



Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Adriana Margarida Moreira da Rocha

Relatório de Estágio apresentado à Escola Superior de Educação de Bragança para obtenção do Grau de Mestre em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Orientado por

Professora Doutora Maria do Céu Ribeiro

Bragança
2017

*À minha mãe,
que sempre iluminou esta minha caminhada.*

Agradecimentos

A nossa caminhada pela vida é marcada por encontros e desencontros, em que adquirimos aprendizagens, partilhamos momentos e construímos laços que guardamos na memória e no coração. Durante este percurso académico são muitas as pessoas que o enriqueceram pelas quais nutro um enorme sentimento de gratidão.

O caminho que percorri não poderia, de forma alguma, culminar sem o apoio incondicional dos meus familiares mais próximos. Agradeço em primeiro lugar, à minha irmã por me ter acompanhado ao longo de todo o percurso. E, de uma forma especial, agradeço à minha prima, Adriana, por me ter apoiado nos bons e maus momentos. Estou grata pelas palavras de apreço e confiança e por nunca ter desistido de mim nem ter deixado de acreditar que um dia conseguiria.

Agradeço também à Escola Superior de Educação de Bragança e aos Professores por me terem acolhido, tendo contribuído para a minha formação pessoal e profissional.

À Professora Doutora Maria do Céu Ribeiro, orientadora do presente relatório e supervisora ao longo da Prática de Ensino Supervisionada no âmbito do 1.º Ciclo do Ensino Básico, pela disponibilidade, pelo apoio, pela ajuda e, ainda, pela partilha de saberes científicos, decisivos para a realização deste relatório.

À Professora Doutora Evangelina Bonifácio, supervisora no âmbito da Educação Pré-escolar, pela pertinência das observações realizadas no decorrer da prática, pelo apoio e pela partilha de experiências e ensinamentos que contribuíram para uma evolução ao longo da prática de ensino supervisionada.

Às Educadoras Sandra e Gisela, as Professoras Isabel e Leonor por todo o tempo disponibilizado, por todos os conhecimentos e conselhos transmitidos. E, um muito obrigada às crianças com as quais tive o gosto de trabalhar, pelo carinho que sempre manifestaram, por partilharem comigo os seus saberes e alegrias, que muito contribuíram para a minha formação. Sem eles esta prática não faria qualquer sentido.

Ao Luís, pelo apoio incondicional, pela compreensão, pela ajuda, encorajamento e pelas palavras de incentivo nos momentos de maior fragilidade.

À Rita, à Ana, à Cristiana e à Filipa pelo apoio, pela paciência e amizade, por todas as horas de trabalho, todas as lágrimas e risos que partilharam comigo. E de uma forma geral, aos amigos, os de longe e os de perto, os mais presentes e os mais ausentes que de uma forma mais ou menos direta me acompanharam nesta jornada que agora finda.

Por fim, a todos aqueles que, apesar de não estarem aqui mencionados, de uma forma mais ou menos direta, me ajudaram a crescer e me acompanharam neste percurso.

A todos: OBRIGADA!

Resumo

O presente relatório foi desenvolvido no âmbito da unidade curricular da Prática de Ensino Supervisionada (PES), inserida no plano de estudos do curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, da Escola Superior de Educação de Bragança (ESEB), do Instituto Politécnico de Bragança.

As experiências de ensino aprendizagem, aqui apresentadas, foram pensadas numa perspetiva de articulação curricular, em que os interesses e necessidades das crianças bem como os seus ritmos de aprendizagem, foram contemplados. Para o efeito, apoiamo-nos nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), no Guião de Educação, Género e Cidadania para a Educação Pré-Escolar, no Programa do 1.º Ciclo do Ensino Básico, nas Metas Curriculares para o 1.º Ciclo do Ensino Básico e no Guião de Educação, Género e Cidadania para o 1.º Ciclo do Ensino Básico. Estas experiências de ensino aprendizagem traduzem-se num processo descritivo, interpretativo e reflexivo, enquadrado numa abordagem qualitativa. É importante salientar que, ao longo da prática educativa, adotamos uma atitude reflexiva e crítica face ao trabalho desenvolvido.

No decorrer da prática, as atividades que desenvolvemos foram pensadas no sentido de darmos resposta à questão problema: Quais as perceções das crianças sobre as questões de género? Para tal delineamos os seguintes objetivos: i) conhecer as perceções das crianças sobre as questões de género ii) Perceber se a família e a escola são responsáveis pela perpetuação de estereótipos de género iii) Analisar os processos associados à construção identitária de género, em contexto de Creche, Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico iv) Perceber de que forma as questões de género estão presentes no quotidiano dos futuros adultos.

Para que fosse possível recolhermos a informação para a nossa investigação selecionamos um conjunto de técnicas e de instrumentos de recolha de dados. Foram eles: observação participante, notas de campo, registos fotográficos e entrevista. Para a análise dos dados recorreremos à análise de conteúdo.

Após a análise dos dados, estes parecem apontar para existência de conceções estereotipadas sobre o género que podem condicionar a criança e o modo como, em adulto, a mesma assumirá os seus papéis pessoais, sociais e profissionais.

Palavras-chave: Género; Sexo; Agentes de socialização; Prática de Ensino Supervisionada; Creche; Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Abstract

This report was developed within the curricular unit of the Supervised Teaching Practice (PES), inserted in Master's Course in Pre-School Education and Teaching of the 1st Cycle of Basic Education, of the Higher School of Education of Bragança (ESEB), of the Polytechnic Institute of Bragança.

The teaching learning experiences presented here were conceived in a perspective of curricular articulation, in which the interests and needs of the children as well as their learning rhythms were contemplated. To this end, we support ourselves in the Curricular Guidelines for Pre-School Education (OCEPE), the Gender and Citizenship Education Guide for Pre-School Education, the Program of the 1st Cycle of Basic Education, the Curricular Goals for the 1st Cycle of Basic Education and in the Guide of Education Gender and Citizenship for the 1st. Basic Cycle of Education. These learning teaching experiences translate into a descriptive, interpretive and reflective process, framed in a qualitative approach. It is important to emphasize that, throughout the educational practice, we adopted a reflexive and critical attitude towards the work developed.

In the course of the practice, the activities that we developed were designed in order to answer the problem question: What are the children's perceptions about gender issues? To this end, we outline the following objectives: i) to know children's perceptions of gender issues ii) to understand if family and school are responsible for the perpetuation of gender stereotypes iii) to analyze the processes associated with gender identity construction, in context Nursery, Kindergarten and 1st Cycle of Basic Education iv) Understand how gender issues are present in the daily lives of future adults.

In order to collect the information for our investigation, we selected a set of techniques and data collection instruments. They were: participant observation, field notes, photographic records and interview. For the analysis of the data we used content analysis.

After analyzing the data, these seem to point to stereotyped conceptions about gender that can condition the child and how, in adult, it will assume their personal, social and professional roles.

Keywords: Gender; Sex; Socialization agents; Supervised Teaching Practice; Day care; Pre-school Education and 1st Cycle of Basic Education.

Siglas e Acrónimos

CEB - Ciclo do Ensino Básico

CIG - Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género

ESEB - Escola Superior de Educação de Bragança

EEA - Experiências de Ensino Aprendizagem

EPE - Educação Pré-Escolar

IPSS - Instituição Privada de Solidariedade Social

OCEPE - Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PES - Prática de Ensino Supervisionada

Índice

Agradecimentos.....	iii
Resumo.....	v
Abstract	vii
Siglas e Acrónimos	ix
Índice de Figuras	xiii
Índice de Anexos.....	xv
Introdução	1
1.Enquadramento Teórico	5
1.1.Distinção entre sexo, enquanto variável biológica e género, enquanto construção social.....	5
1.2.As diferenças de género na perspetiva psicanalítica.....	7
1.3.Estereótipos associados ao género	8
1.4.Identidade de género: a família, a escola e os media como principais agentes de socialização de género	12
2.Enquadramento metodológico	21
2.1.Fundamentação da Escolha do Tema, Questão-problema e Objetivos da Investigação.....	21
2.2.Opções metodológicas do estudo.....	22
2.3.Contextos de intervenção.....	23
2.4.Instrumentos e técnicas de recolha de dados	23
2.4.1.Observação participante.....	23
2.4.2.Notas de campo.....	24
2.4.3.Registos fotográficos	25
2.4.4.Entrevista	26
2.4.5.A análise de conteúdo	28
3.Caraterização dos contextos e Descrição, Análise e Interpretação das Experiências de Ensino Aprendizagem Desenvolvidas	29
3.1.Contexto em que decorreu a PES, no âmbito de Creche e Educação Pré-Escolar.....	29

3.1.1.Caraterização do grupo de crianças da Creche	33
3.1.1.1.Organização do tempo e espaço	34
3.1.1.2.As interações.....	36
3.1.1.3.Experiências de Ensino Aprendizagem em Creche	37
3.1.1.4.“Eu e os outros no espelho”	38
3.1.2.Caraterização do grupo de crianças do Pré-Escolar	41
3.1.2.1.Organização do tempo e espaço	42
3.1.2.2.As interações.....	48
3.1.2.3.Experiência de Ensino Aprendizagem de Educação Pré-Escolar.....	50
3.1.2.3.1.“Quando eu nasci”	50
3.1.2.3.2.“Todos fazemos tudo”	56
3.2.Contexto em que decorreu a PES no âmbito do 1.º Ciclo do Ensino Básico	61
3.2.1..Caraterização do grupo de crianças do 1.º CEB	63
3.2.1.1.Organização do tempo e espaço	64
3.2.1.2.As interações.....	66
3.2.1.3.Experiências de ensino aprendizagem desenvolvidas em contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico	68
3.2.1.3.1.“Paus de chuva”	68
3.2.1.3.2.“A tia camionista”.....	73
3.2.1.3.3.“Maleta do Indiano”	77
4.Descrição, análise e interpretação de dados	82
Considerações Finais.....	93
Referências Bibliográficas.....	97
Anexos.....	101

Índice de Figuras

Figura 1. Atividade com espelhos.....	40
Figura 2. Criança a cozinhar na área da cozinha.....	46
Figura 3. Jogo do galo.....	46
Figura 4. Criança a brincar aos professores na área da escrita.....	49
Figura 5. Construção em massa de sal.....	53
Figura 6. Dominó “ Viver em igualdade”.....	57
Figura 7. “O senhor florista”.....	59
Figura 8. “A tia tratorista”.....	59
Figura 9. “A mãe foi com a menina á pesca.....	59
Figura 10. “Um avô a cozinhar um bolo com morangos”.....	59
Figura 11. “Uma senhora a fazer surf”.....	59
Figura 12. “O pai a cuidar do filho”.....	59
Figura 13. Powtoon acerca do conteúdo “provérbios”.....	69
Figura 14. Situação problemática.....	70

Índice de Anexos

Anexo I - Guião das entrevistas realizadas em contexto de Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	102
Anexo II - Transcrição das entrevistas realizadas em contexto de Educação Pré-Escolar	104
Anexo III - Transcrição das entrevistas realizadas em contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	108
Anexo IV - Análise de conteúdo das entrevistas realizadas em contexto de Educação Pré-Escolar.....	110
Anexo V - Análise de conteúdo das entrevistas realizadas em contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico	121
Anexo VI - Experiência de Ensino Aprendizagem de audição e compreensão do oral, ficha do professor.....	131
Anexo VII - Experiência de Ensino Aprendizagem de audição e compreensão do oral, ficha do aluno.....	134

Introdução

O presente relatório de estágio foi realizado no âmbito da unidade curricular da Prática de Ensino Supervisionada (PES), inserida no plano de estudos do curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, da Escola Superior de Educação de Bragança (ESEB), do Instituto Politécnico de Bragança.

A PES decorreu em três contextos educativos distintos. Foram eles: a Creche, o Jardim de Infância e 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB). A instituição onde decorreu a PES nos contextos de Creche e Jardim de Infância é uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), que integra várias respostas sociais: Creche, Jardim de Infância e Centro de Atividades de Tempos Livres. A instituição em que decorreu a PES em contexto de 1.º CEB, pertencia à rede pública e estava integrada no agrupamento de escolas Abade Baçal. As duas instituições estavam situadas na zona urbana de Bragança.

Relativamente ao contexto de Creche, a PES desenvolveu-se com um grupo de 6 crianças com menos de 1 ano de idade e teve a duração de 6 semanas no total de 90 horas. A PES, em contexto de Jardim de Infância, concretizou-se com um grupo de 24 crianças com 4 anos de idade com a duração de 10 semanas, num total de 150 horas. Por sua vez, a PES, no 1.º CEB, realizou-se num 4.º ano de escolaridade com uma turma de 21 crianças com 9 e 10 anos de idade, com a duração de 12 semanas, num total de 180 horas.

Ao longo do relatório, a ação educativa em contexto de Creche, Jardim de Infância e 1.º CEB é evidenciada em diferentes áreas, procurando fazer uma articulação com o nosso foco investigacional, as representações que as crianças têm sobre si e sobre os outros, centradas nas questões de género.

