeiramente destaca-se o fato de apenas sete crianças (ES, MS, JS, AG, DF,E e AT) elaborarem registos relativos aos dois presentes eleitos na sala, o livro e o *tablet*. Sendo que as res-

tantes crianças desenharam as suas próprias escolhas, algumas delas rejeitadas por alguns elementos do grupo aquando dos diálogos, o que evidencia que estas crianças não aceitaram facilmente ser recusadas. Um caso bastante relevante, verificado aquando desta análise dos registos, prende-se com o fato de as crianças FM, CM e JA (do género feminino) e a criança BB (do género masculino) terem elaborado registos que evidenciaram a firmeza das suas escolhas, uma vez que os seus presentes eleitos caracterizaram, de algum modo, as escolhas destas crianças relativamente às suas profissões de sonho aquando da tarefa dois, analisada no ponto 4.2 deste capítulo. No caso das crianças BB e JA, que afirmaram desejar ser mecânico e mecânica, elaboraram registos onde são evidentes carros e garagens; a criança FM, que desejava ser bombeira, apresenta no seu registo um *kit* do doutor de plasticina, uma personagem que permite explorar com plasticina diferentes partes do corpo; e a criança CM que afirmou o desejo de ser cabeleireira/manicure, apresenta no seu registo uma boneca com *kit* de maquilhagem. Estes fatos revelam que estas crianças apesar de não desenharem os presentes eleitos pelo grupo foram firmes quanto às suas escolhas ao longo das tarefas.

Partindo da exploração da história foi possível observar e analisar as reações e os argumentos das crianças face a situações de escolha de brinquedos em relação ao género. As crianças participaram ordeira e ativamente no diálogo, argumentando o seu ponto de vista em relação ao presente em questão na história.

Ao iniciar uma atividade a partir das vivências das crianças, questionando-as sobre a sua carta (individual) ao Pai Natal, uma menina (MS) respondeu que um dos seus pedidos foi uma pista de carros que seria para brincar com o irmão, não era um presente só para ela pois agradava aos dois e ambos gostavam de brincar juntos. Geraram-se comentários em torno desta situação, em que um menino afirmou que as meninas não gostavam de carros mas sim de bonecas, ao que todas as meninas, sem exceção, responderam já ter brincado com carros e gostar.

Os diálogos criados foram de extrema importância, permitindo constatar que apesar de inicialmente algumas das sugestões de brinquedos proferidas pelas crianças serem demarcadas pelo género, como a boneca *Nancy* ou a pista de *Bayblade*, com o desenvolvimento do diálogo a maioria das crianças não colocou entraves na escolha de brinquedos

devido aos estereótipos de género, argumentando positivamente acerca do tema, quer com as suas escolhas, quer com as suas vivências pessoais e coletivas.

Em suma e de forma a terminar a análise desta tarefa pode constatar-se que as crianças do grupo têm-se apresentado, entre si, mais compreensivas perante as diferentes opiniões e vivências. Ao longo da tarefa as crianças MS, JS, FM, FC, MM, e JA (do género feminino) e as crianças GC, A, E, AT, DL e AG (do género masculino) revelaram, uma vez mais, atitudes preponderantes face à igualdade de género, desta feita, relativamente ao género e aos brinquedos, quer pelas suas intervenções orais, quer pelos seus registos. As crianças CM, CC, CA, MC, ES, MF e IA (do género feminino) e as crianças BB, DF, DS, TA e TV (do género masculino) revelaram-se envolvidas na atividade e procuraram acompanhar as crianças mais participativas, foi notório o empenho destes meninos e meninas, desde a primeira tarefa até este momento, em compreender cada indivíduo como um ser único e especial, nesse sentido, apesar de não afirmarem oralmente as suas opiniões revelaram-se principalmente pelas suas expressões faciais e pelos seus registos. A criança MA é nesta tarefa novamente, caracterizada pelas suas poucas intervenções orais, sendo essas pouco positivas relativamente à caminhada para a plena igualdade de género.

Nesta fase, considera-se pertinente apresentar uma sistematização das atitudes das crianças no que concerne aos estereótipos de género aquando da realização de algumas tarefas, em momentos chave.

Desse modo o gráfico 1 sintetiza a informação relativa às crianças participantes no momento da implementação da primeira tarefa “A vida doméstica” que visava a compreensão das conceções de género das crianças bem como a exploração das questões de género com as mesmas.

Analisando o gráfico 1 é perceptível que nos primeiros momentos da primeira tarefa implementada apenas 12% das crianças revelaram atitudes positivas face à igualdade de género, contra 88% das crianças que inicialmente revelaram não estar familiarizadas com a temática em exploração. Ainda assim, esses 88% dos participantes mostrou-se disponível à adaptação dos seus comportamentos.

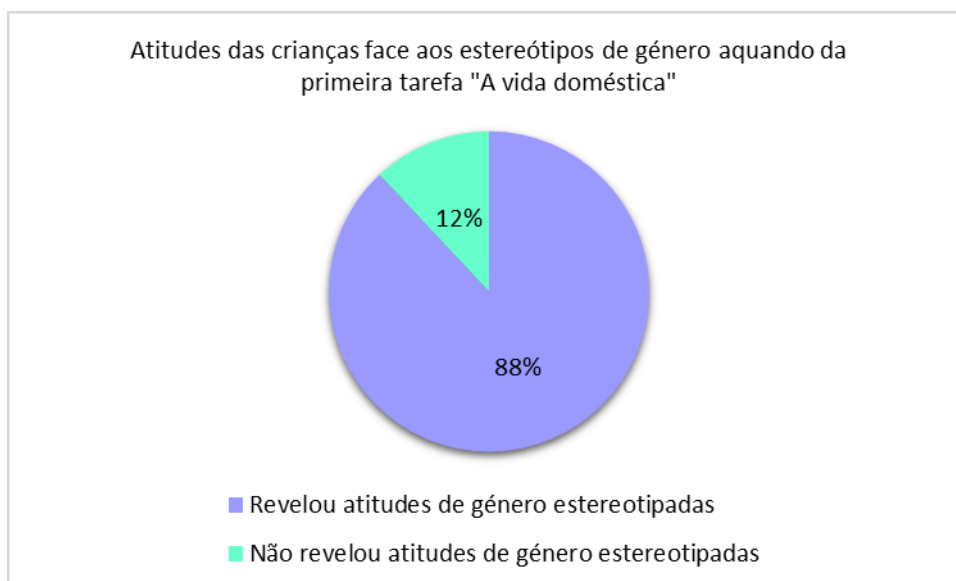


Gráfico 1 - Atitudes das crianças face aos estereótipos de género aquando da primeira tarefa "A vida doméstica"

Do mesmo modo, é feito um balanço da terceira tarefa aquando dos momentos da visita ao Navio-hospital Gil Eannes. O gráfico 2, baseado no diário de bordo e nas observações da Ana, apresenta sinteticamente as conceções das crianças durante essa visita.

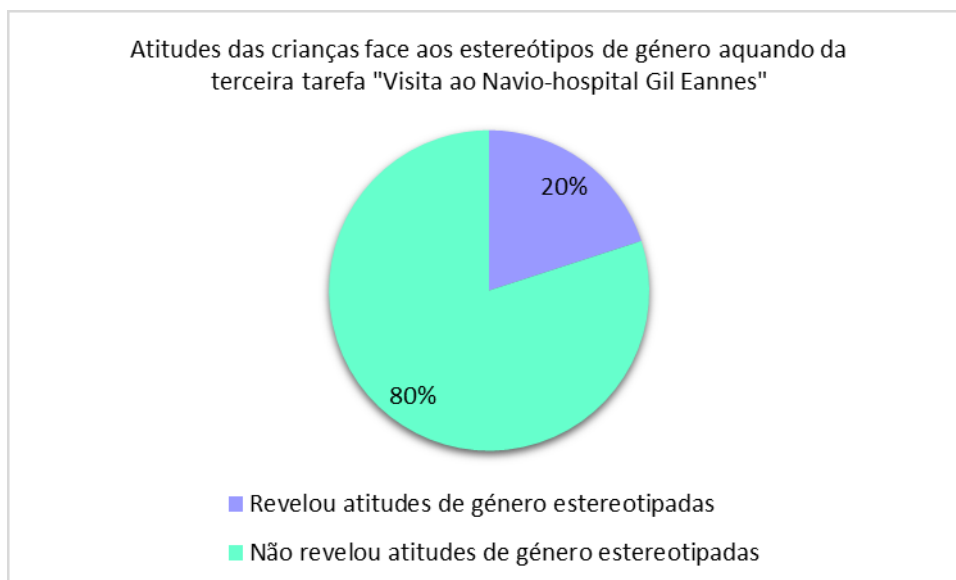


Gráfico 2 - Atitudes das crianças face aos estereótipos de género aquando da terceira tarefa "Visita ao Navio-hospital Gil Eannes"

Analisando o gráfico 2 verifica-se que aquando da visita ao navio 80% das crianças não revelou atitudes de género estereotipadas face às profissões inerentes às atividades

profissionais que a *vida* do navio originava na população (homens e mulheres) de Viana do Castelo. Ainda assim, 20% das crianças demonstrou algumas atitudes menos positivas quanto à igualdade de direitos de homens e mulheres.

É, ainda, essencial apresentar-se o gráfico 3 com o intuito de sintetizar as atitudes das crianças participantes no momento da implementação da última tarefa “Um presente para todos”. É, portanto, de referir que apesar de em alguns momentos as opiniões e vivências das crianças parecerem afetadas pelas conceções estereotipadas de género, é notório que, na sua maioria, o grupo de participantes se revelou interessado em alterar os seus comportamentos, adotando uma postura mais cívica, compreensiva e responsável perante a igualdade de género. Tais afirmações podem resumir-se no gráfico 3, onde é evidente que a imensa maioria de crianças foi capaz de, ao longo das tarefas, adaptar e adotar comportamentos menos estereotipados.

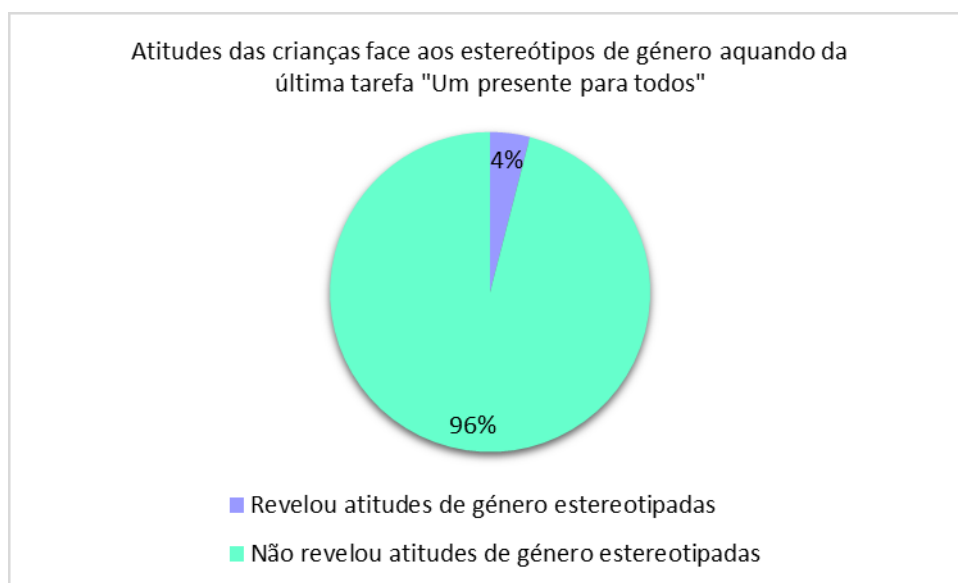


Gráfico 3 - Atitudes das crianças face aos estereótipos de género aquando da última tarefa "Um presente para todos"

Analisando o gráfico 2 é de fácil compreensão a mudança de atitudes das crianças. Quando no início da primeira tarefa apenas 12% das crianças não revelava atitudes estereotipadas face ao género é agora visível essa mudança, sendo que 96% das crianças não revela atitudes de género estereotipadas terminadas as implementações das tarefas que visavam compreender e explorar as conceções de género deste grupo de participantes de cinco anos de idade. Apenas 4%, ou seja, apenas uma criança do grupo não aceitou adap-

tar as suas atitudes, sendo essa criança mencionada, diversas vezes, ao longo da análise dos dados de cada tarefa, maioritariamente pelas suas intervenções negativas.

Estes resultados evidenciam que a maioria das crianças não revela atitudes de género estereotipadas uma vez terminadas as implementações das tarefas que visavam compreender e explorar as conceções de género deste grupo.

5 Conclusões, limitações e recomendações para futuras investigações

Nesta secção do relatório encontram-se as conclusões do estudo onde se apresenta uma síntese dos resultados obtidos, bem como as limitações do estudo e os aspetos que poderiam ser desenvolvidos numa prática futura. Objetivando uma melhor compreensão desses aspetos, esta secção encontra-se dividida em três partes: (5.1.) conclusões do estudo; (5.2.) limitações do estudo; (5.3.) recomendações para futuras investigações.

5.1. Conclusões do estudo

As conclusões aqui apresentadas têm como objetivo dar resposta às questões de investigação que nortearam este estudo e que se relembram: (1) como é que as crianças vivem as questões de género?; (2) como promover a igualdade de género em crianças de 5 anos?. Para esse efeito foram delineadas quatro tarefas com o objetivo de: observar e analisar reações e comportamentos das crianças face a diferentes manifestações associadas ao género; identificar comportamentos inerentes aos papéis sociais da família; identificar as concepções das crianças na relação entre profissões e género; colocar questões aos guias relacionadas com o género, realçando a relação do mar com as questões de género; e observar e analisar reações e argumentos das crianças face a situações de escolha de brinquedos em relação ao género. Tal como referem Cardona et al. (2010) a abordagem a esta temática deve passar por escutar a palavra das crianças através de diálogos de grande grupo. Ao longo das quatro tarefas as crianças revelaram-se interessadas e motivadas face às atividades propostas expondo as suas opiniões e vivências nas diversas discussões movidas ao longo do estudo.

Relativamente aos objetivos **observar e analisar reações e comportamentos das crianças face a diferentes manifestações associadas a género; e identificar comportamentos inerentes aos papéis sociais da família** pode afirmar-se que ao longo da exploração e dramatização da história “O livros dos porquinhos” de Browne (2013) foi possível criar momentos de exposição e reflexão de grupo onde emergiram as reações e opiniões das crianças compreendendo-se, assim, as suas ideias relativamente aos papéis sociais da família, o que vai ao encontro do que Cardona et al. (2010) recomendam, com vista à persistência dos diálogos.