Assumindo que a abordagem da igualdade de género não é um tema fácil, procuramos desenvolver experiências de ensino aprendizagem enriquecedoras e diversificadas que permitissem a partilha de ideias e fomentassem a curiosidade. Este facto orientou a ação educativa para que atendêssemos ao ritmo e necessidades das crianças, respeitando as individualidades de cada uma, permitindo que, futuramente, se tornem cidadãos e cidadãs solidários e conscientes, que consigam enfrentar problemas e adversidades que vão surgindo ao longo da vida.

Para organizar as atividades procuramos seguir os documentos oficiais que regem cada um dos níveis educativos, baseamo-nos nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), nos Programas para o 1.º CEB e Metas Curriculares do Ensino Básico, bem como nos Guiões de Educação, Género e Cidadania para a Educação Pré-

Escolar e 1.º CEB, por forma a promover aprendizagens ativas, significativas, diversificadas, integradoras e socializadoras.

No decorrer da PES, realizaram-se várias experiências de ensino aprendizagem. Contudo, não sendo possível apresentar todas as atividades realizadas, serão descritas as experiências de ensino aprendizagem que consideramos mais relevantes e representativas do vasto trabalho que foi desenvolvido nos contextos. Para fundamentar esta opção efetuamos uma reflexão acerca do trabalho relacionado com a nossa investigação “O olhar das crianças sobre as questões de género”.

Para essa descrição recorreremos a fundamentos teóricos, à reflexão sobre os mesmos e sobre a PES, à análise dos registos de observação efetuados, aquando do desenvolvimento das atividades, bem como à análise fotográfica.

É importante referir que, antes de realizar qualquer atividade prática, dialogámos com as crianças, com as educadoras e professoras cooperantes, solicitando a autorização para a recolha de registos escritos e fotográficos, explicando a sua importância para realização do relatório final de PES.

As questões de género são o objeto de análise deste relatório que, no nosso entender, são muito importantes e devem ser abordadas desde cedo, iniciando essa abordagem logo na EPE. Desde pequenas as crianças começam a compreender as suas diferenças anatómicas, sendo que, em contexto familiar, escolar, e através da comunicação social, procuram informação sobre os comportamentos considerados adequados ao seu sexo (Cardona, Nogueira, Vieira, Uva & Tavares, 2015).

Esta temática insere-se na área de Formação e Pessoal e Social, transversal a todas as outras áreas do saber e, corresponde a um processo de “desenvolvimento progressivo do espírito crítico face ao mundo que rodeia a criança, incluindo nomeadamente os diferentes meios de comunicação com que contacta no dia-a-dia” (Silva, Marques, Mata, Rosa, 2016, p. 44). Nesta linha de pensamento é importante perceber a importância dos educadores e professores como mediadores da aprendizagem e desenvolvimento. Entendemos que cabe aos profissionais de educação desenvolver uma atitude afirmativa face às questões de género, promovendo as aprendizagens de uma forma lúdica, motivadora e criativa, para que as crianças cresçam com valores que as preparem para uma vida em comum, numa sociedade de homens e mulheres. Assim, focadas nesta ideologia, a nossa prática baseou-se, essencialmente, na observação de cada criança para conhecer os seus interesses, capacidades e dificuldades. A partir daqui tornou-se possível refletir sobre a importância deste tema na educação. Para tal, foi fundamental ouvir as crianças, de viva voz, acerca do que são “as

coisas de menino” e “de menina”. Este facto levou-nos a enveredar por uma análise crítica e reflexiva, de modo a que fosse possível desenvolver a ação pedagógica, numa lógica de promoção e vivência da cidadania, contribuindo, assim, para a igualdade entre géneros.

O género, enquanto elaboração cultural do sexo é, sem dúvida, muito importante para o desenvolvimento da criança, por isso é que, ainda no ventre materno, vive sobre o espectro de estereótipos sociais que influenciam a construção da sua identidade e que vão determinando o modo como, mais tarde, se situará quanto à igualdade entre os géneros masculino e feminino. Deste modo, esses estereótipos vão sendo veiculados pelos indivíduos, instituições e/ou contextos que rodeiam a criança.

Para a realização do estudo, procuramos orientar a ação educativa para práticas que nos permitiram dar resposta à questão problema: Quais as perceções das crianças sobre as questões de género? Para dar resposta a esta questão delineamos os seguintes objetivos: i) conhecer as perceções das crianças sobre as questões de género; ii) Perceber se a família, e a escola são responsáveis pela perpetuação de estereótipos de género e iii) Analisar os processos associados à construção identitária de género, em contexto de Creche, Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico iv) Perceber de que forma as questões de género estão presentes no quotidiano dos futuros adultos.

A escolha deste tema girou em torno de alguns aspetos, entre elas o interesse pela problemática, o facto de estas questões serem contempladas nas OCEPE e nos Programas e Metas Curriculares e, ainda, por ser um tema que está presente nos jardins-de-infância e escolas que, naturalmente, chega aos educadores/professores, por intermédio das crianças. Deste modo, este relatório subdivide-se essencialmente em quatro partes: o enquadramento teórico, o enquadramento metodológico, contextualização da PES e descrição, análise e interpretação de dados, considerações finais e referências bibliográficas.

De acordo com os objetivos do trabalho foi essencial, num primeiro momento, clarificar alguns aspetos no que diz respeito ao enquadramento teórico, em que se tentou expressar, a partir de uma análise seletiva da literatura, o conceito de género. Este conceito foi subdividido em três pontos: a distinção entre sexo, enquanto variável biológica, e género, enquanto construção social; as diferenças de género na perspetiva psicanalítica; estereótipos associados ao género e, identidade de género: a família, a escola e os *media* como principais agentes de socialização de género. Num segundo ponto apresentamos o enquadramento metodológico, pois de acordo com Morais (s/d), uma metodologia “bem estruturada ajuda o investigador a cumprir metas e a dar resposta em tempo útil, a grande parte dos objetivos a atingir com a investigação” (p. 5). Assumindo que a investigação é para nós “uma tentativa

sistemática de atribuição de respostas às questões” (Tuckman, 2005, p. 5), direcionamos o nosso estudo para uma investigação qualitativa e a todos os pressupostos a ela ligados, com os fundamentos, propostas metodológicas e característica bem como os princípios éticos que a ela se aliam. Apresentamos, ainda, os instrumentos de recolha e análise dados (recorrendo à análise de conteúdo, como técnica de análise de dados). No ponto três, apresentamos a caracterização dos contextos e descrição, análise e interpretação das experiências de ensino aprendizagem desenvolvidas na PES. Por uma questão de organização optamos por caracterizar e descrever as EEA, seguindo a seguinte ordem, Creche, EPE e 1.º CEB.

O quarto ponto diz respeito à descrição, análise e interpretação dos dados recolhidos nos contextos de EPE e 1.º CEB, a partir das entrevistas.

Por fim, são tecidas algumas considerações relativamente a todo o processo e as referências bibliográficas.

1. Enquadramento Teórico

Neste ponto procedemos à apresentação do enquadramento do estudo e os pressupostos teóricos que o sustentaram. Neste sentido, consideramos preponderante, num primeiro momento, fazer uma interpretação detalhada do significado do termo sexo enquanto variável biológica, e género, enquanto construção social. Pretendemos, também, refletir sobre as diferenças de género na perspetiva psicanalítica bem como sobre os estereótipos associados ao género. Terminamos este ponto salientando o papel dos agentes educativos como mediadores da identidade de género, nomeadamente, a família, a escola e os *media* que consideramos serem os principais agentes de socialização de género.

1.1. Distinção entre sexo, enquanto variável biológica e género, enquanto construção social

A fim de compreender melhor os conceitos subjacentes a esta investigação importa conhecer um pouco do que significa o termo género diferenciando-o do termo sexo, considerando que as questões de género há muito que são discutidas. O termo género, muito utilizado no desenvolvimento das análises feministas que ocorreram na década de 1970, do século XX, fizeram com que se distinguisse “o sexo, de natureza biológica e anatómica, do género, sendo este um constructo relacionado com aspetos culturais utilizados para justificar comportamentos ditos como femininos ou masculinos” (Bergano, 2012, p. 21).

No entender de Cardona, Nogueira, Vieira, Piscalho, Uva e Tavares, (2011) o termo sexo é usado para distinguir os indivíduos com base na sua pertença a uma das categorias biológicas: sexo feminino e sexo masculino. Por seu turno, o termo género é usado para descrever inferências e significações atribuídas aos indivíduos a partir do conhecimento da sua categoria sexual de pertença. Trata-se, neste caso, da construção de categorias sociais decorrentes das diferenças anatómicas e fisiológicas.

Se observarmos ou analisarmos alguns povos e, até mesmo regiões, observamos uma inúmera diversidade, em relação às diferenças associadas ao género. Não só fazendo uma comparação entre culturas, como também dentro delas próprias se verificam dissemelhanças, o que pode justificar o facto de as diferenças de género serem, em parte, resultado de construções sociais (Vieira, 2006).

Assim, enquanto o sexo se assume com características fisiológicas e anatómicas que legitimam a diferenciação, em termos biológicos, o género envolve especificidades

psicológicas, comportamentais e aquisições culturais atribuídas ao sexo masculino e feminino, pela sociedade, e que se relaciona com crenças que definem o que é masculinidade e feminilidade e que se vão enraizando ao longo do processo de formação da identidade, bem como, as expectativas concebidas pelos próprios pais sobre o que será e fará o seu filho ou filha.

O género, enquanto elaboração cultural do sexo, é um ponto fulcral na construção da identidade de qualquer pessoa e exerce uma influência marcante na organização do seu mundo social. Em função do sexo da criança começam a ser tomadas decisões que mais não são do que o início de um longo processo de construção de género, que se prolonga pela vida fora (Bergano, 2012). Começamos pelo facto de a primeira coisa que se pergunta aos pais aquando do nascimento do bebé é se é menino ou menina, de igual forma o nome, que é pensado mesmo antes de nascer, em função do sexo anatómico. É notório que nos primeiros meses de vida as crianças apresentem características físicas semelhantes. Deste modo os pais começam a criar um género ao bebé “dão-lhe um nome, vestem-no/a de cores diferentes e criam um espaço físico de tal forma distintivo que é fácil para um/a observador/a externo/a adivinhar se o/a bebé em questão é do sexo feminino ou do sexo masculino” (Cardona, Nogueira, Vieira, Uva, & Tavares, 2015, p. 10).

Desta forma, baseando-nos nas autoras supracitadas podemos proferir que para além de um fator biológico, o sexo é ainda um fator social e cultural, sendo que as pessoas tendem a reagir de forma diferenciada perante uma criança do sexo masculino ou do sexo feminino. Isto verifica-se quando se trata de oferecer brinquedos, por exemplo, mas também ao nível da formação de expectativas de desempenho, da expressão de elogios e encorajamentos, do estabelecimento de interações verbais e não-verbais e da própria linguagem. Block, (1984, citado por Cardona, Nogueira, Vieira, Uva, & Tavares, 2015) refere que acredita

que os brinquedos oferecidos às meninas (conjuntos de panelas e tachos, bonecas e bonecos, eletrodomésticos em miniatura, estojos de cabeleireiro, kits de maquilhagem etc.), uma vez que têm uma finalidade habitualmente prevista, fomentam nelas uma menor criatividade do que os brinquedos oferecidos aos rapazes (pistas de carros, legos, construções, bolas, transportes em miniatura, etc.) Os segundos, pelo facto de não terem uma utilidade tão predefinida, tendem a ser mais fomentadores da criatividade e inclusive de uma maior ocupação do espaço circundante. Esta desigualdade na estimulação cognitiva despoletada pelos brinquedos poderá refletir-se, mais tarde, de forma diferente em ambos os sexos, em aspetos tão diversos como a capacidade de resolução de problemas, a apetência para enfrentar desafios, a autoconfiança para a exploração autónoma do espaço (p. 10).

Segundo Amâncio (2010), os estudos feitos sobre as questões relacionadas com as diferenças de género levantaram, durante bastante tempo, alguns mitos que não estão provados cientificamente. Antes de se falar em género evidenciava-se a supremacia masculina face à submissão feminina. A crença de que o sexo feminino era inferior ao sexo masculino determinava tratamentos diferentes entre sexos, nomeadamente em contexto laboral, havendo trabalhos destinados às mulheres e outros aos homens, resultado de um preconceito alimentado por falsas justificações para inferiorizarem as mulheres.

Até ao momento temos vindo a fazer a distinção entre sexo e género numa tentativa de compreender significados que lhe são conferidos. De seguida dar-se-á continuidade ao tema orientado para a leitura psicanalítica destas questões.

1.2.As diferenças de género na perspetiva psicanalítica

As questões relacionadas com as diferenças entre géneros também despertaram o interesse dos psicanalistas. De acordo com Freud, o desenvolvimento de género sustenta-se em mecanismos biológicos que são, naturalmente, inatos. Este “começa pelo reconhecimento das diferenças, ao nível da morfologia dos órgãos sexuais masculinos e feminino, passa pela identificação com o progenitor do mesmo sexo e termina com a adoção de comportamentos típicos de género (Vieira, 2006, p. 49).

De uma outra forma, há nesta visão uma aceitação prévia do papel determinante das diferenças anatómicas no comportamento social. Freud baseia a sua teoria tendo em conta o complexo de Édipo e o complexo de Electra, ou seja, a atração existente entre a criança e o progenitor do sexo oposto e a conseqüente incompatibilidade com o do mesmo sexo. Como foi dito anteriormente, estas teorias sublinharam que tudo desponta com o reconhecimento das diferenças anatómicas e passa pela identificação da criança com o progenitor do mesmo sexo, terminando com a adoção de comportamentos típicos de género, sendo que, “para a criança, a identificação com a figura do mesmo sexo é crucial para o seu ajustamento psicológico saudável e para a formação das suas características masculinas ou femininas” (Vieira, 2006, p. 49).

O que caracteriza o complexo de Édipo, no que concerne à construção da identidade, são os desejos incestuosos pelo progenitor do sexo oposto e conflito com o do mesmo sexo, traduzindo-se na emergência biológica da sexualidade. Segundo as teorias psicanalíticas, isso verifica-se em ambos os sexos, sendo que os meninos têm uma identificação positiva

com o progenitor do mesmo sexo, e nas raparigas o processo de identificação com a mãe é negativo.

Segundo Bergano (2012), na teoria freudiana, antes da fase fálica a menina não se distingue grandemente do menino. Esta semelhança proposta por Freud justifica-se pelo carácter ativo do comportamento da menina em relação à mãe, em tudo semelhante ao comportamento do menino. Com o passar do tempo esta semelhança de comportamentos tende a desaparecer, tomando a menina uma posição “feminina” e o menino uma posição “masculina” associando a masculinidade a um comportamento ativo e a feminilidade a um comportamento passivo.

De acordo com Bergano (2012) “Sigmund Freud, acaba por legitimar a inevitabilidade da inferioridade da mulher em relação ao homem, justificando-a como resultado das diferenças anatómicas que conduziriam a um processo de socialização que remete a mulher para um plano inferior em relação ao homem” (p. 37).

Neste sentido verifica-se uma dualidade quando se tratam estas questões que, por norma, estão associados ao sexo feminino traços avaliados como positivos envolvendo essencialmente a relação com os outros, com o ser afetuosa, meiga e sensível, já o homem é visto por ser audacioso, independente ou empreendedor, tudo isto visões estereotipadas associadas à masculinidade e feminilidade.

Para concluir é notório que o modelo edipiano expõe uma diferença abrupta entre o masculino e o feminino associando papéis sociais à morfologia dos sexos traduzindo-se numa diferenciação biológica e cultural penalizadora da feminilidade.

Neste sentido, abordaremos de seguida algumas questões que envolvem os estereótipos associados ao género. É inegável que estes estão presentes e marcam profundamente a vida dos sujeitos, quer na forma como se definem, quer na relação que estabelece com os outros e, ainda, nas suas escolhas individuais.

1.3. Estereótipos associados ao género

De acordo com Vieira (2006), a existência de um par de cromossomas XX ou XY é o que define se a criança é, geneticamente, do sexo feminino ou do sexo masculino. Contudo, “a atribuição ao rapaz (homem) e à rapariga (mulher) de comportamentos avaliados como próprios de um ou outro sexo, surge já como uma questão de natureza cultural, com implicações que vão para além das indubitáveis diferenças cromossómicas, hormonais e genitais” (p. 27).

Para Vieira (2006), os bebés são capazes de, a partir dos 2 meses, fazer a distinção entre 2 grupos pois as pessoas “habitualmente maiores, com voz mais grossa, fisicamente mais angulosas e com pele mais áspera vão para um grupo, e as pessoas mais pequenas, com vozes mais agudas, fisicamente mais redondas e com pele mais suave vão para outro grupo” (p. 29). E, com 5 meses são já capazes de distinguir a figura humana, de acordo com o seu género mesmo antes de terem a consciência do seu sexo.

Neste enquadramento, a criança, com cerca de 2/3 anos está apta a designar corretamente o seu género. Contudo, a formação da identidade de género estende-se, aproximadamente, dos 2 aos 7 anos. A partir dessa idade passa para o período das operações concretas, durante o qual a criança é capaz de começar a perceber determinadas categorias sociais, o género, por exemplo (Cardona, Nogueira, Vieira, Piscalho, Uva, & Tavares, 2011).

Em suma, quando uma criança observa o mundo são muito claras as diferenças exteriores, como por exemplo o vestuário, o corte de cabelo, o seu tamanho e a forma do corpo, do que as diferenças relativas aos órgãos genitais. É a partir da observação dessas diferenças que a criança se vai incluir num dos grupos, classificando-se como do sexo masculino ou do sexo feminino, começando a fazer avaliações da realidade (Cardona, Nogueira, Vieira, Uva, & Tavares, 2015, p. 24).

Segundo Vieira (2006), é essencial referenciar, “que durante a infância, a distinção entre sexos remete para a prevalência, no pensamento da criança, de duas categorias básicas binárias: a dos machos/homens (*male*) e a das fêmeas/ mulheres (*female*)” (p. 29), distinção esta diretamente associada à progressiva categorização social e à compreensão que a criança faz acerca do que é o género.

Para Kohlberg (1966, citado por Cardona, Nogueira, Vieira, Piscalho, Uva, & Tavares, 2011), “as ideias da criança acerca dos papéis dos homens e das mulheres são determinantes para a exibição de comportamentos consonantes com os modelos dominantes de masculinidade e de feminilidade” (p. 24). Estes modelos traduzem-se, quase sempre, em estereótipos acerca das características dos indivíduos, de acordo com as atitudes ou avaliações a respeito da sua identidade enquanto membros de um dos sexos.

Desta forma, para Ashmore, Del Boca e Wohlers (1986, citado por Vieira, 2006) “os estereótipos de género referem-se ao conteúdo substantivo das crenças acerca dos homens e das mulheres” (p. 97). Por seu lado, Bergano, (2012) defende que o estereótipo está “associado a processos de discriminação que se baseiam em preconceitos ou ideias feitas que moldam as relações interpessoais e as expectativas sociais em relação a indivíduos, apenas porque estes pertencem a determinados grupos ou categorias sociais” (p. 119).

Consideramos então que o pensamento estereotipado engloba juízos de valor que tendem a ser aplicados, indiscriminadamente, a todo e a qualquer indivíduo de uma determinada categoria social, ou seja, quando falamos em género feminino ou género masculino estamos, inconscientemente, a fazer uma leitura acerca do que são, ou não, culturalmente, comportamentos ou características consideradas adequadas para homens e mulheres. Desta forma, marcadas pela complexidade, as problemáticas associadas ao género tornam-se um “eixo da organização social, muitas vezes gerador de desigualdades, ele pode ser, por isso, também entendido como uma matriz de análise da realidade” (Bergano & Vieira, 2016, p. 509).

Na nossa perspetiva e concordando com Vieira (2006) os estereótipos ajudam o ser humano a confrontar o dia a dia, na medida em que estes assumem uma função adaptativa permitindo “a organização da complexidade do comportamento em categorias operacionais, facilmente manejáveis” (p. 106).

Apesar da relativa estabilidade com que se apresentam nas sociedades atuais as classificações diferenciadoras mais gerais, ligadas às categorias homem e mulher, os estereótipos de género são complexos e apresentam mais subdivisões que outros estereótipos. Neste sentido Basow (1986, citada por Cardona, Nogueira, Vieira, Uva, & Tavares, 2015) afirmou que “é possível identificar naqueles pelo menos quatro subtipos, não necessariamente correlacionados entre si: estereótipos relativos aos traços ou atributos de personalidade (...); estereótipos relativos aos papéis desempenhados (...); estereótipos relativos às atividades profissionais prosseguidas (...); estereótipos relativos às características físicas” (p. 28).

Ainda referenciando resultados de estudos de investigação realizados por Basow (1986), este conjunto de subtipos, parecem exercer mais poder sobre o comportamento, os estereótipos relativos às características físicas. Os homens, ao contrário das mulheres, são vistos como mais fortes, mais dinâmicos, competitivos e agressivos. As mulheres necessitam de estabelecer mais relações afetivas com os outros, são mais carinhosas e capazes para prestar cuidados, consideram-se com uma autoestima mais baixa e são mais vocacionadas à prestação de auxílio em situações difíceis.

Reforçando esta ideia, Vieira (2006), refere na sua obra que quando se fala em sexo feminino, sobretudo na sociedade ocidental, de imediato se assume que “ela possui certas características, quer ao nível físico - voz suave, formas arredondadas e graciosas - quer em termos psicológicos - emotiva, dependente, passiva, carinhosa, e que tende a desempenhar certas tarefas familiares e profissionais bem determinadas” (p. 107). A responsabilidade da

esfera doméstica é também assumida pelas mulheres sendo sua “a responsabilidade principal na educação dos filhos” (p. 107). Relativamente à área profissional Vieira (2006) reflete que, provavelmente, seja enquadrada no sector de prestação de cuidados ou na educação, por ter mais aptidão e serem áreas do interesse do sexo feminino. Esta distinção deu origem a duas categorias, aos olhos de Spence, (1999, citado por Vieira, 2007), designadas por “*expressividade feminina e instrumentalidade masculina*” (p. 17). É como que se acreditasse que dependendo do seu sexo, a criança já estivesse predestinada a uma determinada atividade.

Estudos feitos com mães constataram que aquando a gestação, estas têm tendências para perceberem, em função do sexo do bebé, de forma diferente os seus movimentos. No caso de ser um rapaz, “tendiam a descrever movimentos fetais como vigorosos, verdadeiros tremores de terra e tranquilos, mas fortes.” Caso o bebé seja rapariga, é descrita como “apresentando movimentos muito suaves, não excessivamente ativos, e vivos, mas não muito enérgicos” (Vieira, 2007, p. 21). Segundo a mesma autora, mesmo depois do nascimento, bebés do sexo feminino continuam a ser tratadas de forma diferenciada, como sendo “mais frágeis e mais vulneráveis”.

Para além disto, sabemos que a chegada dos bebés é preparada meticulosamente meses antes do seu nascimento. Regra geral as crianças têm à sua espera um quarto com uma decoração que só de observar percebe-se quais as expectativas dos pais para com os filhos. Numa investigação conduzida por Pomerleau, Bolduc, Marcuit e Cossete (1990, citada por Vieira, 2007), verifica-se que os quartos de crianças eram consideravelmente diferentes em função do sexo anatómico da criança “as raparigas tinham mais bonecas, animais de pelúcia, e os tecidos da roupa de cama e do vestuário eram, sobretudo, coloridos, com predomínio para o cor-de-rosa; já os rapazes possuíam mais roupas desportivas, veículos de todos os tipos, e a cor dominante em todos os tecidos era o azul” (p. 24). Apesar destas investigações serem feitas há alguns anos na América, a autora considera que, em Portugal, estas deduções continuam atuais.

Numa investigação realizada por Bergano (2012), concluímos que estereótipos de género não só estão presentes nas ruas, em casa, mas também na escola. A autora, pode constatar, segundo um testemunho que, atualmente, ainda existem instituições em que se utilizam uniformes com cores diferentes para meninas e meninos o que, naturalmente, na sua opinião, contribuiu para a “reprodução de estereótipos associados às cores e também para continuar a evidenciar a existência de dois grupos separados – o das meninas e o dos

meninos – o que certamente contribui para a apropriação, por parte das crianças, de uma perspectiva dual em relação às categorias de gênero” (p. 337).

Para contrariar essa desigualdade consideramos essencial que, nas escolas, se adotem práticas promotoras de igualdade, nomeadamente de gênero sendo importante também sensibilizar os pais para eventuais situações de educação familiar que revelem estereótipos de gênero sobre as quais nunca tenham refletido. Desta forma, será possível contornar as tradições e expectativas sociais relativas aos comportamentos de cada um dos sexos. É essencial que tenhamos a consciência que se atuarmos desde os primeiros anos de vida estamos a contribuir para que, num futuro próximo, os indivíduos se sintam mais completos enquanto pessoas, sem que estereótipos determinem as suas escolhas vocacionais e projetos de vida.

Desta forma assumimos que a família, a par da escola e dos *media*, tem um papel fundamental no que respeita à veiculação dos estereótipos de gênero, assuntos que iremos abordar de seguida.

1.4 Identidade de gênero: a família, a escola e os *media* como principais agentes de socialização de gênero

Tendo em conta que a construção da identidade faz parte da edificação de cada indivíduo, no que respeita à identidade de gênero, esta “carrega uma tradição cultural assente tanto numa dicotomia biológica como diferenciação de papéis e estatutos sociais, por vezes alicerçados num discurso científico de base ideológica” (Bergano, 2012, p. 85).

No entanto, como já foi referenciado anteriormente e, de acordo com Marchão e Bento (2012), “desde cedo a criança lida e aprende a viver em função da realidade de gênero”, esse fator influencia, de forma significativa, o modo como ela “encara o seu meio social e o modo como ela própria se situa e se considera a si, bem como aos outros” (p. 2). Nas suas vivências diárias responde socialmente de acordo com os padrões de feminilidade e masculinidade vigentes no seu meio mais próximo, reproduzindo-os. Sendo estes padrões muitas vezes estereotipados, mas atribuídos a cada um dos géneros, estes dizem respeito a crenças ou conceitos preconcebidos acerca de como se devem comportar os homens e as mulheres. Baseando-nos em Bergano (2012), na infância e adolescência os agentes de socialização de gênero são sobretudo os pais e a família, a escola e os *media*.