Os resultados deste estudo evidenciam que, relativamente aos papéis sociais da família as crianças revelam diferentes opiniões e vivências. De forma a sintetizar os resultados as crianças são agrupadas de acordo com os comportamentos, atitudes, vivências e opiniões manifestadas. As crianças MS e JS (do género feminino) e a criança A (do género masculino) apresentaram-se desde o início da implementação da tarefa bastante interessadas na temática, evidenciando e partilhando vivências e atitudes positivas (não estereotipadas) face ao género e aos papéis sociais da família apresentados no livro em exploração. De acordo com Vieira (2006) a intervenção dos pais pode atenuar ou acentuar as ligações aos estereótipos, no caso destas crianças a relação com os pais e familiares demonstra que as crianças vivenciam contextos saudáveis e promotores da igualdade de género, o que a par das atividades desenvolvidas provocam nas crianças reações de igualdade perante diversas situações do quotidiano. O que foi evidente ao longo desta tarefa pela participação e pela vontade destas crianças em dividir e participar nas tarefas domésticas aquando das dramatizações e discussões presentes ao longo deste estudo. Por sua vez as crianças FC, FM e MM (do género feminino) e as crianças GC, DS, AG, TA, DL e AT (do género masculino) realizaram intervenções positivas em vários momentos, ainda assim, inicialmente não manifestaram qualquer indignação perante as ações da história e subsequentes dramatizações sendo que só em posteriores reflexões é que estas crianças afirmaram as suas vivências e opiniões, concordando com a divisão de tarefas pelos membros da família. As crianças mais reservadas na afirmação das suas opiniões e vivências foram as crianças CC, CM, CA, JA, IA, ES, MC e MF (do género feminino) e BB, TV, DF e E (do género masculino) e que constituem um terceiro grupo que apresentou as suas conceções relativas à divisão das tarefas domésticas algo demarcadas pelos estereótipos de género, no entanto, foram capazes de acompanhar o raciocínio das restantes crianças nos momentos finais.

Considera-se que, à exceção da criança MA que afirmou opiniões estereotipadas quanto à divisão das tarefas domésticas, as restantes crianças revelaram compreender a importância da divisão das tarefas domésticas concordantes com a igualdade de género.

Reiterando as palavras de Vieira (2006) é importante referir que os pais, bem como outros adultos próximos das crianças, devem estar conscientes de que estão a ser

imitados pelas suas crianças, pelo que devem ponderar os seus comportamentos e atitudes dado funcionarem como transmissores de valores.

Na sua maioria as crianças superaram as expectativas no que concerne à expressão das suas vivências familiares, bem como na dramatização de uma nova sequência de ações interpretadas a partir do diálogo gerado em torno das questões de igualdade nos papéis sociais da família presentes na história “O livro dos porquinhos” de Browne (2013).

É ainda de inferir que com base na primeira atividade foi possível identificar as concepções de género da maioria das crianças face ao género com que se identificam, observando-se que todas as crianças adotam o género correspondente ao seu sexo, ou seja, todas as meninas do sexo feminino seguem os estereótipos do género feminino e todos os meninos do sexo masculino revelam comportamentos estereotipados para o género masculino. No entanto, com o culminar deste estudo é possível inferir que os participantes não incorporam atitudes, opiniões e comportamentos demarcados negativamente pelos estereótipos de género.

Quanto ao objetivo que pretendia **identificar as concepções das crianças na relação entre profissões e género** pode dizer-se que a tarefa realizada em torno deste objetivo contemplou a escuta dos sonhos e vivências das crianças, bem como a exploração de diversas profissões associadas ao género e ainda uma atividade introdutória à tarefa seguinte. No que concerne aos resultados obtidos conclui-se que as crianças MS, JS, FM, FC, JA e MM (do género feminino) e as crianças GC e A (do género masculino) revelaram, uma vez mais, estar conscientes da individualidade de cada criança, quer pela forma positiva como escutaram as outras crianças relativamente à profissão que gostariam de desempenhar, quer pelo seu envolvimento no momento da associação de profissões ao género, onde este grupo de crianças revelou concepções não estereotipadas relativamente ao desempenho das diferentes profissões. As crianças CC, CM, CA, IA, ES, MC e MF (do género feminino) afirmaram a sua preferência por profissões mais confinadas ao género feminino e as crianças BB, TV, TA, DF, E, DS, DL, AT e AG (do género masculino) afirmaram-se em profissões associadas ao género masculino, no entanto, foram capazes de compreender que todas as profissões podem ser exercidas por meninos e meninas. A criança MA, revelou possuir concepções estereotipadas relativamente às profissões, apre-

sentando raciocínios pouco estruturados na medida em que perante situações que envolvem o género esta criança afirma opiniões diferentes, maioritariamente discriminatórias.

Autores como Prates e Marchão (2015) defendem que a criança pode ser moldada e nesse sentido, e tendo em conta o papel do(a) educador(a), a criação de atividades preponderantes que abordem a cidadania e a igualdade de género transmitirá, concerteza, valores mais apropriados às crianças de hoje (que imitam) e adultos de amanhã (que são imitados).

Estando o meio envolvente das crianças intimamente ligado ao mar achou-se por bem explorar esse aspeto. Foi preparada uma visita ao Navio Gil Eannes onde o principal objetivo passava por **colocar questões associadas a profissões e género, realçando a relação do mar com as questões de género**, nesse sentido na tarefa de exploração das profissões as crianças criaram algumas questões que gostariam de ver esclarecidas.

Os resultados obtidos desta tarefa permitem constatar que algumas crianças foram mais participativas do que outras. As crianças ES, FC e MS (do género feminino) e as crianças TV, E, AT e A (do género masculino) destacaram-se, por diversas vezes, através da colocação de questões e comentários pertinentes ao longo da visita e no momento de reflexão. Algumas destas crianças ES, TV, E e AT, até agora menos participativas, revelaram-se bastante motivadas durante esta tarefa, colocando questões previamente preparadas que permitiram conhecer algumas profissões restritas aos homens ou às mulheres referentes aos anos em que o navio esteve em atividade. Também as crianças JS, FM, JA e MM (do género feminino) e as crianças GC, DL, AT, DF, DS e AG (do género masculino) têm apresentado conotações positivas face à temática em exploração. Uma vez mais se destaca a criança MA, que no decorrer da tarefa se mostrou mais consciente perante a importância do trabalho feminino apresentado pelos guias aquando da visita ao navio. Algumas das crianças mais reservadas permaneceram desse modo ao longo da visita, no entanto, a sua linguagem corporal revelava entusiasmo quer na chegada ao local desta, quer ao longo da visita ao interior do navio.

A respeito do último objetivo, **observar e analisar reações e argumentos das crianças face a situações de escolha de brinquedos em relação ao género** este foi trabalhado a partir da exploração da história “Um presente diferente” de Azcona e Osuna (2014), seguindo-se a eleição de um presente para todo o grupo e subsequente escrita de um e-

mail ao Pai Natal com o pedido desse presente. Os resultados denotam que as crianças se revelaram motivadas com o conto da história e posterior escolha de presente. Como tem vindo a acontecer nos resultados anteriores, constata-se que as crianças MS, JS, FM, FC, MM e JA (do género feminino) e as crianças GC, A, E, AT, DL e AG (do género masculino) revelaram atitudes positivas face às diferentes escolhas das restantes crianças e à igualdade de oportunidades, também, face à escolha de brinquedos estas crianças demarcaram-se das restantes. Estas crianças revelaram opiniões e vivências positivas no que diz respeito à escolha de brinquedos, não revelando qualquer estereótipo na escolha dos mesmos. Já as crianças CM, CC, CA, MC, ES, MF e IA (do género feminino) e as crianças BB, DF, DS, TA e TV (do género masculino), habitualmente menos interventivas, procuraram envolver-se na eleição do presente ideal para o grupo revelando expressões faciais entusiastas. Quanto à criança MA pode dizer-se que as intervenções orais realizadas foram negativas e marcadas pelos estereótipos face à escolha de brinquedos, constatando-se que esta criança necessita de um acompanhamento mais próximo no sentido da compreensão da igualdade de género.

O fato de a criança MA manifestar uma atitude positiva face a situações reais da vida passada da comunidade de Viana do Castelo este poderia ser um caminho a seguir, ou seja, a realização de tarefas em campo, em situações de vida real em que a criança esteja em contacto com testemunhos reais. Para autores como Cardona et al. (2010) não só é importante o contributo do JI como, também, o da família na valorização de cada pessoa como um ser único e capaz, seja qual for o seu género. As famílias devem considerar a educação pré-escolar como suplementação da sua ação educativa e nesse sentido ambas devem estabelecer veios de comunicações que possibilitem cooperação com vista à plena inserção das crianças no meio ao qual pertencem.

Constata-se que as crianças do género masculino têm vindo a apresentar, de forma gradual, uma maior compreensão face à importância de colocar meninos e meninas, homens e mulheres de forma igual perante diferentes atividades domésticas e profissionais.

Efetivamente o estudo teve um impacto significativamente positivo que deve ser preservado ao longo da vida com vista à formação de cidadãos íntegros, conscientes e igualitários.

5.2. Limitações do estudo

Chegada esta fase constata-se que ao longo do desenvolvimento do estudo foram encontradas algumas limitações.

Uma das grandes limitações deste estudo foi o tempo. Apesar da carga horária semanal ser exaustiva, o intervalo de tempo em que o estudo foi desenvolvido não permitiu desenvolver uma atividade que levasse à compreensão da eleição do modelo “ídolo” de cada criança nem atividades que alcançassem outros aspetos demarcados por conotações de género como a questão das cores, o vestuário e até as brincadeiras livres. Este curto intervalo de tempo levou a que se estabelecesse um limite máximo de implementações de tarefas, quatro tarefas, restringindo as possibilidades de questões em exploração que apesar de se traduzirem em bons resultados poderiam abarcar outras situações da vida quotidiana das crianças e gerar mais dados para análise.

O grupo de crianças constituído por 25 elementos mostrou-se bastante assíduo. O número de participantes dificultou, por vezes, a compreensão das conceções de todas as crianças, quer pela participação oral menos ativa de alguns elementos quer pelos momentos de maior participação do grupo nas discussões geradas.

O fato de, no decorrer do estudo, ter assumido o papel de educadora estagiária e o papel de investigadora ao comando do grupo foi uma dificuldade pela multiplicidade de atividades que estes papéis exigem, desde o planeamento das mais variadas atividades, à construção de materiais didáticos apropriados. Estes papéis apesar de constituírem uma dificuldade não se tornaram uma limitação graças à constante colaboração do par de estágio nas diferentes atividades desenvolvidas em torno na PES II.

5.3. Recomendações para futuras investigações

O estudo desenvolvido em torno das questões de género revelou-se significativo pois permitiu a alteração das conceções da maioria das crianças relativamente ao género. Contudo, em ações futuras, poderiam ser criadas mais atividades em torno desta temática e alargá-la às famílias pois estas proporcionam contributos muito significativos às suas crianças. Incluir as famílias na abordagem desta temática tornaria possível constatar o impacto que os modelos parentais possuem sobre as crianças.

De forma a acompanhar as recentes notícias, afirmadas pela secretária de Estado para a Cidadania e Igualdade, acerca da inserção de conteúdos de violência e de estereótipos de género no currículo, desde o pré-escolar devem ser efetuados estudos com o enfoque nesta temática. A plena inserção da temática das relações e estereótipos de género contribuirá positivamente na preparação das crianças para viverem como cidadãos de pleno numa sociedade moderna.

A aposta na formação de educadore(a)s deve ser uma prioridade das instituições, no sentido de lhes serem inculcadas ferramentas preponderantes para explorar as várias vertentes da cidadania com as crianças.

Seria recomendável alargar este estudo a outros contextos inseridos em meios diferentes, como grandes cidades e meios rurais, possibilitando uma amostra maior e mais significativa produzindo-se resultados mais alargados à população portuguesa.

Assim, de futuro as crianças devem continuar a ser estimuladas, quer pelas suas famílias quer pela escola que, segundo Cardona et al. (2010) possui um papel potenciador de solidariedade, justiça, tolerância e respeito, sendo esses aspetos que revestem grande importância na personalidade das crianças.

PARTE III

CAPÍTULO III – REFLEXÃO GLOBAL DA PES

A frequência do curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar permitiu-me adquirir e desenvolver novas capacidades a nível pessoal, académico e enquanto futura profissional, para tal muito contribuíram as diferentes UC's constantes no plano de estudos deste mestrado.

Nos primeiros dois semestres, as UC's designadas "didáticas" contribuíram significativamente para uma maior apetência das minhas aptidões relativamente às áreas da Matemática, do Conhecimento do Mundo, da Educação Física, do Português e das Expressões Artísticas. A frequência dessas UC's proporcionou-me a aquisição de competências que me permitiram despertar, planejar, preparar, conduzir, refletir, avaliar e inovar no processo de intervenção junto de crianças em idade de educação pré-escolar.

Frequentar a UC de Artes Plásticas nos Primeiros Anos, despertou-me para a utilização de obras de arte como recurso educativo bem como para a análise de obras de arte. Os registos, por desenho, das crianças são fontes de informação que no estudo por mim desenvolvido revestiram-se de grande importância na interpretação das conceções das crianças.

A assiduidade à UC de Práticas de Ecologia nos Primeiros anos permitiu o contacto com os ecossistemas terrestres e aquáticos e possibilitou o alargamento de conhecimentos relativos à temática, bem como a reflexão crítica do impacto das ações do ser humano nos ecossistemas.

A UC Mudança e Inovação Educacional apresentou-me teorias e modelos referentes à inovação e melhoria escolar, bem como ferramentas de avaliação das instituições essenciais.

Estudar a UC de Métodos e Técnicas de Investigação em Educação contribuiu ao nível da aquisição de ferramentas metodológicas de investigação em educação mais adequados a cada estudo. As matérias estudadas nesta UC foram determinantes na escolha da metodologia de investigação do estudo por mim desenvolvido.

O Seminário de Integração Curricular presenteou-me com o esclarecimento de dúvidas, o aprofundamento de algumas temáticas e a reflexão e debates acerca de várias questões pertinentes, relativas às diferentes áreas do conhecimento.

Quanto às de PES I e PES II há um pouco mais a refletir, quer pela carga horária que apresentou, quer pela preponderância que assumiu ao longo deste ciclo de estudos.