A família assume-se, numa primeira estância, como instituição que contribui para a formação da criança enquanto ser social, representando o primeiro e mais importante grupo

social em que a criança está inserida, sendo no “seio desta que se aprende a viver e a agir, interiorizando os valores e as normas sociais dominantes. Assim, a família deve ser o espaço educativo primordial” (Cardoso, 2010, p. 13).

Baseando-nos em Short-Meyerson, Sandrin e Edwards (2016) consideramos que o sexo dos pais e as atitudes destes, em relação ao gênero, também podem influenciar a forma como ajudam os seus filhos no desenvolvimento de habilidades de resolução de problemas. Neste sentido Vieira (2006) refere que “é com a família que o indivíduo passa mais tempo, com especial incidência nas primeiras etapas do desenvolvimento, e é em boa parte no espaço simbólico da interação familiar que ocorre, de forma lenta e muitas vezes pouco explícita, a transmissão de geração para geração dos estereótipos reguladores do comportamento, facto que é suscetível de afetar projetos de vida, percursos individuais e modos de relacionamento interpessoal” (p. 7).

Mesmo antes do seu nascimento, como já foi referido, a criança assume determinadas características que a vão diferenciar, como por exemplo, o nome, os objetos e brinquedos escolhidos, o tipo e cor de roupas que à primeira vista permitem uma rápida identificação do sexo da criança. Também são notórios alguns fatores de diferenciação no que diz respeito às aptidões físicas, sendo os rapazes incentivados a praticar atividades físicas ao contrário das raparigas. Mas se a diferente utilização de brinquedos pode influenciar grandemente os interesses e comportamentos das crianças, por parte de rapazes e raparigas, a diferenciação ainda é mais reforçada aquando a distribuição das tarefas específicas a cada um dos sexos. Segundo Vieira, (2007), “aos rapazes e às raparigas costumam ser destinados pelas mães e pelos pais diferentes tarefas”, tarefas essas que representam os diferentes interesses e áreas de atividade (p. 30).

Para Siegal, (1987, citado por Vieira, 2007), filhos e filhas têm tendência a serem tratados de formas diferenciadas pelos progenitores, sendo que as meninas se envolvem mais em atividades femininas e os meninos se envolvem mais em atividades masculinas, copiando os comportamentos dos pais.

Desta forma, na cultura ocidental, por norma, os rapazes são responsabilizados por “lavar o carro, vazar o lixo, aparar a relva, tratar dos animais domésticos, ou fazer recados aos pais nas redondezas [já meninas são responsáveis] por executar tarefas como limpar o pó, aspirar a casa, lavar a loiça, fazer as camas, passar a ferro, cozinhar ou cuidar dos irmãos mais novos” (Block, 1984; Beal, 1994, citados por Vieira, 2007, p. 31). Portanto, para eles atividades mais dinâmicas que os levem a sair de casa, para elas trabalhos realizados essencialmente dentro de casa, como uma família tradicional.

Em suma podemos afirmar que são várias as práticas parentais que propiciam diferentes tendências comportamentais em que meninos e meninas podem crescer na mesma casa, mas de forma diferenciada. Por exemplo, esta questão da atribuição de determinadas tarefas domésticas à menina faz com que diminua a sua criatividade e apela à construção de cenários hipotéticos. Por outro lado, os rapazes ficam mais libertos para a imaginação de cenas fictícias, envolvendo-se em cenas que retratam o perigo, conflito, destruição, ações heroicas e demonstrações de força física (Vieira, 2007).

Segundo, Goldschmied e Jackson (2007), é muito importante que da mesma forma que as meninas, os meninos consideram as limpezas uma tarefa sua. Pelo que consideramos ser uma coisa valia para o desenvolvimento das crianças, bem como para a construção da sua identidade, salientando que deve partir de ambos a partilha de responsabilidades.

Segundo Marchão e Bento (2012) “ao longo da construção da identidade de género é importante que fique a ideia de que o género é uma realidade permanente, apesar das muitas mudanças que ocorrem ao longo da vida de um indivíduo, nomeadamente no que diz respeito à idade, ao vestuário e adereços, aos comportamentos e relacionamentos” (p. 3). Assim sendo o contexto educativo deve proporcionar uma educação promotora de uma maior igualdade de género.

Apesar de considerarmos que a família é a primeira instância para a promoção da educação para a igualdade de género sabemos que, pela sua complexidade, a escola deve de igual forma contribuir para combater tais estereótipos e assumir uma dimensão coeducativa, estimulando o respeito e a colaboração entre meninos/alunos e meninas/alunas (Marchão & Henriques, 2016).

Ainda segundo os mesmos autores, a escola “além de (re)produtora de conhecimento e aprendizagens, deve assumir-se como um local de construção de melhores cidadãos/ãs.” (p. 352), promovendo a igualdade, a tolerância, o desenvolvimento de um espírito crítico e, acima de tudo, reger-se pelos princípios democráticos.

Desta forma, assumindo que as crianças desde o seu nascimento estão sujeitas a influências potenciadoras de comportamentos baseados em estereótipos, cabe ao educador intervir “relativamente à forma como rapazes e raparigas se auto-organizam tanto na sala de atividades como no recreio, como resolvem os seus conflitos, como assumem a liderança, etc” (Cardona, Nogueira, Vieira, Uva, & Tavares, 2015, p. 74).

Olhando as questões de género como um tema transversal, as experiências de ensino aprendizagem propostas pelos educadores/professores devem assumir-se fundamentalmente na promoção da igualdade. Tendo em conta que, também, as OCEPE nos orientam nesse

sentido, consideramos que a vida no jardim-de-infância dever adotar um ambiente democrático, em que as crianças sejam participativas, e a diferenciação de género, “social, física, cognitiva, religiosa e étnica seja aceite numa perspetiva de equidade, num processo educativo que contribui para uma maior igualdade de oportunidades entre mulheres e homens, entre indivíduos de diferentes classes sociais, com capacidades diversas e de diferentes etnias” (Silva, Marques, Mata, Rosa, 2016, p. 44). Contudo, Nutt e Brooks (2008, citados por Bergano, 2012) declaram que

na escola, meninos e meninas são tratados de forma diferente, sendo que normalmente o bom comportamento das meninas é mais recompensado, e elas são encorajadas a cuidarem da sua aparência, ao passo que os rapazes são alvo de maior atenção por parte dos professores que lhes dão mais feedback (p. 93).

De acordo com Trigueiros (2000, citada por Bergano, 2012) “as diferenças de tratamento na sala de aula são tão relevantes, ao ponto de terem repercussões para o futuro das meninas que conformam a construção da sua identidade à influência da interiorização de imagens e estereótipos associados ao feminino”. Assim refere que, em termos gerais, os educadores/professores qualificam os meninos como “mais violentos, agressivos, criativos, inquietos, e por vezes, tímidos e imaturos”, “por sua vez, as meninas são qualificadas de “mais maduras, mais minuciosas e trabalhadoras, mais tranquilas e submissas” (p. 93). Num estudo realizado por Saavedra (2005) esta revela que os estabelecimentos de ensino são um dos principais locais onde rapazes aprendem a ser masculinos, através dos discursos associados às disciplinas, ao desporto, às brincadeiras, ao conhecimento, à avaliação e à relação com os educadores/professores e os outros alunos e alunas. Neste sentido, Toscano (2000) evidencia que “a transformação da sociedade de classes em uma sociedade mais igualitária, plenamente democrática, calcada na recusa de qualquer tipo de privilégio, era um mito e, nesse caso, a escola não passava de um instrumento legitimador do mesmo” (p. 24).

É inegável que a escola tem colaborado para a perpetuação de estereótipos de género. Desta forma, é fundamental que esta seja utilizada em sentido contrário, “através da denúncia dos factores de desigualdade e, principalmente, educando num sentido da flexibilidade ética, que permita uma cidadania plena, consciente da desigualdade, e promotora de novos percursos na construção de uma sociedade cada vez mais equitativa” (Bergano, 2015, p. 142).

Neste sentido realça-se, o papel da escola, na promoção da igualdade de oportunidades entre homens e mulheres, a Lei de Bases do Sistema Educativo português (Lei

n.º 46/86 de 14 de outubro) remete-nos precisamente para tal, afirmando que é necessário “promover a democratização do ensino, garantindo o direito a uma justa e efetiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares” (art. 2.º). Evidenciamos, ainda, que o sistema educativo deverá contribuir para o “desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos, incentivando a formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários” (art. 4.º), bem como a educação deverá “promover o desenvolvimento de um espírito democrático e pluralista, respeitador dos outros e das suas ideias, aberto ao diálogo e à livre troca de opiniões” (art. 5.º).

Posto isto, é evidente que a escola deve assumir-se como componente privilegiada, construtora de uma sociedade justa, livre e responsável por uma educação igualitária de crianças e jovens.

Como já dissemos num outro ponto, entre os 2 e os 7 anos de idade as crianças começam a compreender as suas diferenças anatómicas, isto é, “à medida que vão consolidando a estabilidade do género – as crianças sentem-se motivadas a procurar informação sobre os comportamentos considerados adequados ao seu sexo, pela observação dos outros na família, na escola, na comunicação social, que funcionam como modelos” (Cardona, Nogueira, Vieira, Piscalho, Uva & Tavares 2011, p. 25).

A par das instituições, escola, família também os meios de comunicação social (*media*) assumem, hoje, uma presença constante na sociedade operando, também eles, na construção da identidade de género.

Esta temática tem vindo a ser muito discutida, tendo sido feitos estudos que demonstram a influência deste meio de comunicação nomeadamente nos estereótipos em relação à diferenciação de homem e mulher.

Baseando-nos em Bergano (2012), os meios de comunicação influenciam aspetos relacionados com as mais variadas áreas, nomeadamente a saúde estereotipando a mulher com prevalência de vários problemas, idealizam escolhas de estilos de vida associados à feminilidade e à masculinidade e, mais recentemente, até à contestação desta visão polarizada entre o masculino e o feminino. Mesmo na publicidade dirigida às crianças, podemos encontrar reflexos do diferente tratamento televisivo dado aos dois sexos. Mesquita (1991), salienta que “a publicidade de brinquedos dirigida às meninas é mais suave, usa menos “cuts”, mais “fades” e música mais suave, enquanto a publicidade visando os rapazes é mais dura, usa mais “cuts”, menos “fades”, música mais alta e ritmo mais rápido” (p. 72).

Uma investigação realizada sobre os hábitos televisivos das crianças e adolescentes do distrito de Coimbra, corrobora o que temos dito. A sua autora, Matos, (2004, citada por

Vieira, 2007) percebeu que as raparigas e os rapazes identificam-se com heróis televisivos diferentes, independentemente da idade dos inquiridos (9-16 anos). Diz-nos, ainda, que “as características dos heróis dos rapazes tendem a envolver mais cenários de ação e maior destreza e força física, ao passo que as raparigas se inclinam a preferir heróis que defendem valores universais e que se destacam pelos seus relacionamentos pessoais” (Vieira, 2007, p. 32).

Por seu turno, a audiência feminina é fortemente encorajada a “seguir as heroínas submissas e sofridas, e não apenas pela narrativa dos *media* que sugere que é a forma como elas poderão arranjar um homem” (Gallagher, 2004, p. 71). De igual forma as mulheres são encorajadas a adquirir produtos no mundo de fantasia destas heroínas. A mesma autora refere, ainda, que desde “*Alice no País das Maravilhas*, em 1924, até ao filme *Pocahontas*, em 1995, os produtos Disney – filmes, televisão, publicações, bonecos, parques de diversão – tornaram-se vínculos mutuamente reforçados numa poderosa narrativa de consumo” (p. 71).

É incontestável que as imagens idealizadas de mulher variam em função da época, vão variando também o seu aspeto físico, as atitudes e comportamentos e a de relação com as outras mulheres, com os homens e com as instituições. Por exemplo, segundo Bergano (2012), “as personagens femininas do Film Noir, dos anos 40/50 do século XX, são diferentes das imagens de feminilidade transmitidas atualmente” (p. 95). No entanto, é claro que apesar de tudo ser diferente desta época, é importante clarificar que os *media* continuam a ser um veículo de transmissão de estereótipos de género que se verifica ao longo da vida dos sujeitos, influenciando a feminilidade, essencialmente nas questões relacionadas com a aparência, com a interação com os outros e com o papel das mulheres na sociedade (Bergano, 2012).

Neste sentido, consideramos que as diferenças entre género não se restringem apenas às diferenças sexuais, pois “o género atravessa todas as instâncias do social, estendendo os seus significados tanto à família (...) ao estado ou às relações interpessoais” (Simões & Amâncio, 2004, p. 72).

Neste primeiro ponto, procuramos clarificar os conceitos de género e os significados que lhe são atribuídos, nomeadamente a influência que o (pré) conceito de masculinidade ou feminilidade tem na vida dos indivíduos. As formas como foram sendo conceptualizadas influenciam o desenvolvimento da(s) identidade(s) de género, uma vez que as evoluções conceptuais integram perspectivas filosóficas, epistemológicas e empíricas que nos permitiram um aprofundamento reflexivo acerca destas questões.

Assim, foram analisados conceitos associados aos estereótipos de uma forma generalizada, nomeadamente, ligados aos processos da sua aquisição. Neste sentido, é importante, mais uma vez, destacar que, o sexo, no ponto de vista biológico, corresponde a diferenças entre homens e mulheres e caracteriza-se ao nível dos cromossomas, do aparelho reprodutor, das hormonas sexuais e dos órgãos genitais externos. Por outro lado, no ponto de vista social, o género está relacionado com um conjunto de crenças e perspetivas que se repercutem numa diferenciação entre o sexo feminino e masculino.

Há um outro aspeto que nos parece relevante e que ficou visível, ao longo da investigação, que foi a falência da teoria Freudiana, que se fundamenta numa lógica de dualidade para a análise das diferenças de género. Parte-se, sempre, do princípio que as diferenças anatómicas são a razão principal para a distinção, nomeadamente em relação às características psicológicas, às atitudes e aos comportamentos sociais de homens e mulheres. Assim, no ponto de vista de Freud, uma mulher para assumir a sua feminilidade terá que se anular como pessoa. Desta forma acaba por legitimar a inferioridade das mulheres em relação ao homem, justificando-a como resultado das diferenças anatómicas que conduziriam a um processo de socialização que remete a mulher para um plano inferior.

Neste percurso foi fundamental refletir acerca da diferenciação hierárquica de género e perceber o cerne da questão. A desvalorização do feminino face ao masculino verifica-se tanto no discurso científico mais tradicional como no senso comum, o que indica a existência de uma ideia que legitima a hierarquização da diferença entre os sexos. Várias vezes, ao longo do enquadramento teórico, fomos referindo que, mesmo antes do nascimento, as crianças estão perante estereotípias de género, por exemplo, através do ambiente criado pelos pais. Mas, durante o seu crescimento são vários os fatores, que contribuem para a aquisição desses estereótipos, nomeadamente através das relações interpessoais e institucionais. Por vezes é nessas relações que visões estereotipadas de género surgem e tornam-se como que um modelo, classificando comportamentos e modos de ser.

Para clarificar estes conceitos e perceber a forma como se enraízam na sociedade, analisamos alguns fatores que consideramos mais relevantes e que influenciam a construção da identidade de género. Assim, consideramos que a esfera família, escola e *media* são fundamentais na forma como as pessoas avaliam os seus comportamentos e os dos outros com base na pertença a uma categoria sexual, arrastando consigo estereotípias de género. Estes factos levam-nos a afirmar que o género é um eixo estruturante e influenciador das relações pessoais, nos papéis sociais, nos percursos escolares, profissões escolhidas entre outras. Assim, concluímos que ser homem ou mulher significa, socialmente, ser avaliado/a

sob a ótica do gênero, limitando as escolhas de vida dos indivíduos. Neste sentido, é fulcral continuar o caminho crítico pela análise do conceito de identidade de gênero, promovendo a igualdade entre homens e mulheres, pois consideramos que cada vez que não lutamos pela igualdade ficamos mais desiguais. É fundamental refletir acerca deste assunto, pois também há lugar para os homens em casa, nas tarefas domésticas, na educação dos filhos e, por seu turno, há lugar para as mulheres na esfera política, das responsabilidades empresariais, entre outras, que tradicionalmente são associados ao domínio masculino. Deste modo, quando falamos das questões de gênero, torna-se fundamental promover uma cidadania ativa, em que o gênero seja encarado “como um dos princípios organizadores da construção do percurso individual de cada cidadã ou cidadão, na formação das respectivas competências para o exercício pleno da cidadania” (Cardona, Nogueira, Vieira, Uva & Tavares, 2015, p. 18).

Quando falamos em gênero e educação para a cidadania de imediato se colocam várias questões, nomeadamente qual será o nosso papel enquanto intervenientes educativos. Como temos vindo a falar, socialmente, são atribuídos a homens e a mulheres diferentes papéis sociais e profissionais, quase sempre impregnados de estereótipos que geram desigualdade. Também nas escolas se mantêm práticas diferenciadoras de tratamento de crianças e jovens em função do gênero. Da mesma forma que nas escolas se perpetuam atos sexistas, é de realçar a “importância da escola na reformulação dos padrões sexistas da educação tradicional” (Toscano, 2000, p. 24).

Assim é necessária a intervenção do educador/professor face às situações do quotidiano, através da realização de atividades acompanhadas de uma reflexão/discussão mais profunda sobre as características a que este trabalho deve obedecer e que tenham, naturalmente, uma intenção lógica. Deverá ainda organizar uma sequência de trabalho flexível e estruturada, baseada nos documentos oficiais e outros, em que a criança é o ponto de partida e o ponto de chegada. Esta organização deve contemplar o espaço, o tempo bem como a gestão do grupo. Tudo isto tendo como finalidade proporcionar o desenvolvimento de novas aprendizagens, pensadas e organizadas, intencionalmente.

Paralelamente a isto, pela sua complexidade, é fundamental que este trabalho seja realizado de uma forma colaborativa, enquadrado e valorizado pela organização institucional. Isto porque as questões de gênero não estão cingidas apenas ao contexto sala de atividades/aula, mas sim a todo o espaço que integra a instituição. Neste sentido é essencial investir na formação, incentivando a investigação para um conhecimento mais

fundamentado sobre as questões de género por forma ajudar os docentes a ultrapassar a complexidade das situações vivenciadas no dia a dia na escola.

2. Enquadramento metodológico

Neste ponto apresenta-se o enquadramento metodológico do estudo desenvolvido no âmbito da PES, nos contextos de Creche, Jardim de Infância e 1.º CEB. Inicialmente apresentaremos as motivações para a abordagem desta temática, a justificação do estudo tendo em conta a questão problema e os objetivos. Seguem-se as opções metodológicas, a apresentação de instrumentos e técnicas de recolha e análise de dados.

2.1.Fundamentação da Escolha do Tema, Questão-problema e Objetivos da Investigação

Num primeiro momento encontramos várias temáticas aliciantes que poderiam servir de mote para a nossa investigação. No entanto, ao entrarmos em contacto com o contexto educativo e refletirmos com os nossos professores pareceu-nos pertinente estudar as questões de género orientada pela seguinte questão problema: Quais as perceções das crianças sobre as questões de género? Para dar resposta a esta questão delineamos os seguintes objetivos: i) conhecer as perceções das crianças sobre as questões de género; ii) Perceber se a família e a escola são responsáveis pela perpetuação de estereótipos de género e iii) Analisar os processos associados à construção identitária de género, em contexto de Creche, Jardim de Infância e 1.º Ciclo do Ensino Básico iv) Perceber de que forma as questões de género estão presentes no quotidiano dos futuros adultos.

A escolha deste tema deve-se, também, ao facto de estarmos motivadas para estudar esta problemática que nos parece muito atual. Vivemos numa sociedade de homens e mulheres com direitos e deveres comuns, mas, ainda assim, se verifica a persistência de indicadores de desigualdade, a vários níveis. Um outro aspeto que motivou a escolha desta temática de investigação foi a constatação de que as questões relativas ao género, naturalmente, fazem parte da vida das instituições de educação por meio das crianças e, estão contempladas nas Orientações Curriculares para o Ensino Básico e no Programa e Metas Curriculares. Citando Bergano (2012)

a educação tem sempre uma dimensão utópica, no sentido de um projeto de construção do futuro e, por isso mesmo, acaba por ser não só uma possível forma de transmitir os estereótipos de género, mas também, e sobretudo, pode ser entendida como uma estratégia poderosa a utilizar para desocultá-los e desconstruí-los em qualquer idade (p. 5).

Deste modo, através da nossa intervenção, pretendemos perceber de que forma as questões de género estão presentes no quotidiano dos futuros adultos com o objetivo de prevenir alguns comportamentos e atitudes estereotipadas.

2.2.Opções metodológicas do estudo

A fim de levar a cabo a investigação, pareceu-nos adequada e coerente a utilização de metodologias qualitativas, que se assumem com uma forte inspiração fenomenológica e hermenêutica, dado que o objetivo principal é a análise das opiniões e perspetivas (estereótipos) da criança acerca das questões e identidade de género.

Deste modo, procuramos valorizar a opinião dos sujeitos, bem como as experiências de vida e a interpretação que estes fazem delas, os seus significados, convicções e ideologias, que lhes estão implícitas.

Também Bogdan e Biklen (1994), salientam que na abordagem qualitativa o objetivo é compreender os sujeitos e os contextos onde se inserem, bem como identificar os critérios que estes utilizam para analisar esses mesmos contextos e a forma como o fazem. No entender de Graue e Walsh (2003) para estudar as crianças em contexto é necessário “observarmos, de perto e sistematicamente, as crianças nos seus contextos locais - o recreio, a escola o quintal ou a ocupação dos tempos livres” (p. 21). Deste modo, se prestarmos atenção às suas ações podemos identificar as particularidades ao pormenor.

Segundo as palavras de Bogdan e Biklen (1994), na abordagem qualitativa o investigador deve desenvolver empatia para com as pessoas que fazem parte do seu estudo e fazer esforços para compreender vários pontos de vista. Assumimos, então, estarmos

diante de um processo adequado à análise de dados qualitativos, em que o investigador quer apreender e aprender algo a partir do que os sujeitos da investigação lhe confiam, nas suas próprias palavras, ou que o próprio investigador regista no seu caderno de campo durante uma observação participante, ou, ainda, a partir de documentos escritos para serem analisados ou retirados de qualquer arquivo (Amado, Costa & Crusoé, 2013, p. 348).

Na sua obra, Bogdan e Biklen (1994), referem que na investigação qualitativa “os dados incluem transcrições de entrevistas, notas de campo, fotografias, vídeos, documentos pessoais, memorandos e outros registos oficiais” (p. 48). Assim, importa identificar os contextos e apresentar os instrumentos e técnicas de recolha de dados utilizados ao longo desta investigação.

2.3.Contextos de intervenção

A ação educativa desenvolveu-se ao longo de um ano letivo, na cidade de Bragança, em que as intervenções eram alternadas com as da colega de estágio.

Desta forma demos início à PES em contexto de Creche, com a duração de 6 semanas no total de 90 horas, numa Instituição de Solidariedade Social (IPSS), com um grupo de 6 crianças. Seguindo-se o contexto de Educação Pré-Escolar, na mesma instituição, com a duração de 10 semanas no total de 150 horas, com um grupo de 24 crianças. Terminamos a PES em contexto de 1.º CEB, com a duração de 12 semanas no total de 180 horas, numa instituição da rede pública parte integrante do agrupamento de escolas Abade Baçal, com um grupo de 21 crianças. O estudo conta com um total de 45 crianças.

2.4.Instrumentos e técnicas de recolha de dados

Todo o processo desenvolvido em torno de uma investigação pressupõe que há uma recolha de dados acerca do mundo real, realizada pelo investigador que, por sua vez, pretende orientar para resultados/conclusões. Neste sentido, os instrumentos possibilitam uma observação exata e objetiva. Bogdan e Biklen (1994) dizem-nos que “o termo dados refere-se aos materiais em bruto que os investigadores recolhem do mundo que se encontram a estudar; são os elementos que formam a base da análise (p. 149).

A recolha dos dados foi realizada ao longo da PES, tendo em conta as experiências de ensino aprendizagem realizadas. A recolha dos dados foi decidida conjuntamente com os professores da ESEB e fundamentada na bibliografia.

Tendo em conta esta organização, adotamos diferentes técnicas e instrumentos de recolha de dados. Assim, num primeiro momento, a recolha de dados passou pela observação participante, notas de campo e registos fotográficos e, num outro momento, por uma entrevista às crianças para conhecermos as suas perceções acerca das questões de género, cujo processo de elaboração, aplicação e análise se explica nos pontos que se seguem.

2.4.1.Observação participante

Observar diretamente nos contextos educativos permitiu-nos recolher dados acerca dos sujeitos em estudo, nomeadamente sobre os seus interesses e comportamentos acerca das questões de género e outros que fossem relevantes para o desenvolvimento da

investigação. Desta forma, a observação desenvolve-se de forma contínua, como suporte de apoio ao processo educativo, proporcionando momentos de aprendizagem, conhecimento e compreensão da realidade. Podemos então afirmar que a observação será uma técnica de recolha de dados importante para a investigação, tendo em conta que nos permite ter um contacto privilegiado com o público a investigar. Segundo Sousa (2005) a observação em educação “destina-se essencialmente a pesquisar problemas, a procurar respostas para questões que se levantem e a ajudar na compreensão do processo pedagógico” (p. 109).

Partindo deste princípio, a nossa observação foi contínua. Num primeiro momento incidiu no conhecimento da rotina, materiais, comportamentos, interações e, num segundo momento, destacou os aspetos relevantes para o nosso tema, partindo então para uma observação participante. Para Sousa (2005), a observação participante “consiste no envolvimento pessoal do observador na vida da comunidade educacional que pretende estudar, como se fosse um dos seus elementos, observando a vida do grupo a partir do seu interior, como seu membro” (p. 113).

No decurso da observação participante, foi-nos possível recorrer a outros instrumentos de recolha de dados, como as notas de campo e registo fotográfico.

2.4.2. Notas de campo

Após regressar de uma observação o investigador tem a tarefa de registar, num suporte que considera adequado, as notas que achar pertinentes. Poderá registar descrições de pessoas, objetos, lugares, conversas, entre outros e, em paralelo, deve ainda redigir ideias, estratégias, palpites ou até padrões emergentes no contexto. Para Bodgan e Biklen (1994), as notas de campo são o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiênciá e pensa, no decorrer da recolha dados.