A PES I decorreu durante 14 semanas, sendo que a componente prática se realizou em duas instituições, uma em contexto de JI e outra em contexto de creche. A primeira parte da PES I decorreu durante sete semanas num JI pertencente ao Agrupamento de escolas da Abelheira, com um grupo composto por 24 elementos, heterogéneo quanto ao género e à idade, sendo que as crianças se encontravam na faixa dos quatro e cinco anos. A segunda parte da PES I acontece em contexto de creche no concelho de Viana do Castelo com um grupo de 19 crianças com dois e três anos, também durante sete semanas.

A relação criada com ambas as Educadoras Cooperantes foi sempre de respeito, cordialidade e entejuda. As Educadoras Cooperantes revelaram-se prestáveis e elucidativas quanto à sua prática e àquilo que esperavam de nós enquanto estagiárias, promulgando ideias de possíveis temas a explorar. Os ambientes educativos, de ambas as instituições revelaram-se, também, favorecedores, quer para a nossa aprendizagem em contexto de estágio, quer para a nossa relação com o pessoal e com as crianças das instituições. Também a relação criada com as crianças dos dois grupos foi positiva, existindo carinho, compreensão e interajuda. Estas 14 semanas de observação, cooperação e implementação, em cada um dos contextos, foram muito gratificantes.

A PES II teve uma duração de 12 semanas em contexto de JI, a instituição na qual o par de estágio esteve presente é a mesma em que se realizou a PES I em contexto de JI. É uma instituição da rede pública situada no município de Viana do Castelo. Ainda que na mesma instituição, com a mesma Educadora Cooperante e o mesmo grupo de crianças (mais um elemento), tendo estas cinco anos de idade a experiência foi ainda mais enriquecedora, repleta de momentos desafiantes que me proporcionaram diversas aprendizagens preponderantes.

A observação como primeiro passo foi fundamental e através dela conheci ambos os grupos, quer a nível cognitivo quer a nível afetivo. Constatei a importância das rotinas no desenvolvimento das crianças mas, também, reconheci que o tempo dedicado às rotinas, bem como a especificidade de cada uma deve ser adequado à faixa etária das crianças e ao seu desenvolvimento. Cada dia é diferente dos outros e nesse sentido as próprias crianças devem ter a liberdade de sugerir modificações no seu quotidiano (Silva et al.,

2016). Assim, foi possível investigar, criar e adaptar atividades diversificadas em função dos gostos, idades e conhecimentos das crianças, bem como com o acordo das Educadoras Cooperantes, até porque o tempo é de todo(a)s.

Ao longo destas experiências em contexto, enquanto par de estágio, procuramos ir ao encontro das ideias das Educadoras Cooperantes e das expectativas das crianças, escutando as suas ideias e criando atividades diversificadas, significativas, lúdicas e capazes de proporcionar às crianças o contacto com o conhecimento, para tal os momentos de observação foram cruciais permitindo captar aquilo que realmente fazia sentido em cada grupo. Ao longo da construção das planificações foi prática regular, do par de estágio, a consulta das OCEPE (Silva et al., 2016) e a preocupação em dinamizar atividades das diferentes áreas do conhecimento e relacioná-las entre si. No trabalho desenvolvido junto das crianças procuramos partir do conhecimento que as crianças já possuíam e de situações do dia-a-dia no sentido de lhes provocar curiosidade pela indagação de mais conhecimento. O recurso a materiais didáticos motivacionais foi uma constante, pois através deles as crianças mostravam-se interessadas, motivadas e com predisposição para a realização de todas as atividades. Na planificação das tarefas de investigação o recurso ao Guião de Educação Género e Cidadania para a Educação Pré-escolar (Cardona et al., 2010) foi, também, perseverante na medida em que este oferece algum enquadramento teórico, diversas dicas e algumas sugestões de atividades a dinamizar sobre o tema dos estereótipos de género e a cidadania. O envolvimento do grupo e o carinho com que todas as manhãs nos recebiam foi uma motivação extra para nós, dando-nos animo para todas as horas de trabalho.

A distribuição da carga horária da PES II causou um choque inicial pelas horas que teriam de ser dispostas em torno deste trabalho, pela rotina semanal e pelas tarefas que envolvia. Tudo foi possível e considero que este modelo nos proporciona mais ferramentas para a vida futura pois é mais semelhante à realidade. No entanto, e uma vez que um semestre é integralmente dedicado à PES II em contexto de JI, julgo que seria mais proveitoso se a PES I fosse inteiramente dedicada ao contexto de creche, possibilitando a passagem por todas as etapas do desenvolvimento de uma criança. Essa experiência mais longa na creche proporcionaria um maior conhecimento de características, atividades e

estratégias a aplicar nessa faixa etária, até porque a oferta do mercado de trabalho está mais orientada nesse sentido.

As reflexões semanais, junto dos professores supervisores foram essenciais. A cada atividade finalizada, a cada reação das crianças e a cada reflexão semanal o nosso trabalho procurou superar lacunas e colmatar falhas. Observar, refletir e pesquisar foram o ponto de partida na criação de novas planificações.

Passar pela PES I e pela PES II causou-me alguns medos, anseios e limitações que foram pertinentes ao nível da minha formação, pois possibilitou-me assumir o comando dos grupos, ainda que de forma restrita esta foi uma experiência muito enriquecedora. No decorrer desta etapa foram assumidos vários papéis, o de estudante, o de educadora estagiária e o de investigadora, estas experiências permitiram viver a realidade do dia-a-dia numa instituição enquanto futura educadora. Mais considero que notei algumas diferenças no trabalho desenvolvido na PES II relativamente à PES I, isto porque a passagem pela PES I foi mais curta em cada contexto, não existindo o papel de investigadora, ainda assim possibilitou a aquisição de alguns conhecimentos e o colmatar de algumas lacunas preparando-nos melhor para a segunda etapa, mais prolongada no tempo e na carga horária semanal.

Posso julgar-me sortuda pois, por vezes, as situações vividas não são as melhores, seja pelo par de estágio, pelo grupo de crianças, pelo ambiente ou pela posição dos supervisores. No entanto, seja qual for o ambiente de uma instituição, penso que todas as experiências provocam aprendizagens, seja pelo bom exemplo que se quer seguir ou pelo mau exemplo que se quer evitar.

A relação criada com o grupo e o modo como se incentiva e envolve as crianças nas atividades facilita uma relação saudável de harmonia e cooperação entre os vários intervenientes (Silva et al., 2016). Desde os primeiros momentos de observação e interação que o grupo de crianças se revelou curioso e desejoso de novas experiências, o seu olhar revelava que estavam preparados para descobrir o mundo, até pelas suas traquinices. E assim foi, as crianças aceitaram e envolveram-se em todas as atividades com grande interesse de tal forma que em vários momentos surgiram comentários como “quando é que começamos a trabalhar?”, deixando-nos completamente rendidas e prontas para mais aventuras, estavam a conhecer o mundo sem disso se aperceber.

Em momentos mais impetuosos, como intervalos passados no polivalente devido à chuva, optamos por iniciar com exercícios de relaxamento e quando possível dançávamos, exercitando coreografias já realizadas em atividades anteriores, assim as crianças acalmavam e permaneciam serenas durante a atividade que se seguisse, participando ordeiramente. Quando necessário, devido a distrações, lá surgiam mais alguns exercícios de relaxamento, exercícios esses que se tornaram habituais e as próprias crianças reconheciam os momentos em que deveriam ser praticados. Estar ao comando do grupo causou, inicialmente, algum *stress* que se foi dissipando com a criação de laços afetivos com as crianças, com o apoio do par de estágio, com a segurança de uma planificação bem estruturada e com um plano B quase sempre presente. Foi uma experiência muito desafiante, merecedora de todo o meu empenho, uma experiência que me fez ter a certeza, uma vez mais, de que este é o caminho certo para uma vida profissional feliz.

Ao longo de todas as etapas o par de estágio manteve-se unido, ultrapassando todos os obstáculos e dificuldades, apoiando-se mutuamente. Juntas batalhámos, demos o nosso melhor procurando satisfazer expectativas pessoais e académicas, juntas crescemos. Sinto-me orgulhosa do trabalho realizado.

É ainda, de referir o importante papel desempenhado por toda a equipa de docentes da Escola Superior de Educação. Com o apoio do(a)s professore(a)s tornou-se menos doloroso ultrapassar os obstáculos desta caminhada. São professore(a)s que acreditam nas capacidades de cada aluno(a). São efetivamente favorecedores da aquisição de competências académicas, profissionais e pessoais.

Esta foi, sem qualquer dúvida, uma experiência fabulosa e enriquecedora a todos os níveis, ainda assim, considero que há ainda muito a aprender, muito a pesquisar, muito por onde crescer pessoal e profissionalmente. Futuramente gostaria de concretizar este sonho, o sonho de ser educadora de infância, proporcionar às crianças a descoberta do mundo.

BIBLIOGRAFIA

- Abelheira, A. V. (2013). *Projeto Educativo Agrupamento Vertical de Escolas da Abelheira*. Viana do Castelo: Agrupamento Vertical de Escolas da Abelheira.
- Aguilar, L. (2001). *Expressão e Educação Dramática - Guia Pedagógico para o 1º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Instituto de Inovação.
- Amâncio, L. (2010). *Masculino Feminino. A construção social da diferença*. Porto: Edições Afrontamento.
- Arends, R. (2008). *Aprender a Ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill de Portugal, Lda.
- Arribas, T. L. (2008). *Educação Infantil: Desenvolvimento, currículo e organização escolar*. Porto Alegre: Artmed.
- Ayala, F. J. (2016). *A origem da humanidade e o seu futuro biológico*. Lisboa: Atlântico Press.
- Azcona, M., & Osuna, R. (2014). *Um presente diferente*. Matosinhos: Kalandraka.
- Baptista, C. M. (junho de 2013). Família, mulher e género na Literatura Infantil: Uma leitura de O livro dos porquinhos, de Anthony Browne, e A família C, de Pep Bruno e Marion Cabassa. *Aprender*, 33, 41-48.
- Barros, M. G., & Palhares, P. (1997). *Emergência da Matemática no Jardim-de-Infância*. Porto: Porto Editora.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Brander, P., Witte, L. D., Ghanea, N., Gomes, R., Keen, E., Nikitina, A., & Pinkeviciute, J. (2016). *Compass: Manual de Educação para os Direitos Humanos com jovens*. Sintra: Dínamo - Associação de Dinamização Socio-Cultural para a tradução em Língua Portuguesa.
- Browne, A. (2013). *O livro dos porquinhos*. Matosinhos: Kalandraka.
- Cardona, M. J., Nogueira, C., Vieira, C., Uva, M., & Tavares, T.-C. (2010). *Guião de Educação Género e Cidadania. Educação Pré-escolar*. Lisboa: Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género.
- Coutinho, C. P. (2014). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas*. Coimbra: Almedina.

- Eurydice, E. P. (2010). *Diferenças de género nos resultados escolares: estudo sobre as medidas tomadas e a situação actual na Europa*. Lisboa: Eurydice.
- Faria, N. (14 de fevereiro de 2017). *Combate à violência de género e estereótipos vai chegar às salas de aula/ Público Comunicação Social SA*. Obtido em 14 de fevereiro de 2017, de Público Comunicação Social SA: <https://www.publico.pt/2017/02/14/sociedade/noticia/combate-a-violencia-de-genero-e-estereotipos-vai-chegar-as-salas-de-aula-1761999>
- Fernandes, A. C. (10 de fevereiro de 2014). *Youtube*. Obtido em 4 de novembro de 2016, de Profissões - Quando eu for grande (Nova versão): <https://www.youtube.com/watch?v=o-wz9FPx3Zw>
- Fernandes, D. (1991). Notas Sobre os Paradigmas da Investigação em Educação. *Noesis*, 18, 64-66.
- Formosinho, J., Katz, L., McClellan, D., & Lino, D. (2006). *Educação Pré-Escolar - A construção Social da Moralidade*. Lisboa: Texto Editores.
- Gomes, J. A. (novembro - dezembro de 2004). Leitura, literatura para a infância e bibliotecas escolares. *Vértice*, 120, 5-21.
- Hohmann, M., & Weikart, D. (1997). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- INE. (2011). *Instituto Nacional de Estatística*. Obtido de INE 2011: http://censos.ine.pt/xportal/xmain?xpid=CENSOS&xpgid=censos_quadros
- Katz, L., & McClellan, D. (2006). O papel do professor no desenvolvimento social das crianças. Em J. Formosinho, L. Katz, D. McClellan, & D. Lino, *Educação Pré-escolar - A construção Social da Moralidade* (p. 11-50). Lisboa: Texto Editores.
- Marchão, A. d., & Bento, A. I. (2013). Promoção da igualdade de género - um estudo em contexto de educação pré-escolar. *Comunicações no III Seminário de I&DT: Valorizar o Saber, Criar Oportunidades* (p. 572-586). Portalegre: Instituto Politécnico de Portalegre, C3i - Coordenação Interdisciplinar para a Investigação e Inovação.
- Marchão, A., & Henriques, H. (outubro de 2015). Educação, Cidadania e Igualdade de Oportunidades: Olhares sobre a Educação de Infância. *Aprender*, 36, 72- 84.

- Martelo, M. d. (2004). *A Escola e a Construção da Identidade das Raparigas: O Exemplo dos Manuais Escolares*. Lisboa: Comissão para a Igualdade e para os Direitos das Mulheres.
- Martins, M. J. (junho de 2013). Educação para os valores, desenvolvimento sociomoral e literatura infanto-juvenil. *Aprender*, 5-10.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.
- Meirinhos, M., & Osório, A. (2010). O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. *EDUSER: Revista de Educação, Inovação, Investigação em Educação*, 2, 49-65.
- Morgado, J. C. (2012). *O estudo de caso na investigação em educação*. Santo Tirso: De facto editores.
- Oliveira - Formosinho, J. (2011). *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Araújo, S. B. (2008). A construção social da moralidade: a voz das crianças. Em J. O.-F. (org.), *A Escola Vista pelas Crianças* (pp. 31-54). Porto: Porto Editora.
- Papalia, D., Olds, S., & Feldman, R. (2001). *O Mundo da Criança*. Amadora: McGraw-Hill de Portugal, Lda.
- Peixoto, A. M. (2008). *A criança e o conhecimento do mundo: actividades laboratoriais em ciências físicas*. Penafiel: Editorial Novembro.
- Ponte, J. P. (2006). Estudos de caso em educação matemática. *Bolema*, 25, 105-132.
- Porto Editora. (2012). *Dicionário da Língua Portuguesa*. Porto: Porto Editora.
- Prates, M., & Marchão, A. d. (outubro de 2015). Estudos das concepções de género presentes num jardim-de-infância da cidade da Ponte de Sor: as concepções das crianças, das educadoras e dos/as encarregados/as de educação. *Aprender*, 36, 86-101.
- Reis, P. (2009). *Kit pedagógico - Estudo do Meio 1º Ciclo - propostas para planeamento, exploração e avaliação de visitas a museus e centros de ciência*. Lisboa: Editorial Texto.

- Reis, P. (2011). *Observação de Aulas e Avaliação do Desempenho Docente*. Lisboa: Ministério da Educação - Conselho Científico para a Avaliação de Professores.
- Río, C. H. (2010). *Educação sexual dos 0 aos 6 anos - Quando e como abordar*. Lisboa: Papa-Letras.
- Rodrigues, P. (2003). *Questões de género na infância*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Segovia, G. R.-T., & Pozo, Á. M. (2016). *Porque somos como somos? - O genoma humano passo a passo*. Lisboa: Atlântico Press.
- Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para Educação-Escolar*. Lisboa: Ministério de Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da Linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Soares, A., & Gomes, R. (2014). Ler mais, Ler Diferente 1.ºCEB. Em L. Barros, *A Leitura como Projeto - Percursos de leitura literária do Jardim de Infância ao 3.º CEB* (pp. 111-128). Porto: Tropelia & Companhia.
- Soares, C. C. (2012). *Género, afectos e poderes- Representações sociais em crianças do ensino básico*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian - Fundação para a Ciência e a Tecnologia.
- Soares, N. J. (janeiro/ abril de 2016). Investigação-ação na educação pré-escolar: erradicar estereótipos de género. *Cadernos de Educação de Infância*, 107, 28-33.
- Sousa, A. (2003). *Educação pela Arte e Artes na Educação - 3º Volume: Música e Artes Plásticas*. Lisboa: Horizontes Pedagógicos.
- Spodek, B. (2002). *Manual de Investigação em Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Spodek, B., & Brown, P. C. (1996). Alternativas Curriculares na Educação de Infância: Uma perspectiva Histórica. Em J. O. Formozinho, B. Spodek, P. C. Brown, D. Louro, & S. Niza, *Modelos Curriculares para a Educação de Infância* (p. 13-50). Porto: Porto Editora.
- Stake, R. E. (2009). *A Arte da Investigação com Estudos de Caso*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Trindade, V. M. (2007). *Práticas de Formação: Métodos e Técnicas de Observação, Orientação e Avaliação (em Supervisão)*. Lisboa: Universidade Aberta.

- Tuckman, B. W. (2005). *Manual de investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Vale, A., Ribeiro, E., Resende, I., Lima, M., & Palma, R. (2014). Elos de Sentimentos na Arte de Ler Pré-Escolar. Em L. Barros, *A Leitura como Projeto - Percursos de leitura literária do Jardim de Infância ao 3.º CEB* (p. 71-95). Porto: Tropelias & Companhia.
- Vale, I. (2004). Algumas Notas sobre Investigação Qualitativa em Educação Matemática - O Estudo de Caso. *Revista da Escola Superior de Educação*, 5, 171-200.
- Viana, H. (2016). *Um Mar de Tradições*. Viana do Castelo: Câmara Municipal de Viana do Castelo.
- Vieira, C. M. (2006). *Educação familiar: Estratégias para a Promoção da Igualdade de Género*. Lisboa: Comissão para a Igualdade e para os Direitos da Mulheres.
- Vieira, F., & Moreira, M. A. (2011). *Supervisão e avaliação do desempenho docente: Para uma abordagem de orientação transformadora*. Lisboa: Ministério da Educação - Conselho Científico para a Avaliação de Professores.
- Vilhena, G., & Silva, M. I. (2002). *Organização da Componente de Apoio à Família*. Lisboa: Ministério da Educação; Departamento da Educação Básica; Núcleo de Educação Pré-escolar.
- Villas-Boas, M. A. (2001). *Escola e Família - Uma relação produtiva de aprendizagem em sociedades multiculturais*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.
- Yin, R. K. (2010). *Estudo de Caso: Planejamento e Métodos*. Porto Alegre : ARTMED.
- Zabalza, M. Á. (1994). *Diários de Aula*. Porto: Porto Editora.

LEGISLAÇÃO

1997, Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro. Lei Quadro da Educação Pré-Escolar.

2005, Artigo 13.º. Princípio da igualdade. Parte I – Direitos e deveres fundamentais. Princípios gerais.

2014, Decreto-Lei n.º 137/2014 de 12 de setembro. Princípios e disposições gerais. Artigo 3.º b) Princípio da igualdade entre mulheres e homens;

ANEXOS

Anexo 1 - Pedido de autorização aos encarregados de educação

PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO

Ex.mo(a) Encarregado(a) de Educação

Somos alunas do Mestrado em Educação Pré-Escolar da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo e durante este semestre vamos desenvolver a nossa Prática de Ensino Supervisionada na sala do(a) seu(a) educando(a). Para desenvolver a nossa prática necessitamos de recolher algumas informações em formatos de vídeo e de fotografia, relativas ao modo como as crianças desenvolvem diferentes atividades. A nossa Prática de Ensino Supervisionada contará com a Supervisão da Orientadora Cooperante Teresa Queijo e da equipa de Supervisores da Escola Superior de Educação de Viana do Castelo. Com estes registos pretende-se, entre outros objetivos, proporcionar momentos privilegiados com diferentes atividades para o(a) seu(a) educando(a).

Como estas atividades estão integradas na nossa Prática de Ensino Supervisionada será importante que se efetue a filmagem e se tirem algumas fotografias das sessões com a finalidade de se proceder à análise, discussão e reflexão do processo ensino e aprendizagem.

Neste sentido, vimos pedir a V. Ex.^a autorização para se efetuarem filmagens e fotos para uso exclusivo da Prática de Ensino Supervisionada em causa, com o compromisso de que todo o material recolhido será utilizado apenas para esse fim e será destruído quando não for necessário.

Viana do Castelo, 10 de outubro de 2016

As mestrandas

A Orientadora Cooperante

O encarregado de educação

Anexo 2 – Tarefa 1 “ A vida doméstica”

Objetivos da tarefa:

- Observar e analisar reações e comportamentos das crianças face a diferentes manifestações associadas a género;
- Identificar as conceções das crianças relativamente a comportamentos de género e as atitudes das crianças;
- Identificar comportamentos inerentes aos papéis sociais da família;
- Compreender a igualdade de género entre membros da família.

Materiais a utilizar:

- Livro “O livro dos porquinhos” Browne (2013)
- Acessórios de caracterização das personagens;
- Material de desenho.

Desenvolvimento da tarefa:

A sessão é iniciada com a exploração do livro “O livro dos porquinhos” pelo que se realiza uma pré-leitura com as crianças, a Ana coloca as seguintes questões orientadoras: que elementos estão presentes na capa?; como parecem sentir-se as personagens?; conhecem a mão presente na contracapa?; e as guardas, dizem-nos alguma coisa?; o que pensam que nos contará esta história?

Segue-se a leitura da história até ao momento em que tudo parece bem (imagem da sala com as personagens a descansar). As crianças recontam o que acabaram de ouvir, segundo algumas questões orientadoras: quem são as personagens da história?; onde vivia a família?; como é que era o dia das personagens?; A que se dedicava o Sr. Porcino? E o filhos?; o que fazia a Sra. Porcino? O seu dia era calmo?

A Ana convida as crianças a realizar a dramatização das ações da história. Assim, quatro crianças encarnam as personagens e realizam a dramatização da história até ao mesmo momento em que a história foi contada. De forma a caracterizar as personagens durante as representações são usados pequenos acessórios, como um laço, um avental, um gancho de cabelo e duas gravatas. Cada criança é questionada sobre qual o acessório que mais se adequa à sua personagem, segundo as ilustrações do livro.

Esta dramatização acontece na área da casinha da sala de atividades pois é o cenário mais adequado, de acordo com a história, pois a sala é um ambiente ao qual as crianças já estão habituadas, o que provoca maior conforto nestas situações.

A escolha das crianças é realizada de forma aleatória, sendo que existem três personagens do sexo masculino e uma do sexo feminino. a intenção é que todas as crianças participem nas dramatizações.

Terminadas as dramatizações são colocadas questões que levem as crianças a pensar nos comportamentos efetuados e naqueles a que assistiram: o que fazia o Sr. Porcino?; o que ocupava o tempo do Pedro? E do Miguel?; e a Sra. Porcino o que fazia enquanto eles faziam isso?; que tipo de tarefas são essas?; e tu concordas com o que o Sr. Porcino, o Pedro e o Miguel faziam?; em tua casa, desempenhas alguma tarefa? E o pai?; imagina que és o Miguel ou o Pedro. Como te sentirias? Porquê?; e se fosses a Sra. Porcino, como te sentirias? Porquê?; o que vocês acham de fazer uma dramatização de como devia ser a vida familiar?

São realizadas novas dramatizações em que as crianças realizarão as ações da forma que entenderem justa para todos. Dependendo desta dramatização é criado um novo diálogo em torno dos comportamentos observados.

A educadora estagiária propõe às crianças a continuação da leitura da história até ao momento em que a mãe (Sra. Porcino) decide voltar e fica com a sua família. As crianças são questionadas sobre como será o final da história: a Sra. Porcino voltou mas as coisas não voltaram a ser como antes. O que achas que o Sr. Porcino, o Pedro e o Miguel fizeram para que a mãe aceitasse ficar?

Mediante o feedback das crianças é terminada a leitura da história e escutadas as crianças, com base no seguinte questionamento: achas que era mais justo a Sra. Porcino realizar todas as tarefas domésticas sozinha? Porquê?; o que aprendemos com esta história? O que devemos fazer?

Para terminar cada criança realiza um registo por desenho que evidencie ajuda e cooperação entre na sua família, justificando o seu trabalho.

Organização da tarefa:

A presente atividade é realizada em grande grupo nos momentos de exploração da história e nos momentos de diálogo. Em pequenos grupos, de quatro elementos, são realizadas as dramatizações acerca das ações da história. E individualmente no momento de registrar, por desenho, as suas vivências.

Duração prevista da tarefa:

Uma manhã, 90 minutos.

Anexo 3 – Tarefa 2 “As profissões”

Objetivos da tarefa:

- Partilhar vivências/ preferências pessoais no que concerne às profissões;
- Identificar as conceções das crianças face a diferentes profissões;
- Identificar as conceções das crianças na relação entre profissões e género;
- Identificar as argumentações das crianças associadas ao género.

Materiais a utilizar:

- Computador e projetor;
- Vídeos “Profissões – Quando eu for grande” de Alda Casqueira Fernandes;
- Menino e menina em goma Eva;
- Imagens e objetos inerentes a diferentes profissões;
- Avental e fantoches de feltro/goma EVA;
- Imagens do Navio-hospital Gil Eannes.

Desenvolvimento da tarefa:

As crianças dispostas nas mesas de trabalho são convidadas a assistir a uma pequena dramatização, realizada pelas mestrandas, sobre o tema das profissões:

-Sabes Patrícia, eu quero ser educadora-de-infância pois adoro crianças. No entanto, quando era pequenina sonhava ser bombeira para poder salvar os animais que ficassem presos nas árvores mais altas. E tu, o que gostavas de ser?

-Eu também quero ser educadora-de-infância para descobrir o mundo com as crianças. Mas quando era pequenina queria ser Polícia para prender os ladrões e combater o mal.

-E vocês meninos, o que querem ser quando forem adultos? Porquê?

Depois de ouvir e registar as respostas das crianças é apresentado o vídeo “Profissões - Quando eu for grande” de Alda Casqueira Fernandes. São colocadas as seguintes questões, orientadoras de diálogo: o que nos mostra o vídeo?; que profissões surgem no vídeo?; que outras profissões conhecem?

Na sala de atividades, as crianças são desafiadas a jogar o jogo das profissões. A Ana apresenta várias imagens inerentes a diversas profissões (futebolista, bailarina, cabeleir-

reira, bombeiro, polícia, pescador, cozinheira, peixeira, marinheiro, padeiro e capitão), bem como dois bonecos (menino e menina). Para cada imagem, a Ana questiona as crianças e simultaneamente vai apresentando objetos relacionados com as profissões: qual é esta profissão?; que atividade se realiza nessa profissão? Que objetos/ utensílios utiliza esse profissional?; quem desempenha essa profissão?

A imagem inerente a cada profissão é colocada junto de um dos bonecos, conforme sugestão das crianças. Seguidamente, a mestranda questiona as crianças, de acordo com a distribuição das profissões pelo género, por exemplo: eu tinha o sonho de ser bombeira, será que não podia ser? Conheces alguma mulher que seja bombeira?; a M.S. e a J. jogam futebol, então futebolista não é uma profissão só para meninos?

Pretende-se que as crianças cheguem à conclusão que os dois bonecos devem estar lado a lado e todas as imagens em volta deles.

A Ana realiza uma dramatização com recurso a fantoches de feltro/ goma EVA e a um avental. O tema da história dramatizada prende-se nas profissões associadas aos géneros. Através desta pretende-se, também, fazer uma ponte com a tarefa 3 e desse modo, terminada a dramatização da história a Ana questiona o grupo: e vocês, já viram algum barco?; como é que ele era?; conhecem o navio Gil Eanes? Gostavam de o visitar? (apresentando fotografias do navio); Se pudesse-mos visitá-lo que perguntas gostavam de fazer ao monitor(a)? A Ana orienta as crianças na elaboração de questões para colocar ao monitor(a) da visita ao navio-hospital Gil Eanes.

Organização da tarefa:

A tarefa é desenvolvida em grande grupo.

Duração prevista da tarefa:

Uma manhã e uma tarde, 180 minutos.

Anexo 4 - Tarefa 3 “Visita ao Navio-hospital Gil Eannes”

Objetivos da tarefa:

- Colocar questões associadas a profissões e género, realçando a relação do mar com as questões de género
- Identificar argumentações sobre o ponto de vista das crianças em relação aos momentos da visita dedicados às atividades marítimas associados ao género.

Materiais a utilizar:

- Material de desenho.

Desenvolvimento da tarefa:

Na tarefa 2 deu-se início à preparação da visita ao Navio-hospital Gil Eannes. As crianças foram preparadas para a mesma através da exploração do mar e dos seus elementos e através das questões de género associadas às tarefas domésticas e às profissões. Os conhecimentos prévios, adquiridos pelas crianças, permitem, no local, observar e vivenciar o ambiente com outra perspetiva.