Na sua obra, Graue e Walsh, (2003) referiram que as descrições escritas, ou rascunhos de campo, que se amontoam na secretária, são muito importantes. O investigador começa por estes esboços e, depois, escreve uma descrição narrativa que os autores intitulam de «descrição densa». Por seu turno o investigador deve estar consciente que o conteúdo das notas de campo deve ser descritivo, captando a figura de todo o meio envolvente, por palavras. Este registo deve, ainda, conter um carácter reflexivo. Segundo Bodgan e Biklen (1994), espera-se que o investigador relate os seus erros, as suas inadequações, os seus preconceitos, os gostos e aversões, lembrando sempre que as reflexões são um meio para a realização de um estudo melhor, e não um fim em si próprio. Efetivamente, aquando da

realização da PES as notas de campo tornaram-se essenciais, especialmente, no apoio à atividade diária permitindo-nos compreender e interpretar detalhadamente as informações, sentimentos, impressões e justificações das crianças perante a realização de determinada tarefa.

No entender Bodgan e Biklen (1994), as notas de campo podem englobar elementos como: “retratos dos sujeitos; reconstruções do diálogo; descrições do espaço físico; relatos de acontecimentos particulares; descrição de atividades; o comportamento do observador” (pp. 163-164). Neste estudo, as notas de campo, consistiam num registo diário, descritivo com detalhe das observações realizadas ao longo de todo o processo, essencialmente de diálogos e práticas desenvolvidas em contexto sala de aula.

As notas de campo, por norma, eram escritas num caderno, com o objetivo de nos ajudar nas reflexões acerca da PES e, para recolher dados relevantes para a investigação. Por vezes registávamos diálogos entre os alunos, entre as estagiárias e os alunos e outros registos. Estas foram codificadas de modo a facilitar a sua referência ao longo do relatório. Apresentam-se com a designação nota de campo, seguindo a ordem pela qual foram escritas, o contexto e a respetiva data. Por exemplo, a primeira nota de campo escrita no contexto de creche foi no dia 17 de outubro de 2016, apresentando-se codificada desta forma NC1:C:17/10/2016. As notas de campo referenciadas no texto aparecem em itálico no sentido de se distinguirem das citações.

2.4.3.Registos fotográficos

A fotografia, de uma forma particular, será utilizada na nossa investigação, tendo em consideração que “as fotografias dão-nos fortes dados descritivos” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 183) e, efetivamente, podemos perceber que, ao longo da PES, este foi um suporte fundamental, por vezes, de complemento às notas de campo e, outras vezes, de captação de determinadas tarefas realizadas. Baseando-nos em Máximo-Esteves (2008) as imagens não se assumem como trabalhos artísticos, mas sim documentos que contenham informação visual que nos permita, mais tarde, proceder à análise, tal como “acontece com todos os outros registos, devem ser datadas e referenciadas espacialmente” (p. 91). Desta forma, as fotografias serão selecionadas e analisadas para complementar a nossa pesquisa de modo a ilustrar as nossas palavras, tendo em consideração que “as fotografias não são respostas, mas ferramentas para chegar às respostas” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 191).

É importante referir que este tipo de registo garantirá o total anonimato das crianças e será sempre realizado com a devida autorização dos pais e professor/educador cooperante.

2.4.4. Entrevista

Assim, na organização do estudo empírico afigura-se como uma opção metodológica que respeita os pressupostos teóricos e epistemológicos. Deste modo, a entrevista foi aplicada a 22 crianças de EPE e 19 de 1.º CEB e tinha como objetivo obter dados que permitissem saber quais as perceções das crianças acerca das questões de género. Para o efeito, foi elaborado um guião semiestruturado (*Vide Anexo I*), com cinco blocos: Legitimação a entrevista; Conceções sobre estereótipos de género; Relação entre atividades domésticas e conceito de género; Relação entre género e desporto; Relação entre género e as profissões. Cada um dos blocos enumerados procurava enquadrar-se nos objetivos de investigação e estavam organizados a partir de um conjunto de questões, através das quais queríamos perceber as suas conceções.

Tratava-se, portanto, de uma entrevista semiestruturada tendo em conta que havia um guião orientador em que era dada alguma liberdade ao entrevistado por forma a abordar aspetos que considerássemos relevantes (Lassaed-Hébert, Goyette & Boutin, 1994).

A entrevista em questão foi concretizada recorrendo a duas modalidades, no Jardim de Infância foi realizada a pares, para permitir uma maior interação, no 1.º CEB foi realizada individualmente, de modo informal, fazendo registos em papel e registos de áudio, sendo que este foi realizado após um pedido prévio aos Encarregados de Educação, com o intuito de obter a autorização para entrevistar os seus filhos e proceder a gravação da entrevista. No início de cada entrevista foi feito o mesmo pedido a cada uma das crianças.

Quando realizamos entrevistas a crianças temos de considerar que estas requerem especificidades próprias, nomeadamente no que respeita ao “grande leque de desenvolvimento cognitivo e social que depende, primeiramente na idade, mas também o género, origem socio-económica e etnicidade da criança” (Scott, 2005, p. 111). Desta forma, muitas vezes, torna-se necessário adaptar a entrevista, tendo em consideração a criança e a sua forma de assimilar o que a rodeia. Neste sentido, Ribeiro (2010) afirma que “as crianças sabem muito mais sobre o seu mundo do que qualquer adulto” (p. 308) concordando que as entrevistas são uma forma de as compreender melhor.

No entanto, segundo Flewitt (2014) o entrevistador, aquando a realização da entrevista, deve ter em atenção as características dos entrevistados e ao mesmo tempo deve ganhar e merecer a confiança das crianças entrevistadas.

Para Bodgan e Biklen (1994), uma entrevista “consiste numa conversa intencional, geralmente entre duas pessoas, embora por vezes possa envolver mais pessoas” (p. 134) , com o objetivo de “obter dados desejados com máxima eficácia e a mínima distorção” (Tuckman, 2005, p. 348). Os autores referem, ainda, que “em investigação qualitativa, as entrevistas podem ser utilizadas de duas formas. Podem constituir a estratégia dominante para a recolha de dados ou podem ser utilizados em conjunto com a observação participante, análise de documentos e outras técnicas” (p. 134).

Os guiões de entrevistas com crianças devem ser elaborados com algum cuidado de modo a facilitar e promover uma interação mais rica. Estas devem ser entrevistadas num contexto do seu quotidiano, a instituição educativa, em casa ou outros contextos que lhe proporcionem um ambiente familiar, pois o local onde se realizam as entrevistas pode influenciar a forma como as crianças respondem. Estes cuidados devem estar presentes, também, na forma como se formulam as questões ou nos processos desencadeados para fazer o registo das respostas obtidas. Deve persistir uma linguagem fluente e acessível, para que as crianças compreendam de forma clara, o que se lhe pergunta. É fulcral que o investigador/entrevistador esteja consciente de que o seu papel “não consiste em modificar pontos de vista, mas antes em compreender os pontos de vista dos sujeitos e as razões que os leva a assumi-los” (Bodgan & Biklen, 1994, p. 138). Um outro aspeto considerado por Bergano (2012) são as questões de empatia, que “são também muito importantes no processo associado à condução da entrevista. A empatia poderá favorecer a partilha de informações, contudo, é necessário perceber as consequências éticas associadas ao processo de aproximação do entrevistador ao entrevistado” (p. 204). Consideramos ainda necessário ainda que o investigador seja perspicaz e sensível na medida em que procure sempre atender às necessidades das crianças, acima das necessidades da investigação (Graue & Walsh, 2003).

À medida que iam sendo recolhidos e analisados os dados das entrevistas, iam sendo codificados, tendo em conta a ordem em que se realizaram, o ciclo de ensino (EPE e 1.ºCEB). Desta forma, foram surgindo “categorias e subcategorias (e eventualmente alguns indicadores)” (Amado, Costa & Crusoé, 2013, p. 327).

De modo a permitir a análise dos dados obtidos recorreremos à técnica de análise de dados, referenciada no ponto seguinte.

2.4.4.A análise de conteúdo

Como refere Ribeiro (2010), a análise de conteúdo “é uma técnica que pretende classificar, descrever, sistematizar e, até, quantificar as categorias de significado, inscritas em corpo documental” (p. 72). “É um processo empírico utilizado no dia-dia por qualquer pessoa (...) mas, para se tornar numa metodologia de investigação científica, tem de seguir um conjunto de passos que dão rigor e a validade necessária” (Amado, Costa & Crusoé, 2013, p. 348). Segundo Bardin (2008), a organização da análise de conteúdo faz-se em torno de 3 polos cronológicos: “a pré-análise; a exposição do material; tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação” (p. 121). Deste modo, segundo a mesma autora, a primeira atividade consiste na leitura flutuante, que diz respeito ao “contacto com os documentos a analisar e em conhecer o texto, deixando-se invadir por impressões e orientações” (p. 122), seguindo-se então a referenciação das categorias, indicadores a partir dos dados aí referenciados.

Assim, para analisar os dados recolhidos nas entrevistas recorreremos à análise de conteúdo. Para isso, destacamos, em cada um dos blocos temáticos, de cada uma das entrevistas, as categorias e subcategorias mais relevantes.

Optamos por esta forma de análise, tendo em conta o carácter qualitativo dos dados e, também, porque de acordo com Bodgan e Biklen (1994),

a análise de conteúdo é o processo de busca e de organização sistemáticas de transcrições de texto, de notas de campo e de outros materiais que foram sendo acumulados, com o objetivo de aumentar a sua própria compreensão desses mesmos materiais e de lhes permitir apresentar aos outros aquilo que encontrou” (p. 205).

Após este processo, procuramos identificar categorias de análise que apresentassem relação com a investigação e procedemos ao seu tratamento.

Segundo Ribeiro (2016), a análise de conteúdo é uma técnica que tem como objetivo classificar, descrever, sistematizar e, inclusive, quantificar as categorias de significado, inscritas em corpo documental. Esta permite-nos, ainda, ir além da análise objetiva e rigorosa do conteúdo dos documentos e fazermos a sua interpretação através de inferências, de acordo com as concetualizações teóricas do investigador, mas tendo sempre em conta o contexto de produção desses documentos.

3.Caraterização dos contextos e Descrição, Análise e Interpretação das Experiências de Ensino Aprendizagem Desenvolvidas

Neste ponto pretendemos apresentar, sucintamente, a caraterização dos contextos educativos em que realizamos a Prática de Ensino Supervisionada (PES), e as respetivas Experiências de Ensino Aprendizagem. Iniciamos com: i) a descrição dos contextos em que decorreu a PES no âmbito de Creche e Jardim de Infância, pois decorreu na mesma instituição; ii) Caraterização do grupo de crianças de creche; iii) Organização do tempo e espaço; iv) As interações, v) Experiências de Ensino Aprendizagem desenvolvida. Seguido da vi) Caraterização do grupo de crianças de EPE; vii) Organização do tempo e espaço; viii) As interações e ix) Experiências de Ensino Aprendizagem desenvolvidas. E, por fim, apresentamos a caracterização do contexto de 1.º CEB em que serão abordados os seguintes subtópicos: i) Contexto em que decorreu a PES no contexto de 1.º CEB; ii) caraterização do grupo de crianças de 1.º CEB; iii) Organização do tempo e espaço; iv) As interações e v) Experiências de Ensino Aprendizagem desenvolvidas.

3.1.Contexto em que decorreu a PES, no âmbito de Creche e Educação Pré-Escolar

A instituição onde realizamos a PES apresenta-se como uma entidade de cariz religioso, com o estatuto de IPSS.

No ano letivo de 2016/2017, ano letivo em que desenvolvermos a PES, esta instituição integrava as respostas sociais de Creche, Pré-Escolar e Centro de Atividades de Tempos Livres, possuindo um conjunto de infraestruturas que permitia garantir um acompanhamento pedagógico ajustado a crianças desde os primeiros meses de vida até aos 5 e 6 anos de idade. O centro abre às 7:45 e encerra às 19:00. A componente letiva funciona das 9:00 às 12:00 e das 14:00 às 16:00. Existe, ainda, um horário de apoio à família das 7:45 às 9:00; das 12:00 às 14:00 e das 18:00 às 19:00. A secretaria funciona das 9:00 às 13:00 e das 15:00 às 18:30. Todas as crianças beneficiam de seguro escolar e de material didático e lúdico, necessário ao desenvolvimento das atividades.

No que diz respeito à organização do espaço, o edifício do Centro Social estava pensado de modo a que as crianças pudessem ter o maior número possível de oportunidades de aprendizagem pela ação e exercessem o controlo sobre o seu ambiente, pois este foi organizado de modo a promover a aprendizagem ativa da criança.