A visita ao navio contempla o acompanhamento por um guia. Ainda assim, durante a visita as crianças serão chamadas à atenção, pela mestrandia, para determinados aspetos presentes no museu e para a colocação das questões elaboradas na sessão anterior. Com essas questões espera-se que as crianças vivam momentos do passado do meio local onde estão inseridas, relativamente à divisão das profissões destinadas a homens e a mulheres durante a época em que o navio esteve em atividade.

Pretende-se que durante a visita as crianças coloquem as seguintes questões:

- Onde é que o navio ia?
- Tinha animais no navio?
- Porque é que o navio não se afundou?
- Só trabalhavam homens no navio? Porquê?
- Porque é que as mulheres não podiam ir?
- Só havia um cozinheiro?
- Quem é que fazia as operações?

Já na sala de atividades as crianças são convidadas a relembrar os momentos da visita: o que observaram, o que aprenderam e as respostas que obtiveram às questões colocadas; explicitando, também, a sua opinião acerca da visita e das aprendizagens.

É pedido às crianças que elaborem um registo individual, por desenho, do momento da visita que cada criança mais gostou.

Organização da tarefa:

Esta tarefa desenvolveu-se em grande grupo, quer durante a visita ao navio, quer durante a reflexão que aconteceu já na sala de atividades. Os registos, por desenho, foram efetuados individualmente.

Duração prevista da tarefa:

Uma manhã e uma tarde, 180 minutos.

Anexo 5 – Tarefa 4 “Um presente para todos”

Objetivos da tarefa:

- Observar e analisar reações e argumentos das crianças face a situações de escolha de brinquedos em relação ao género;
- Constatar se as crianças estabelecem relações entre brinquedos e género;
- Identificar os argumentos das crianças inerentes aos brinquedos e ao género;

Material a utilizar:

- Livro “Um presente diferente” de Marta Azcona e Rosa Osuna;
- Computador.

Desenvolvimento da tarefa:

Inicia-se a sessão com a exploração da história “Um presente diferente” de Marta Azcona e Rosa Osuna. É realizada uma pré-leitura da obra através dos elementos presentes na capa, contracapa e guardas. As crianças são questionadas sobre tais elementos: o que vêm nas imagens?; as imagens revelam alguma coisa?; quem serão estas duas personagens?; será que é um livro sobre animais?

É realizada a leitura da história. Seguidamente à leitura da história, as crianças são orientadas a dialogar sobre os acontecimentos ocorridos ao longo da mesma: o que ofereceu o Tristão ao Marcelo?; o Marcelo gostou do presente?; gostavas de ter um presente igual?; se te oferecessem um presente que tu não soubesses brincar com ele, o que farias? Trocavas por outro? porquê?; e se o presente em vez de ser oferecido ao Marcelo fosse oferecido à Maria, o que achas?; achas que os meninos e as meninas gostam de viver grandes aventuras?

A Ana prepara as crianças para o pedido de um presente ao Pai Natal. *Sabem, está na altura de escrever uma carta ao Pai Natal, ou um e-mail que é mais rápido a chegar! E eu gostava de escrever um e-mail a pedir um presente especial para a sala 4, um presente que meninos e meninas gostassem de brincar com ele. Eu já tive uma ideia mas quero saber as vossas opiniões.*

O seguinte diálogo depende das propostas das crianças. Um presente adequado para todo o grupo seria, por exemplo, uma pen com um jogo interativo para utilizar no

computador da sala. Esta ideia será revelada depois de ouvir as opiniões e argumentações das crianças.

Segue-se a escrita do e-mail endereçado ao Pai Natal. Neste é evidenciado o gosto de receber um presente para todos os meninos e meninas da sala, que pode ser a pen ou outro presente que as crianças tenham fundamentado a sua escolha e pertinência.

O envio do e-mail é realizado entre as duas mestrandas, sendo que no dia seguinte, as crianças receberão a resposta ao e-mail enviado.

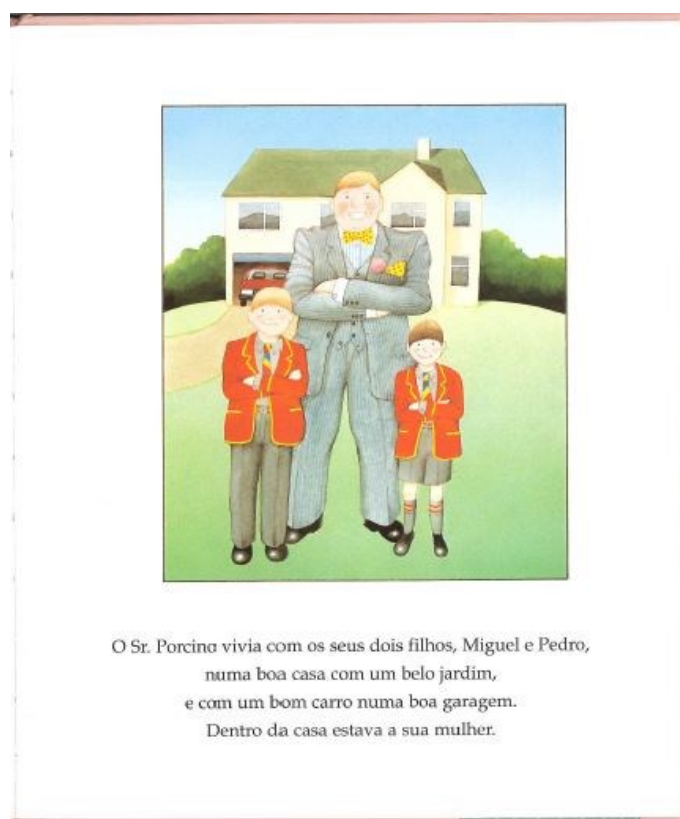
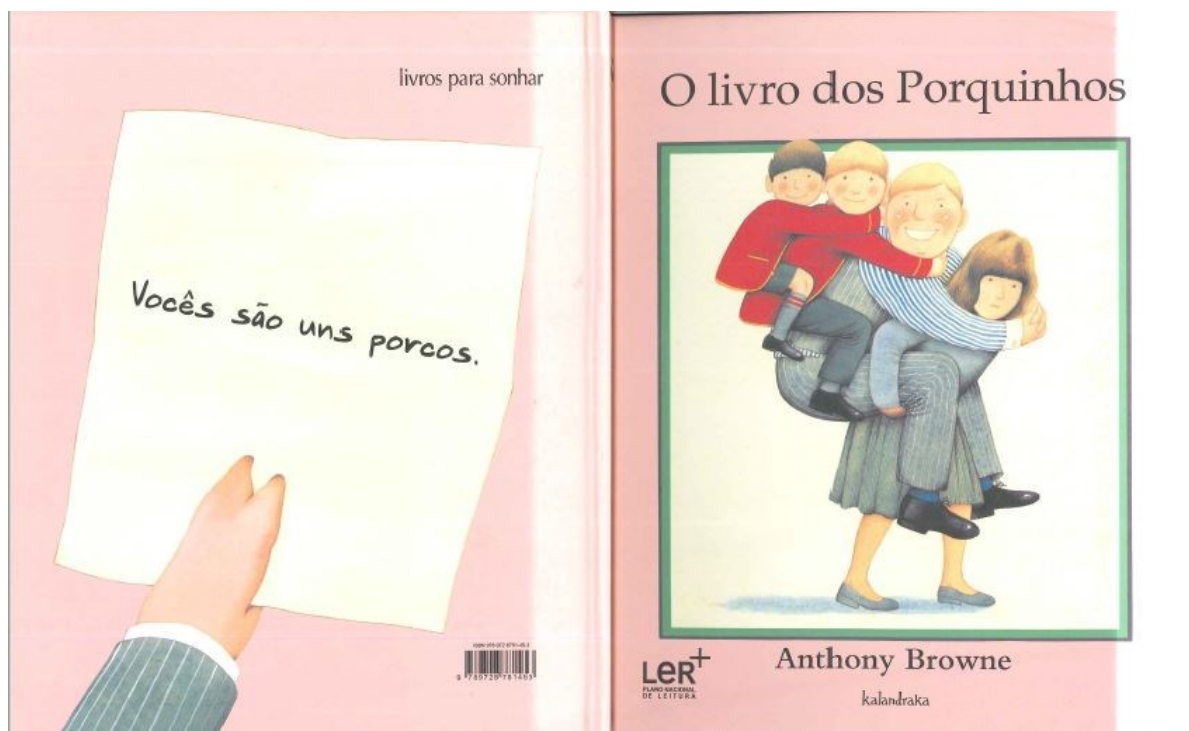
Organização da tarefa:

A tarefa desenrola-se, na totalidade, em grande grupo.

Duração prevista da tarefa:

Uma manhã, 90 minutos.

Anexo 6 – História “O livro dos porquinhos” de Browne (2013)



— Despacha-te com o pequeno-almoço, querida! —
gritava o Sr. Porcino todas as manhãs antes de sair
para o seu importantíssimo trabalho.

— Despacha-te com o pequeno-almoço, mãe! —
gritavam Miguel e Pedro antes de saírem
para a sua importantíssima escola.



Depois de todos saírem de casa,
a Sra. Porcino lavava a louça do pequeno-almoço...



fazia as camas...



aspirava o chão...



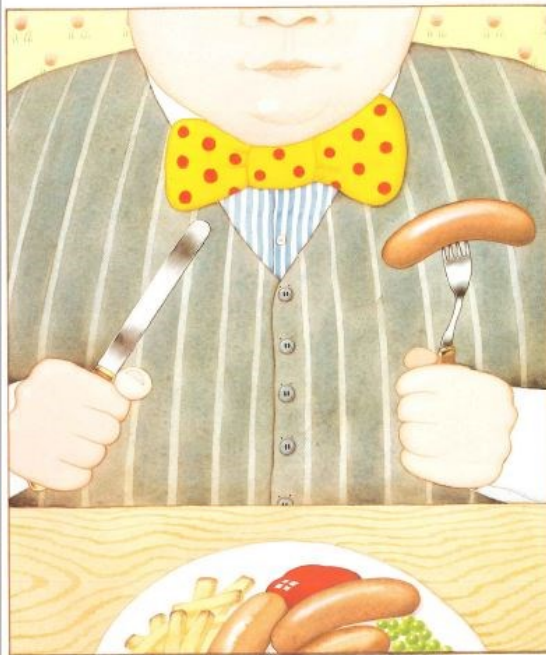
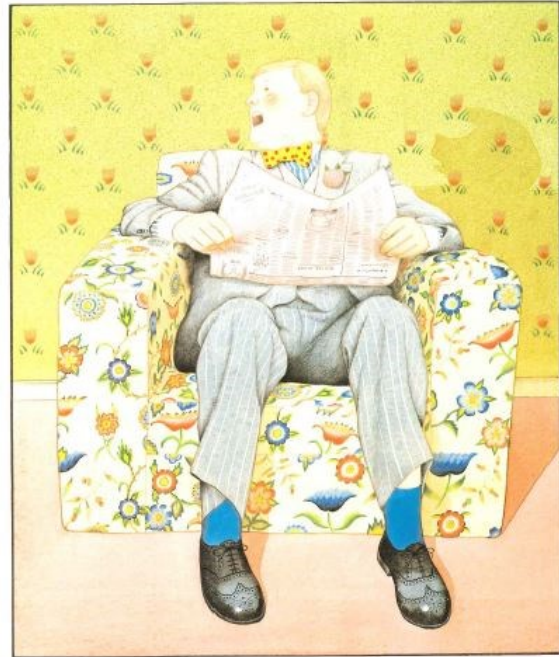
e depois ia para o trabalho.



— Despacha-te com o lanche, mãe! — gritavam os rapazes todas as tardes quando chegavam da sua importantíssima escola.



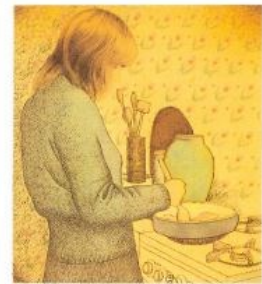
— Despacha-te com o lanche, mulher — gritava o Sr. Porcino todas as tardes quando chegava do seu importantíssimo trabalho.



Mal acabavam de lanchar,
a Sra. Porcino lavava a louça... lavava a roupa...



passava a ferro... e voltava de novo a cozinhar.



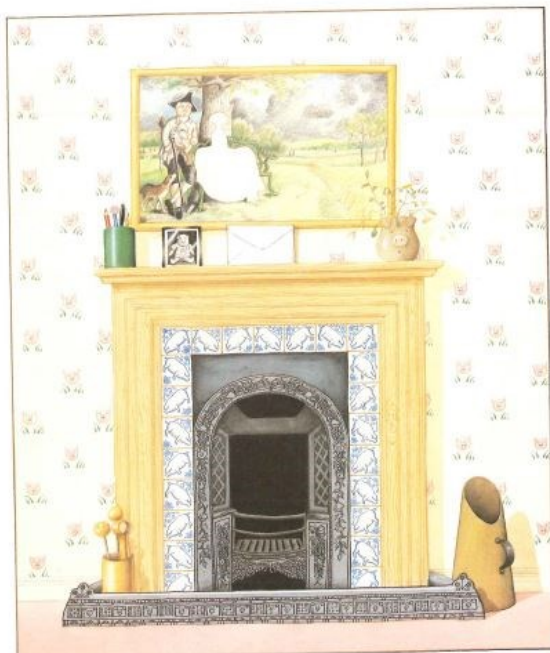


Uma tarde, quando os rapazes chegaram da escola
não havia ninguém para recebê-los.

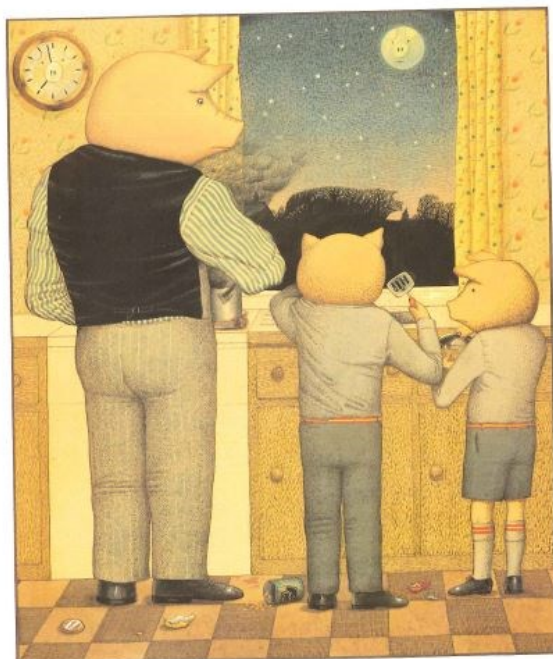


— Onde é que está a mãe? —
perguntou o Sr. Porcino assim que chegou do trabalho.