A instituição estava dividida em 2 respostas sociais: Creche e Jardim de Infância, devidamente equipadas. O espaço interno que se destina à valência de creche possui apenas 1 piso. Assim sendo, existe 1 portaria onde se faz a receção das crianças da sala de 1 ano e da sala de 1 e 2 anos. Aqui encontra-se sempre 1 colaborador responsável por esta ação, com a exceção da sala parque onde é permitida a entrada aos pais, encarregados de educação ou pessoas autorizadas. Na portaria existe 1 livro de registos onde o responsável pela entrega da criança faz o registo de entrada e saída da instituição. Neste espaço encontra-se, também, 1 painel com a ementa semanal e outras informações. Nas instalações do centro encontramos, ainda, 1 gabinete de direção onde as educadoras e coordenadora da instituição realizam reuniões do foro pedagógico ou outro; 1 sala para funcionários, com cacifos e instalações sanitárias; 1 sala de isolamento, que é também utilizada como espaço de amamentação, e 1 refeitório para as refeições das crianças, da sala de 1 ano e da sala de 1 e 2 anos, com a respetiva copa. Os almoços das crianças são da responsabilidade da instituição, exceto quando se tratam de alimentos específicos para dietas especiais, leite, papas ou outras especificidades. As refeições são programadas sob a supervisão de 1 nutricionista e confeccionadas em conformidade com as necessidades alimentares das crianças.

No que diz respeito aos lanches, são da responsabilidade dos pais. Por norma, as refeições são servidas no refeitório correspondente a cada faixa etária, à exceção das refeições da sala parque que são servidas no interior da mesma.

De acrescentar a existência de 1 zona com sanitários para as crianças da sala de 1 ano e da sala de 1 e 2 anos, que possui 2 áreas para troca de fraldas, 1 chuveiro, 4 sanitas e lava mãos, adequado à altura das crianças. Neste local encontra-se, ainda, 1 armário de primeiros socorros. Encontram-se também disponíveis instalações sanitárias para adultos (homens/mulheres e pessoas com mobilidade condicionada).

Existem 3 salas de creche, a sala parque, a sala de 1 ano, a sala de 1 e 2 anos e, por fim, a sala de 2 anos que se encontra no edifício do Pré-Escolar. Todas as salas estão devidamente equipadas de modo a proporcionar conforto, respondendo aos interesses das crianças.

A parte do edifício direcionada ao Jardim de Infância está dividida por 2 pisos. No piso superior funcionam todos os serviços de apoio como a portaria onde é feito o acolhimento e estão afixados os documentos oficiais bem como a ementa semanal. Numa porta lateral encontram-se os vestiários individuais das crianças, onde colocam os casacos e lancheiras. Existe, também, 1 ginásio com 1 espaço multifunções de entre as quais destacamos: sessões de expressão físico-motora, atividades coletivas e sala de recreio. Este

está equipado com bancos suecos, cestos e material lúdico diferenciado. Nesse piso encontramos, ainda, a sala dos 4 e 5 anos, bem como a sala de creche mencionada anteriormente. Existe, ainda, 1 sala de reuniões, 1 sala de vídeo com materiais audiovisuais, 1 biombo e fantoches. É uma sala confortável porque possui almofadões para que as crianças se possam sentar; 1 zona sanitária, devidamente equipada, com loiças adequadas à idade e, ainda, 1 armário de primeiros socorros.

No piso inferior encontram-se a sala de 3 anos, o refeitório com a respetiva copa que, por vezes, é utilizada para experiências culinárias por parte das crianças; 1 zona sanitária adequada às crianças e 1 sala de descanso para as crianças de 3 anos.

Para além do espaço interior o centro social privilegia as crianças com 1 espaço exterior que lhes proporciona, não só, atividades livres, como momentos educativos. Este espaço é comum às 2 valências, possuindo 1 parque com piso amortecedor e variados equipamentos lúdico-desportivos infantis e 1 caixa de areia; 1 vasto espaço relvado com 1 zona de horticultura; 1 campo de jogos facilitador da realização de atividades de expressão físico motora ao ar livre. Para além da organização do espaço, capaz para responder às necessidades das crianças, a instituição conta, ainda, com uma variedade de recursos didáticos, entre eles, material audiovisual, material de Expressão Plástica, Musical, Dramática e Físico Motora, material de pintura, de recorte e colagem, de estampagem, de modelagem, material científico, material matemático, entre outros. O espaço exterior encontra-se, na sua totalidade, delimitado por 1 gradeamento e 1 portão que dá acesso a veículos e peões.

Estes recursos apresentam condições adequadas às diversas atividades pedagógicas, sociais e culturais que integram o dia a dia da criança, na instituição.

No que diz respeito à equipa técnica da valência de creche, o centro social conta com três educadoras, três ajudantes de ação educativa, uma ajudante de ação educativa de apoio e uma auxiliar de serviços gerais.

De referir que a instituição conta com atividades de complemento curricular como educação musical (para todas as crianças do Jardim de Infância orientada por um professor especialista nessa área), iniciação ao inglês (para crianças de quatro e cinco anos orientada por um professor de inglês), expressão físico motora (para todas as crianças do Pré-Escolar e as crianças de 2 anos orientada pelas educadoras). Estas atividades curriculares são gratuitas e sem necessidade de inscrição, existindo 1 outra, que é a dança criativa (para crianças de 4 e 5 anos, orientada por 1 professor da área), em que as inscrições na atividade são realizadas durante o mês de setembro.

A Creche “Vida a crescer” tem capacidade para acolher 56 crianças sendo que a sala parque acolhe 10 crianças, a sala de 1 ano acolhe 14 crianças, a sala de 1 e 2 anos acolhe 15 crianças e a sala de 2 anos acolhe 18 crianças. Quanto à EPE a resposta social é mais alargada tendo capacidade para 75 crianças sendo que cada sala acolhe 25 crianças.

Todas as educadoras, por norma, seguem o grupo desde a sua entrada na creche até à saída da EPE, o que no nosso entender se traduz numa melhor relação entre o adulto e as crianças.

Importa evidenciar que a instituição tinha como base a perspetiva pedagógica da Associação Criança, a *Pedagogia-em-Participação* e seguia as OCEPE (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016). Centrada na criança, a *Pedagogia-em-Participação* coloca-se numa perspetiva desenvolvimentista para a educação de infância. Aqui a criança assume um papel ativo na sua aprendizagem integrando as perspetivas intelectual, social e emocional. Esta perspetiva pedagógica tem como princípio central a democracia, sendo que a sua missão é promover a igualdade, pelo que é fundamental trabalhar com as crianças, mas também com as famílias. A *Pedagogia-em-Participação* considera a criança como aprendiz, que aprende melhor a partir das atividades que ele mesmo planeia, desenvolve e sobre as quais reflete (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013). Para tal, o adulto deve criar situações que motivem e encorajem a criança. O educador assume-se como um mediador, na medida em que planifica com e para as crianças, apoiando-as nos tempos de trabalho, passando pela formação de parcerias com elas, onde se irão refletir os interesses e sugestões apresentados por todos os intervenientes.

Neste contexto, “o papel do adulto é basicamente o de criar situações que desafiem o pensamento atual da criança e, assim, provoquem o conflito cognitivo” (Oliveira-Formosinho, Formozinho, Lino & Niza, 2013 , p. 89).

Post e Hohmann (2003) referem, ainda, que o educador deve ter em consideração que a rotina deve ser previsível, tranquila e flexível para que as crianças possam por em prática, livremente, as suas ideias e ações. Este deve gerir o tempo tendo em conta que devem existir momentos de exploração livre, por parte das crianças. Estes momentos são essenciais para o desenvolvimento da criança. No entanto, o educador deve estar sempre presente nesses momentos, ajudando as crianças durante essa exploração, o que efetivamente se verificou nos contextos aquando a realização da PES.

3.1.1 Caraterização do grupo de crianças da Creche

O grupo de criança encontrava-se acompanhado pela educadora e pela auxiliar de ação educativa que, juntas, trabalhavam em prol do desenvolvimento de um grupo constituído por 6 crianças, 3 do sexo feminino e 3 do sexo masculino. Uma das crianças não pertencia à sala parque, mas a pedido dos pais ficou, temporariamente, no grupo tendo em conta que ainda não tinha adquirido a marcha. O grupo em questão apresentava algumas caraterísticas comuns, nomeadamente competências no âmbito do desenvolvimento pessoal e social e competências físico motoras.

Ao nível da área de desenvolvimento pessoal e social o grupo em geral demonstra um conhecimento positivo tanto de si como dos outros e tem apresentado, de forma crescente, diversas competências sociais e interpessoais. Apesar de consideramos que estas crianças se situam numa faixa etária com caraterísticas mais individualistas, apercebemo-nos que alguns já começam a criar relações entre si e, especialmente, com a educadora. Constatamos que as 2 crianças mais velhas, ao longo do tempo, começaram a brincar juntas, sendo que uma imita tudo o que a outra faz.

No que diz respeito às competências físicas e motoras é um grupo onde a aquisição da marcha ainda não foi adquirida, mas cada um deles encontra uma forma distinta de se deslocar, gatinham, rebolam e arrastam-se. Considerando que são crianças muito pequenas percebemos, com relativa facilidade, a sua rápida evolução. Refira-se a título de exemplo que quando chegamos, apenas 1 criança tinha sinais de dentes a nascer e quando terminamos a PES, todas elas tinham 1 ou mais dentes.

A maioria das crianças era residente na cidade de Bragança, porque os pais aí exercem a sua atividade profissional, sendo que uma minoria possuía uma segunda residência em meio rural para onde se deslocavam aos fins de semana com os pais. Na sua totalidade são crianças provenientes de famílias estruturadas, cujo agregado familiar é constituído por pais e irmãos em que a sua média não ultrapassa os 4 elementos. São famílias em que a idade dos pais varia entre os 25 e os 40 anos. Relativamente às habilitações académicas dos pais, integram-se na categoria de especialista das atividades intelectuais e científicas, dirigentes e gestores executivos. No que respeita à categoria de não ativos, existe 1 pai desempregado. A maioria dos encarregados de educação procurava participar de forma ativa nas atividades letivas, eram interessados, dialogantes e procuravam estar atentos às aprendizagens e comportamentos dos seus filhos. Verificou-se, ainda, que o número de encarregados de educação do sexo masculino e do sexo feminino eram equivalentes.

3.1.1.1. Organização do tempo e espaço

Ao longo do processo de formação fomos percebendo que a EPE é um contexto de socialização em que as aprendizagens decorrem de vivências relacionadas com o alargamento do meio familiar da criança, de experiências relacionais e de ocasiões de aprendizagem que implicam recursos humanos e materiais diversos.

Desta forma é fulcral que o educador, em colaboração com os diferentes parceiros educativos, construa um ambiente educativo democrático, numa perspetiva da educação para a cidadania, contextualizado, globalizante e transversal, baseado no desenvolvimento da autonomia, na participação ativa de todas as crianças e no desenvolvimento de uma cidadania consciente e responsável.

Neste sentido, a metodologia praticada nesta instituição assenta, essencialmente, numa pedagogia participativa em que, através da aprendizagem pela ação, as crianças podem “viver experiências diretas e imediatas e retirar delas significado através da reflexão [permitindo-lhes adquirir] conhecimento que as ajuda a dar sentido ao mundo” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 5). Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013) vêm enriquecer esta ideia na medida em que defendem que “os tempos pedagógicos organizam o dia e a semana com ritmo, uma rotina diária respeitadora das preferências e das motivações das crianças, tendo em conta o bem-estar e as aprendizagens” (p. 27). Desta forma, num contexto de aprendizagem ativa, os horários e as rotinas são essenciais para bebés e crianças que frequentam a instituição, pois a sequência diária de acontecimentos permite a cada criança sentir uma maior segurança durante o período que esta está fora de casa (Post & Hohmann, 2007).

Segundo os autores supracitados, “os horários e as rotinas são suficientemente repetitivos para permitirem que as crianças explorem, treinem e ganhem confiança nas suas competências em desenvolvimento, embora permitam que as crianças passem suavemente, ao seu ritmo, de uma experiência interessante para outra” (p. 15). Sabemos que, para facilitar o desenvolvimento e aprendizagem da criança, para além dos tempos, é fundamental criar espaços que favoreçam o trabalho em grande grupo e em pares, em que as crianças tenham oportunidade de explorar e gerir conflitos.

Para tal, a organização da sala de atividades é uma das principais condições para que as experiências de aprendizagem se desenvolvam num clima de confiança e de permanente desafio, que estimule nas crianças a vontade de querer ir mais além. Deste modo, podemos

afirmar que a disposição dos materiais era flexível e variável em função das necessidades e interesses das crianças.

A sala onde realizamos a PES designava-se de sala parque. Esta adotava uma forma quadrangular com 3 janelas grandes com vista para a rua e permitiam que a luz natural entrasse na sala, tendo um bom ambiente e uma temperatura adequada. Pode afirmar-se, igualmente, que está bem apetrechada com materiais didáticos, tendo na sua constituição 3 tapetes de atividades, 1 rádio de cd's, vários cd's, 1 telefone, 4 espreguiçadeiras, 1 espelho, 5 puffs, 1 armário, 1 parque de bebé, 1 balancé de espuma e 4 cadeiras destinadas à alimentação. Como já foi dito, a sala parque é a única onde as refeições são servidas no seu interior. Para o efeito existe no exterior da sala 1 copa de leites com todo o equipamento necessário para a conservação e preparação das refeições das crianças. Existe, ainda, o berçário, para os momentos de descanso das crianças, com camas de grades equipadas com mobiles musicais; 1 zona de higienização com colchão, banheira, armários, prateleiras e lavatórios para os adultos e o vestiário para os pais deixarem as lancheiras, bem como os pertences da criança.