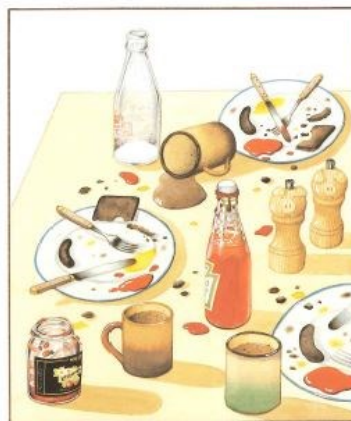




Ela não estava em nenhum sítio.
Em cima da lareira estava um envelope.
O Sr. Porcino abriu-o.
Lá dentro, estava um pedaço de papel.

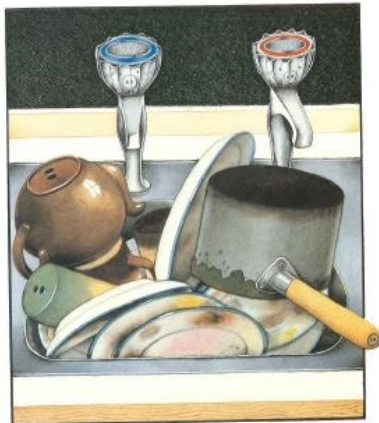


– E o que é que fazemos agora? – disse o Sr. Porcino.
Tiveram que fazer a sua própria comida.
Demoraram horas. E, ainda por cima, estava horrível.

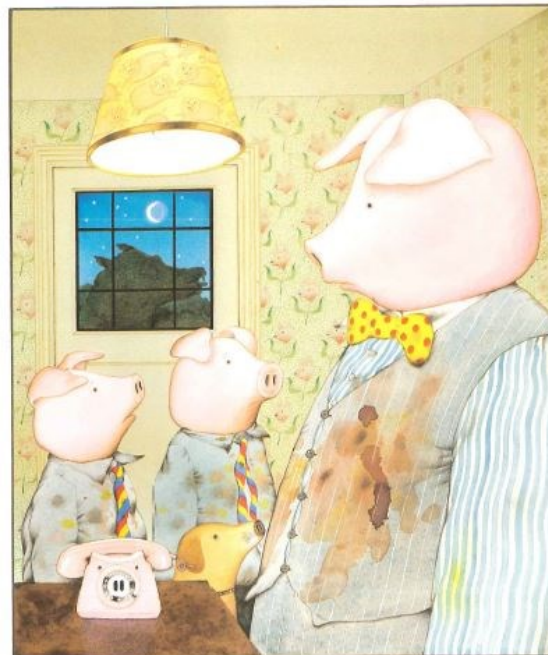


Na manhã seguinte, tiveram que fazer o seu pequeno-almoço.
Demoraram horas.
E também estava horrível.

No dia seguinte e na noite seguinte e no dia depois desse,
a Sra. Porcino continuava sem aparecer.
O Sr. Porcino, o Miguel e o Pedro tentaram tomar conta de si próprios.
Nunca tinham lavado a louça. Nunca tinham lavado a roupa.
Não tardou para que a casa mais parecesse uma pocilga.

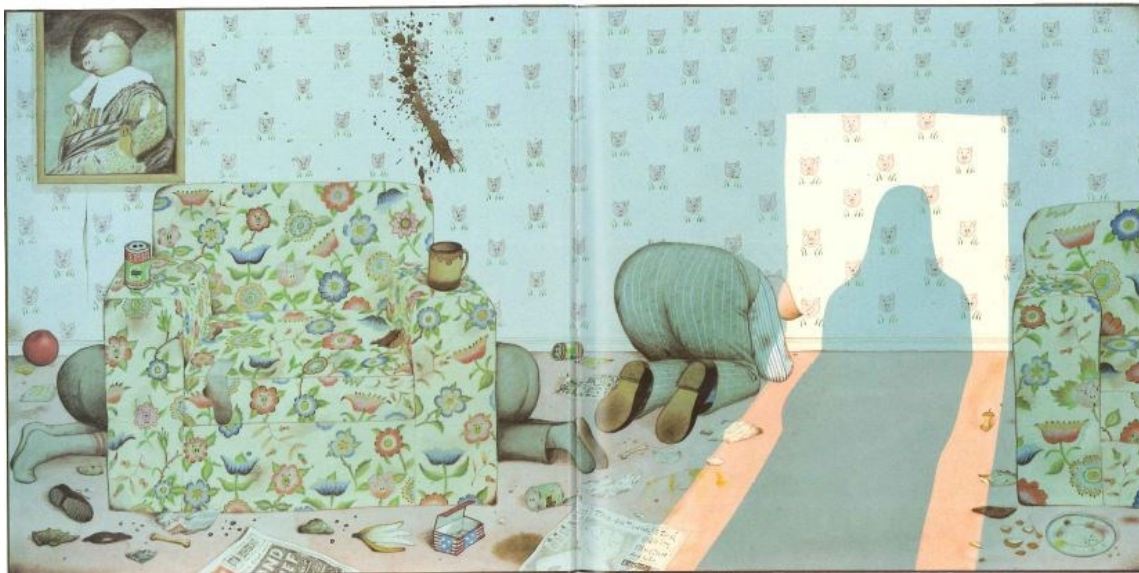


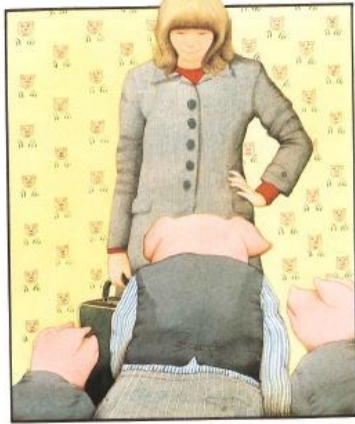
— Quando é que a mãe volta? —
gritaram os rapazes depois de mais uma horrível refeição.
— Como é que eu vou saber? — grunhiu o Sr. Porcino.
Estavam todos cada vez mais rabugentos.



Uma noite, já não havia mais nada em casa para cozinhar.
— Vamos ter que andar aqui à procura para encontrar alguns restos —
roncou o Sr. Porcino.

E nesse preciso instante entrou a Sra. Porcino.



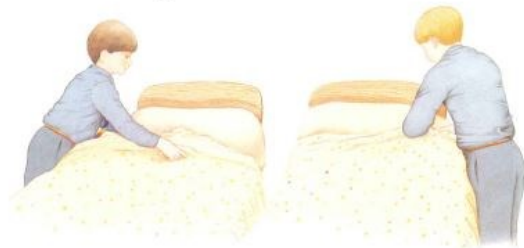


– VOLTA, POR FAVOR – suplicaram eles.



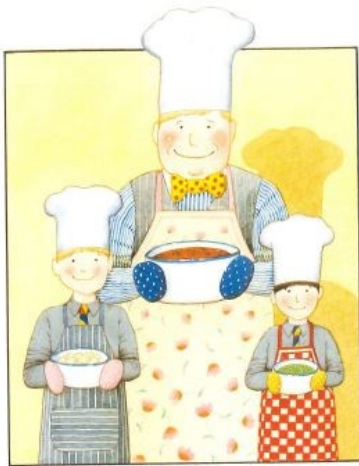
Então, a Sra. Porcino ficou.
O Sr. Porcino lavou a louça.

O Miguel e o Pedro fizeram as camas.



O Sr. Porcino passou a ferro.





Todos ajudaram a cozinhar.
E até gostaram!



A mãe também estava feliz...

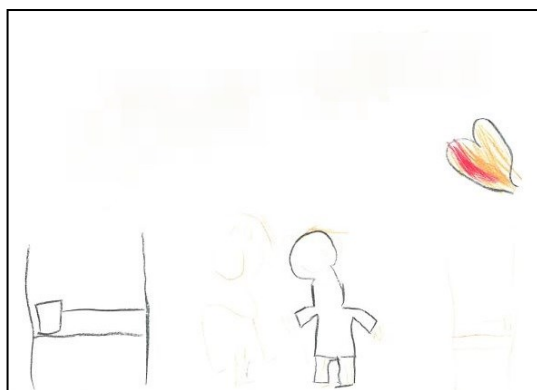
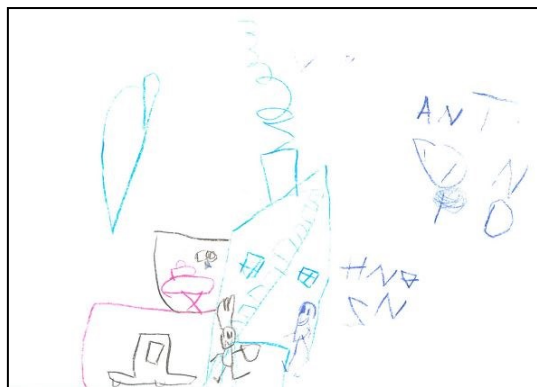
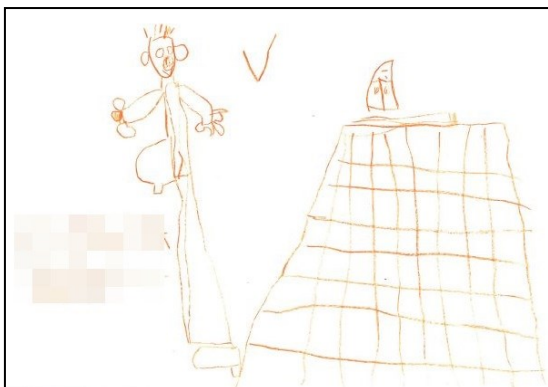


Ela consertou o carro.

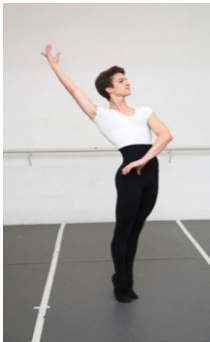
Anexo 7 - Acessórios usados para caracterizar as personagens na dramatização

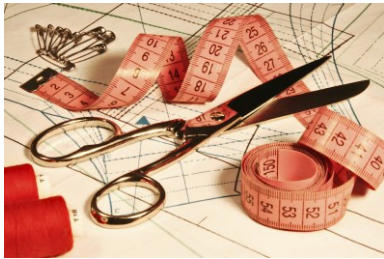


Anexo 8 – Registos de algumas crianças em relação ao seu contributo na organização da sua família face às tarefas domésticas.



Anexo 9 - Imagens relativas às profissões em exploração

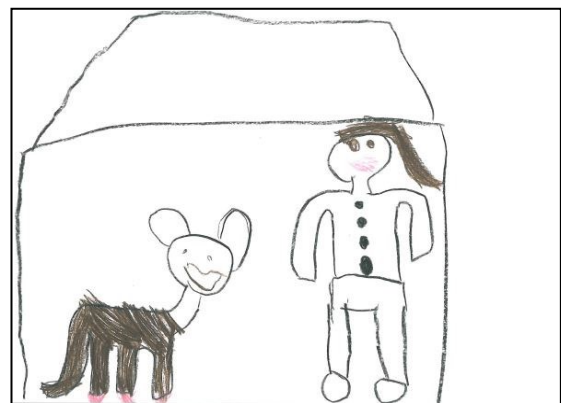
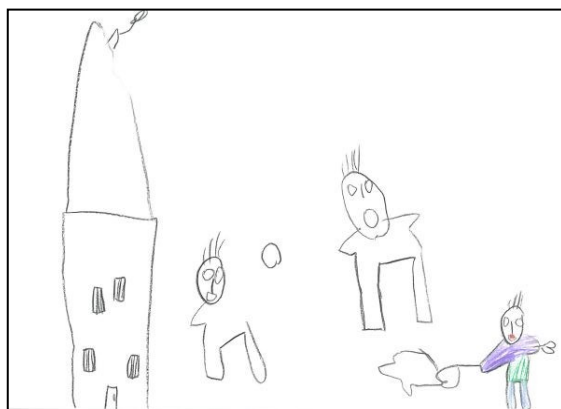




Anexo 10 – Menino e menina utilizados na exploração das profissões



Anexo 11 – Registos de algumas crianças relativos às profissões eleitas para o seu futuro



Anexo 12 – História “O sonho do Manelinho” da autoria da mestranda.

O sonho do Manelinho

Olá sou o Manuel. Vivo num local muito especial, das janelas da minha casa posso ver o mar.

Todos os dias o meu pai vai para o mar, quando volta, o barco vem cheio de peixe.

Sabem qual é a profissão do meu pai?

Depois de descarregar o peixe, o meu pai leva-o até à praça. Na praça está a minha mãe, que vende o peixe que o meu pai pesca.

Para chamar os clientes a minha mãe costuma pregar: “olha o peixinho fresquinho, pescado com muito carinho”.

Conhecem a profissão da minha mãe?

Já entrei no barco do meu pai. O meu pai diz que nos barcos só trabalham homens, pelo menos nos que ele conhece é assim.

Um dia vou construir um barco muito grande e o meu pai vai ser o capitão. Depois eu, o meu pai e a minha mãe vamos passear por todos os oceanos, ver golfinhos e baleias e conhecer cidades à beira mar.

Bem! Vou estudar para aprender a fazer um navio! Adeus!

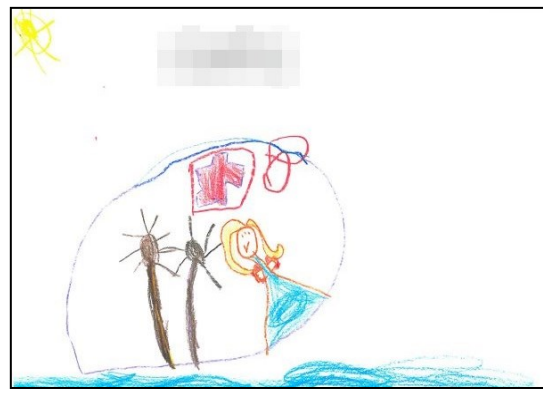
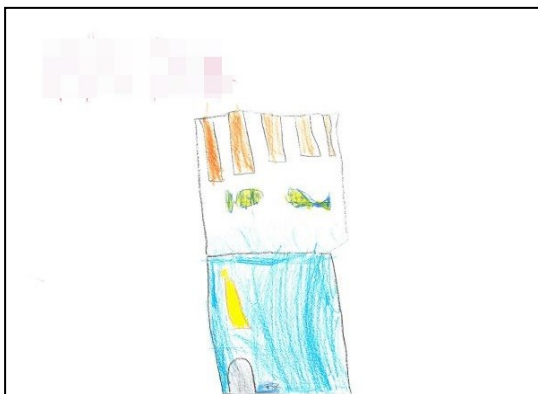
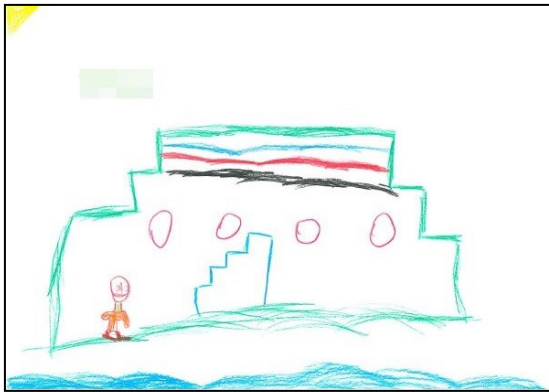
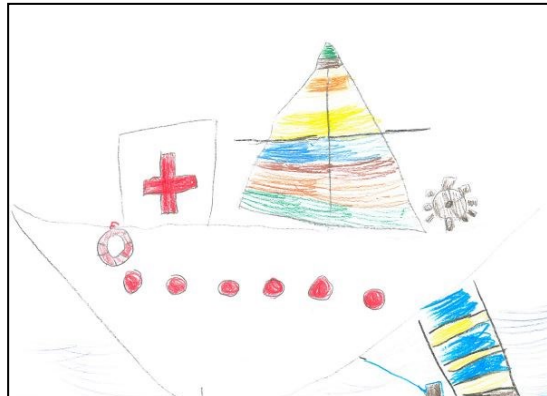
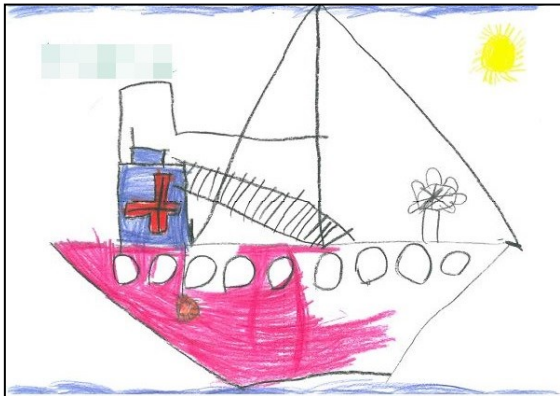
Anexo 13 - Avental com fantoches utilizados na dramatização da história



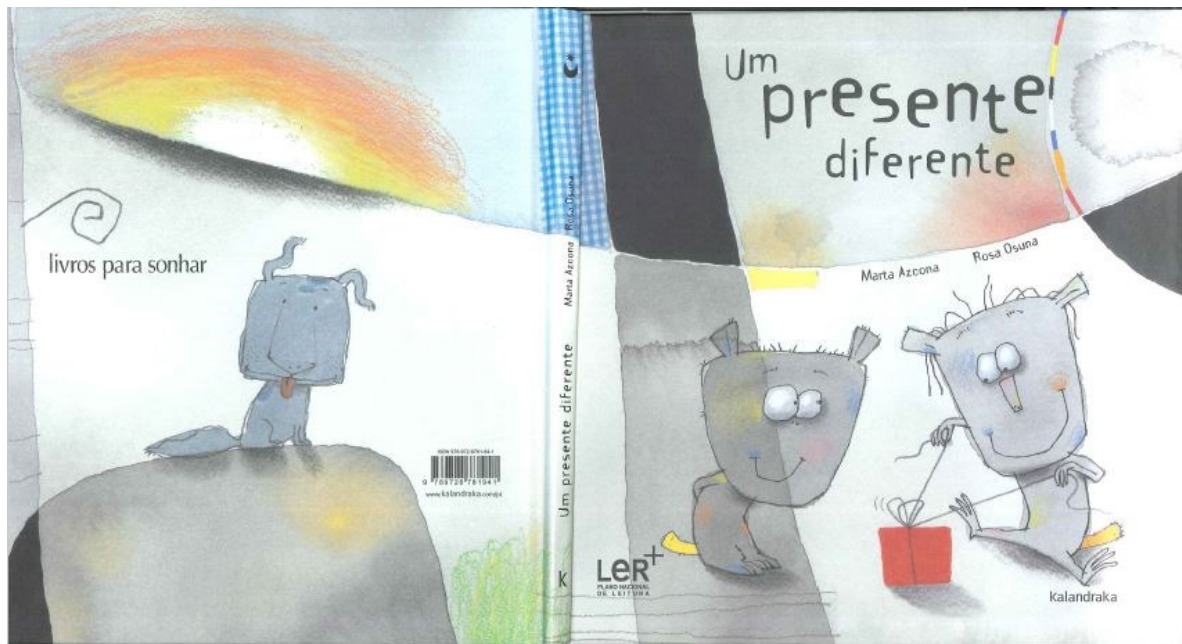
Anexo 14 - Imagens do Navio-hospital Gil Eannes

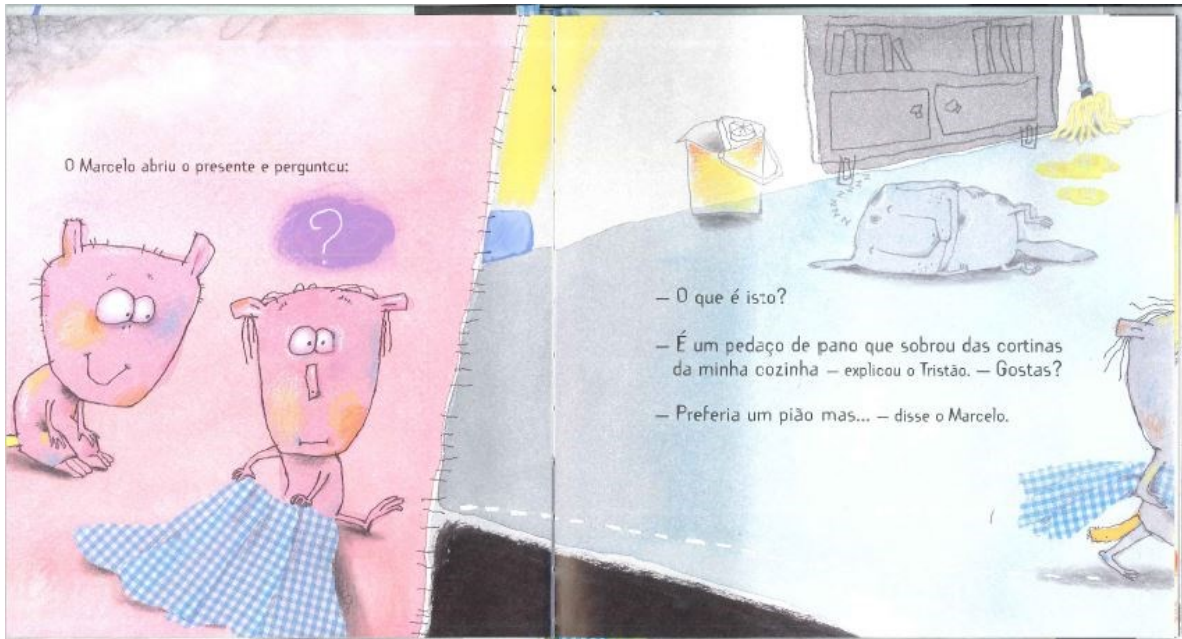


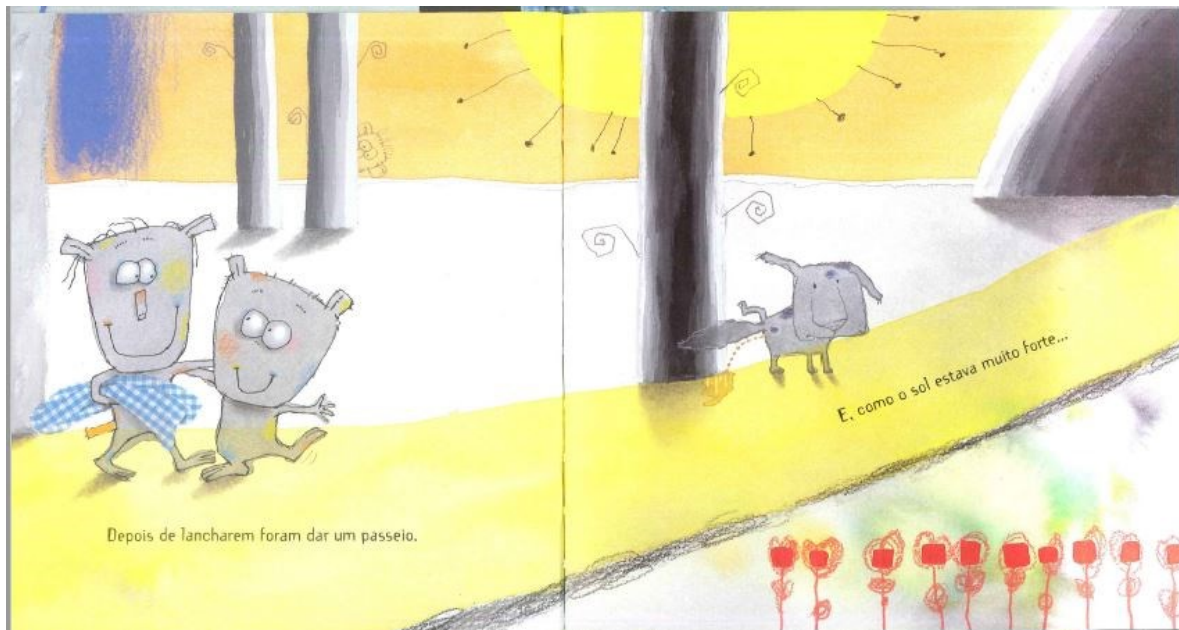
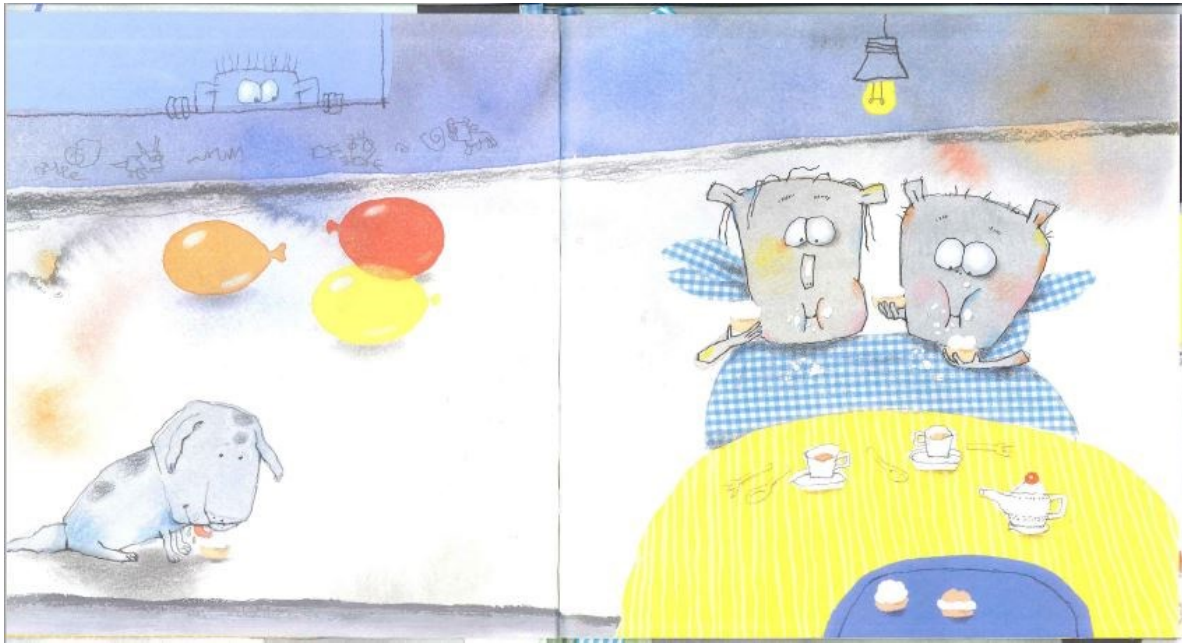
Anexo 15 - Registos das crianças relativos à visita ao Navio-hospital Gil Eannes

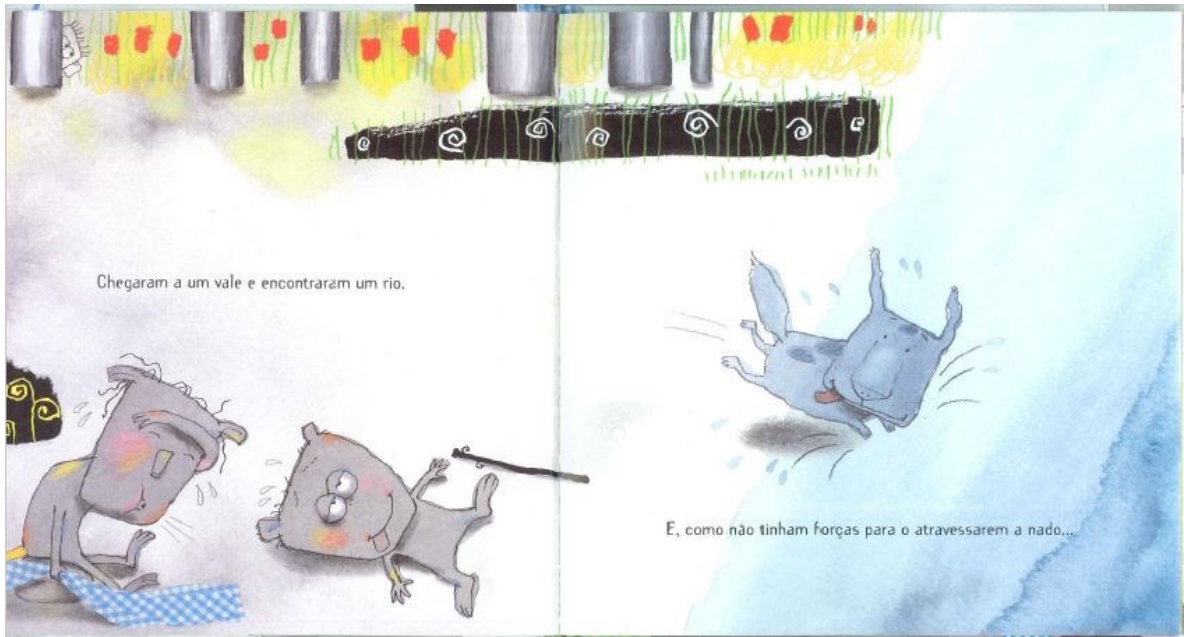


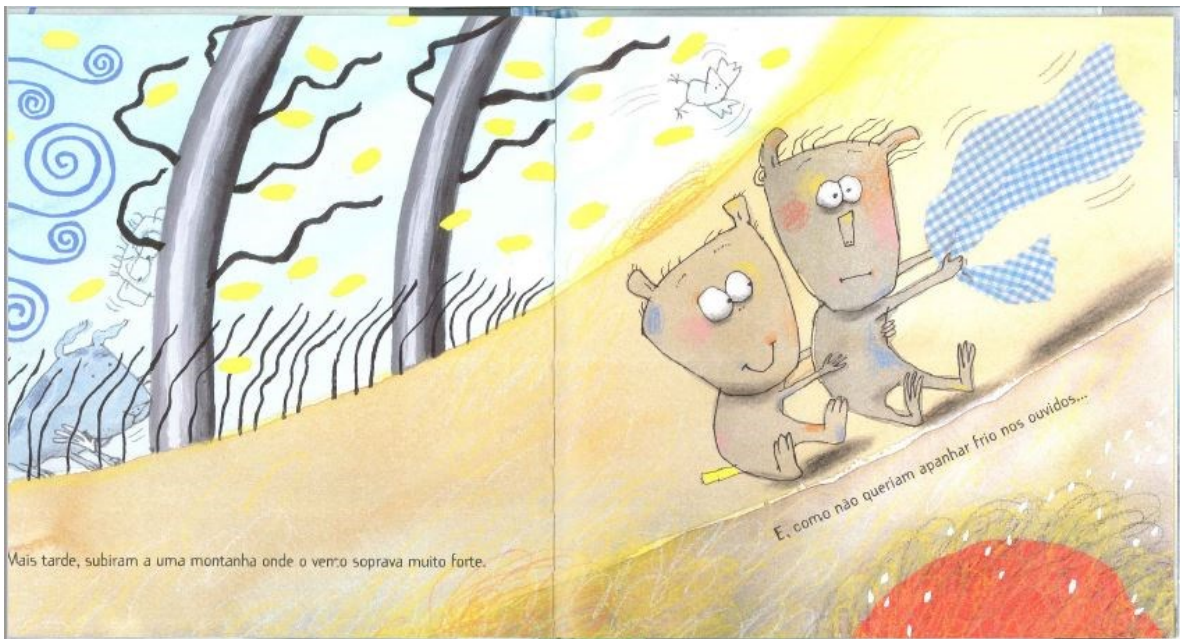
Anexo 16 - História "Um presente diferente" de Marta Azcona e Rosa Osuna





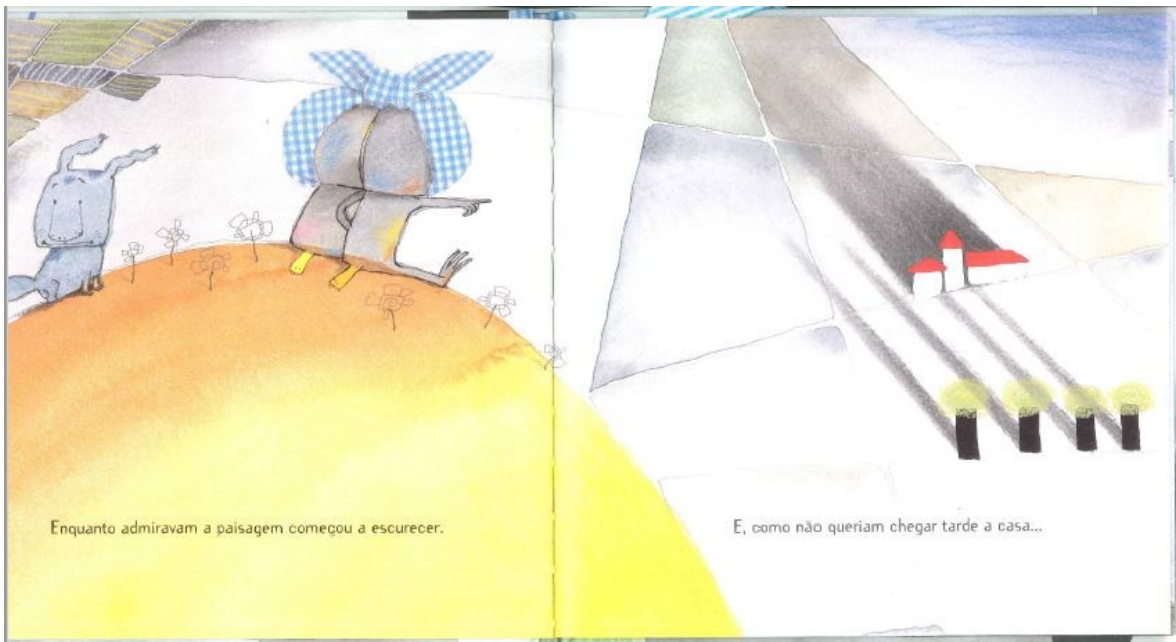
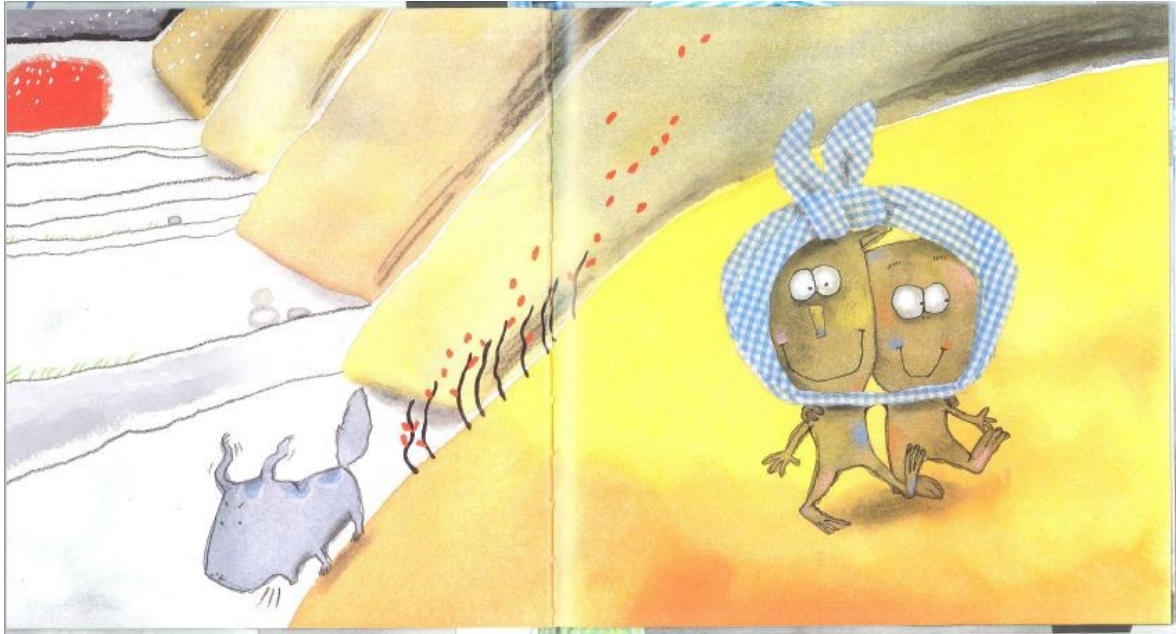


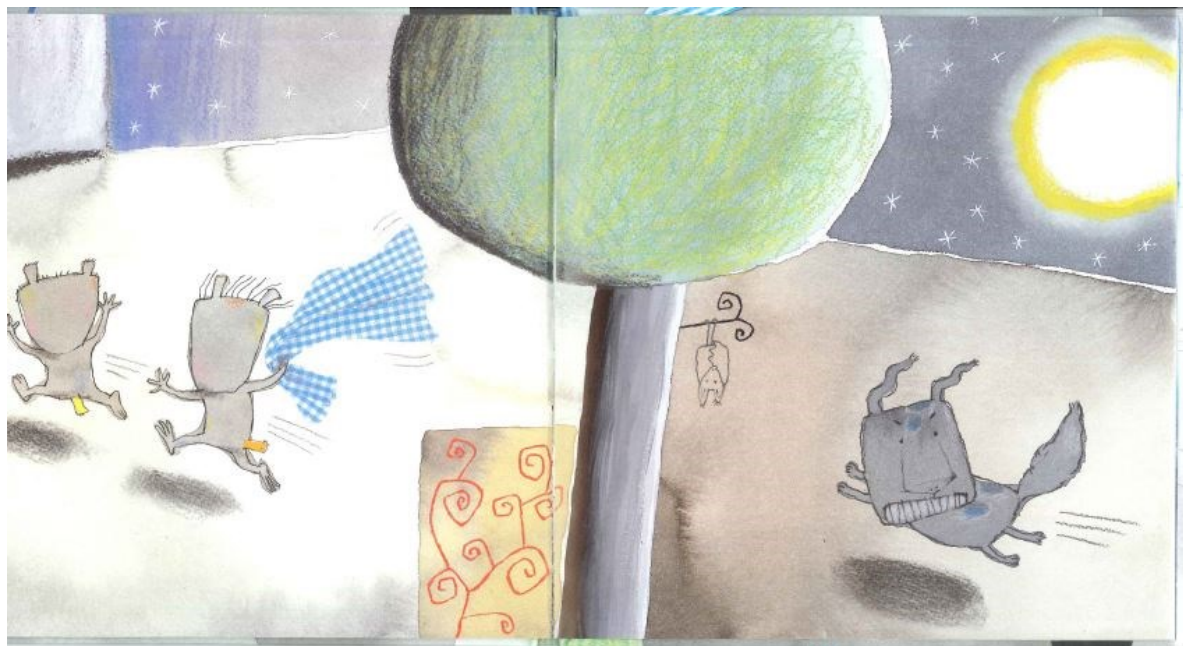


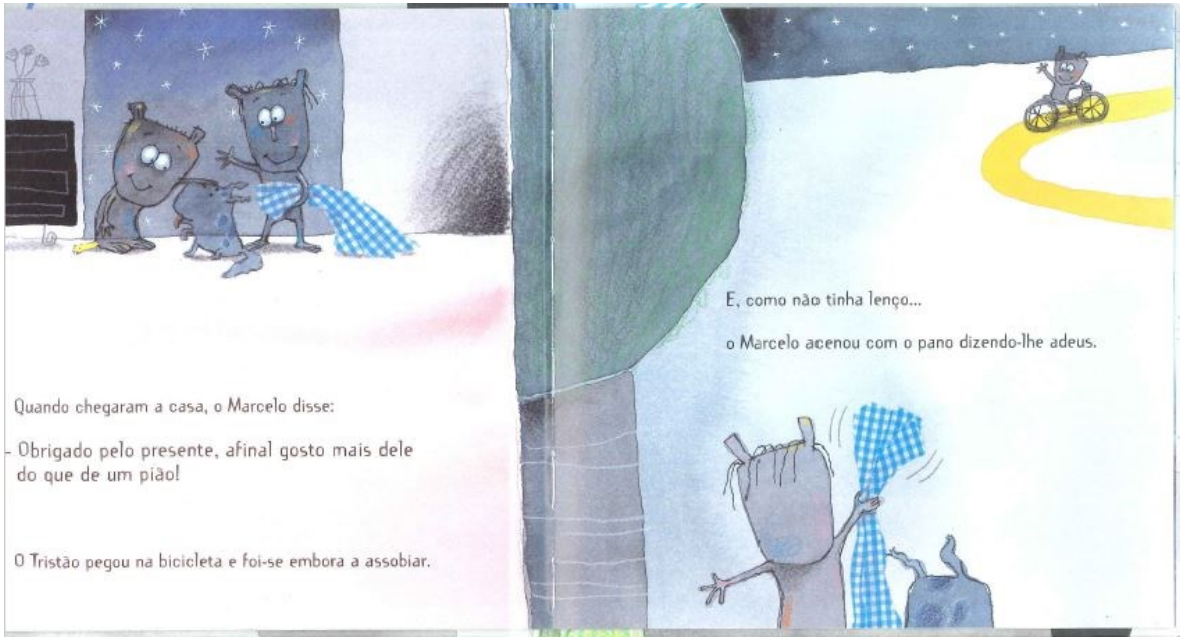


Mais tarde, subiram a uma montanha onde o vento soprava muito forte.

E, como não queriam apanhar frio nos ouvidos...







Anexo 17 - E-mail enviado ao Pai Natal

Para: Pai Natal

Querido Pai Natal!

Espero que tenhas um bocadinho de tempo para ler este e-mail, nestes dias de tanto trabalho.

Somos os meninos e as meninas da sala --- do Jardim de Infância ----- . Somos todos amigos e por isso trabalhamos, brincamos e divertimo-nos juntos.

Como sabemos que tens muito trabalho, decidimos fazer-te um pedido de grupo.

De presente de Natal gostávamos de receber um tablet para jogar e um livro para as professoras nos contarem histórias.

Pai Natal, desejamos-te um bom trabalho e um feliz Natal! Esperamos que as renas não se enganem no caminho para cá.

Feliz Natal!

Com muito carinho,

Os meninos e as meninas da sala ---

Anexo 18 - Resposta do Pai Natal ao e-mail enviado

Para: Meninos e meninas da sala ---

Gostei muito do vosso e-mail de grupo.

Como sabem os meus duendes e as minhas renas ajudam-me muito e é por isso que eu sei sempre quando vocês se portam bem ou mal. Sei que são amigos uns dos outros e que se empenham muito nos trabalhos, por isso envio-vos um presente.

É um livro muito especial! Chama-se “Dançar nas nuvens” e a autora é Vania Starkoff.

Espero que gostem.

Feliz Natal!! HO! HO! HO!

Pai Natal

Anexo 19 - Registos das crianças relativos ao presente pedido no e-mail destinado ao Pai
Natal