Iniciamos a PES com um conjunto de ideias pré-estabelecidas quanto ao que queríamos observar e de que forma o iríamos fazer. Assim, deste modo, tentamos perceber quais as áreas mais procuradas pelas crianças, bem como os materiais e objetos mais requisitados por meninas e meninos.

Neste contexto, os dados foram recolhidos, essencialmente, através de notas de campo e registos fotográficos e percebemos que, de uma forma geral, estas crianças não tinham uma área de preferência, percorriam toda a sala de forma livre, aquelas que se conseguiam deslocar de alguma forma, as que não se deslocavam a educadora, a auxiliar e as educadoras estagiárias procuravam variar os locais que as crianças se encontravam. Relativamente aos brinquedos, não observamos que nenhuma das crianças procurasse um em específico, gostavam de mexer em toda a caixa de brinquedos passando pela boca e seguindo em direção ao chão. Concluindo, não se verificou existir preferência por brinquedos específicos para meninas ou meninos.

Observamos, ainda, que todas as crianças se encontravam no período sensório motor, determinado por Piaget, em que os bebés desenvolvem a capacidade de reconhecer a existência de um mundo externo a eles, tendo autonomia para explorá-lo e construir a sua perceção do mundo (Piaget, 1979). Assim, consideramos que este período é essencial, sendo que representa uma conquista, através das perceções e movimentos, de todo o universo que rodeia a criança.

3.1.1.2.As interações

Nas últimas décadas as interações têm sido uma preocupação, na medida em que as crianças ao interagirem têm um desenvolvimento integral, pleno e adequado. Ao estabelecerem relações e ao se relacionarem com o mundo que as rodeia, a criança para além de conhecerem as pessoas e o mundo que a envolve, conhecem-se a elas próprias.

As interações entre as crianças surgem desde muito cedo, apenas com alguns meses de idade estas já se conseguem fixar nos pares e, mesmo não verbalizando com eles, essa interação é notória e fundamental. O grupo com quem realizamos a PES tinha menos de 1 ano de idade. No entanto, como foi referenciado no enquadramento teórico, sabemos que os bebés a partir dos 2 meses são capazes de fazer a distinção entre os 2 grupos (o das mulheres e o dos homens) e, com 5 meses, são capazes de distinguir a figura humana de acordo com o seu género, mesmo sem ter consciência do seu sexo. Verificamos, ainda, que, efetivamente, existiam 2 crianças que se procuravam em vários momentos para brincar ou partilhar algo o que não se verificava com as restantes crianças.

A Marta procura a Maria e retira-lhe a chupeta, de seguida a Maria pega numa borboleta e oferece-a à Marta. Esta puxa um fio e percebe que toca uma música, devolveu o brinquedo à colega e começa a dançar.

NC1:C:17/10/2016

A Maria gatinha até à Marta e oferece-lhe um brinquedo.

NC2:C:18/10/2016

A Marta dirige-se até ao espelho, vê o seu reflexo e o das restantes crianças e aponta apenas para a Maria produzindo sons e sorrindo.

NC3:C:1/11/2016

Apesar das limitações próprias das crianças destas idades, principalmente ao nível da comunicação, elas já revelam diversas competências que utilizam para gerir as interações com o outro (Hohmann & Weikart, 2011). As crianças nos primeiros 2 anos de vida encontram-se num período que se caracteriza por um enorme desenvolvimento interativo que se prende com o aparecimento de aptidões comportamentais que possibilitam à criança comunicar com os outros. Neste sentido, é importante que a criança seja vista como um ser capaz de construir significados sobre o mundo a partir das suas próprias experiências sendo por isso fundamental proporcionar, desde muito cedo, oportunidades, à criança, para interagir com os seus pares construindo, ativamente, as suas aprendizagens (Vasconcelos, 2009).

Pelo exposto é de valorizar as interações com o adulto logo em contexto de creche pois estas “proporcionam o combustível emocional de que os bebés e as crianças precisam para desvendar os mistérios com que se deparam no seu mundo social e físico” (Post & Hohmann, 2007, p. 12). Estas interações acontecem, essencialmente, durante os tempos de escolha livre, refeição, sesta e cuidados corporais, sendo que para estas crianças “os carinhos, os cuidados e as primeiras aprendizagens fluem da aprendizagem ativa por parte da criança e das relações de confiança com os que lhes prestam cuidados (Post & Hohmann, 2007, p. 13).

É de referir, ainda, que esta interação adulto-criança, é representada pela dimensão vital da pedagogia, em que a construção do contexto educativo se mostra complexa oferecendo possibilidades múltiplas. O educador deve respeitar os direitos da criança, assim como as suas competências, construir bons ambientes e estimular a sua autonomia. Deste modo, tem a função de avaliar, planificar, formular questões, investigar, “organizar o ambiente e o de escutar, observar e documentar para compreender e responder, estendendo os interesses e conhecimentos da criança e do grupo em direção à cultura” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011, p. 18). Posto isto, consideramos que este seja um ponto de partida para a organização de um ambiente educativo integrador e de aprendizagens de sucesso.

3.1.1.3.Experiências de Ensino Aprendizagem em Creche

Neste ponto será descrita uma das várias experiências de ensino aprendizagem, realizadas no decorrer da PES, no contexto de creche, inserida no projeto curricular da instituição e da sala de atividades, intitulado de “Crescer a brincar”.

As experiências de ensino aprendizagem realizadas em contexto de Creche foram planificadas, conjuntamente com a educadora cooperante e a professora supervisora da ESEB, incidindo sempre nas questões de género. No entanto, com crianças pequenas, torna-se difícil perceber quais as suas opiniões. Desta forma, no decorrer da PES em contexto de EPE, percebemos que 1 das crianças se dirigia ao espelho para o beijar. Assim sendo, tentamos perceber qual a sua reação quando estimulada, confrontada com algumas questões. Posto isto, em concordância com a educadora cooperante, procuramos proporcionar experiências de ensino aprendizagem que potenciasses desenvolvimentos significativos para o grupo de crianças, nomeadamente com o objetivo de explorar o sentido de si próprio e o fortalecimento das relações sociais.

Como já foi referido anteriormente, pela impossibilidade de apresentar todas as atividades realizadas selecionamos uma destas EEA intitulada de “Eu e os outros no espelho”.

3.1.1.3.1. “Eu e os outros no espelho”

Considerando que “os tempos educativos integram os tempos de cuidados e os tempos pedagógicos” (Oliveira-Formosinho & Andrade, 2011, p. 72), na sala parque o dia e a semana eram organizados tendo em conta os ritmos das crianças, o bem-estar e as suas aprendizagens, preconizando a sua participação em todos estes momentos. Os tempos pedagógicos difundem-se, enquanto oportunidades efetivas, para aprendizagens múltiplas, no âmbito do ser relacional, da pertença participativa e das experiências significativas. Sendo assim, o dia começava com o acolhimento, entendido como um tempo de abrigo, de apoio, de reencontro, de comunicação e de bem-estar. Após o acolhimento das crianças seguia-se a hora do descanso. Este momento durava aproximadamente meia hora e consideramo-lo fundamental para crianças destas idades. É de realçar que nem todas elas descansavam, apenas as que estavam na instituição desde a hora de abertura. Às restantes crianças era-lhes permitida alguma liberdade, brincavam pela sala livremente, manipulavam objetos, interagiam com os adultos e com as outras crianças, entre outras atividades.

Após o momento de descanso dava-se o tempo de atividades em que uma das educadoras estagiárias orientavam, individualmente, as crianças até ao espelho da sala enquanto a outra educadora estagiária faz registos. Salientamos que sendo esta uma atividade individual as restantes crianças permaneciam com a educadora cooperante a brincar livremente.

Ao elaborar a planificação perspetivamos que ao colocar uma criança em frente do espelho ela se iria aperceber que existe um bebé do outro lado que se movimenta, pelo que procuramos orientar a criança por forma a esta perceber que é ela que está no reflexo. Para simplificar o processo planeamos colocar algumas questões, por exemplo, “Quem é aquele bebé?”, “É a Matilde?”, “Onde está o nariz?”, “E o cabelo?”, “A barriga?”. Consideramos também que nesse momento deveríamos brincar com a criança, tapando e destapando-lhe os olhos, tocando-lhe no cabelo, na barriga, dando-lhe beijinhos, mexendo-lhe nos cabelos. Deixando que vissem e explorassem outras situações no espelho. Numa fase final da atividade, colocamos 2 brinquedos, previamente selecionados, à disposição da criança, com o objetivo de perceber se meninas e meninos teriam preferência por algum, considerando

que “os bebês necessitam de amplas oportunidades para experimentar uma variedade de experiências sensoriais e motoras” (Portugal, 2012, p. 9). É importante referir que o espelho é parte integrante da sala de atividades, portanto não é um elemento novo para as crianças, mas ainda assim obtivemos reações várias à EEA proposta.

A Maria inicialmente utilizou o espelho para se manter de pé. Mais tarde vê a estagiária no espelho, ela olha fixamente na sua direção e sorri. Vê os brinquedos e de imediatamente dirige-se a eles, pega primeiro no carro e de seguida na borboleta de peluche. A estagiária tapa e destapa os olhos da menina e ela ri. Voluntariamente sai a rastejar pela sala.

NC4:C:10/10/2016

O Carlos olha-se no espelho e tenta tocar, dá beijos constantemente. A estagiária interage com ele e, quando percebe o que ela faz tenta repetir o movimento. De repente lá atrás alguém fala e ele olha para o reflexo dessa pessoa e ri para ela. O menino pegou na borboleta, saiu da frente do espelho começando a brincar com o objeto que encontrara.

NC5:C:10/10/2016

A Marta, olhou, riu-se e foi embora. Mais tarde quando já tinha terminado a atividade, a estagiária puxa um fio que faz a borboleta de peluche produzir música, ela diz “Qué” e começa a dançar com ela na mão. Novamente volta ao espelho e diz “cão” várias vezes, e ri constantemente, volta a dançar com a música da borboleta em frente ao espelho, a estagiária chama pelo seu nome e a menina olha pelo reflexo.

NC6:C:10/10/2016

A estagiária leva a menina (Olívia) e senta-a no seu colo, de imediato olha para ela pelo seu reflexo e sorri uns segundos, olha para os lados e vê os brinquedos e pega no carro, ficando com ele no seu colo. A estagiária diz o nome dela a menina faz um movimento com o pescoço, olha para a cara da estagiária, de seguida para o espelho e sorri, repete de novo a ação.

NC7:C:10/10/2016

O Vicente ficou uns minutos atento, de seguida tentou agarrar o espelho para se levantar. Quando visualiza os brinquedos agarra o carro, passado um pouco viu o reflexo e sorriu.

NC8:C:10/10/2016

Quando a estagiária lhe pega ao colo o menino sorri, a estagiária fala com ele e de imediato mexe os braços para cima e para baixo. De imediato se vê no espelho, dá beijos e sorri, de seguida vê os brinquedos e pega no carro. A estagiária coloca-o em frente ao espelho e o menino tenta segurar-se em pé, mexe os braços e sorri.

De seguida aproxima-se e afasta-se do espelho, toca no seu reflexo novamente, beija-o sorrindo. Volta a olha para a estagiária através do espelho e aponta, de seguida olha-a nos olhos e sorri. Nesse momento a estagiária tapa e destapa os olhos da criança por breves segundos repetindo a ação.

NC9:C:10/10/2016

De uma forma geral, podemos perceber que todas as crianças reagiram quando confrontadas com o espelho. Sendo que das 6 crianças, 1, naquele momento, não quis realizar a atividade. Percebemos também que algumas crianças tentavam utilizar o espelho para se manter de pé, tendo em conta que este se encontrava ao nível das crianças.

Achamos importante evidenciar a NC9:C:10/10/2016 pois diz respeito a uma criança que consideramos ser muito observadora. Apesar de ser a mais nova e ainda não ter adquirido a marcha, todos os dias, ao chegar à sala ficava uns minutos a olhar em volta e só depois é que começava a brincar com algo.

No decurso desta EEA, no nosso entender, a criança apercebe-se que existe algo no espelho, privilegiando inicialmente a sua figura e só depois a do outro. Consideramos que os diversos toques no espelho e os beijos indiciam que a criança tem a consciência que existe lá algo que ele reconhece, como mostra a figura 1. No entanto, não podemos afirmar que tenha consciência de si próprio. Esta EEA perspectivava que através, de ações com objetos e interações com adultos, os bebés comesçassem “gradualmente a compreender que existem como um ser individual e separado dos outros – Há o eu e não eu, a minha mão e a mão da mãe” (Post & Hohmann, 2007, p. 38).



Figura 1- Atividade com espelhos

No desenvolvimento da atividade e, na presença da educadora estagiária, a criança responde aos gestos do adulto, jogando ao “esconde-esconde”. Deste modo, interpretamos este comportamento não só como a tomada de consciência do outro, mas como uma interação adulto/criança.

Paralelamente a isto, como já foi enunciado, encontravam-se à frente do espelho 2 brinquedos, 1 peluche cor de rosa e 1 carrinho, de modo a perceber qual a preferência de meninos e meninas. Consideramos que os brinquedos são considerados fundamentais no processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Almeida (2006) refere que a natureza multifacetada do brinquedo fornece-lhe um carácter mais do que material, pois a simbologia deste instrumento vai além do físico, apontando em direção ao espiritual, o que faz dele um instrumento que promove a interação, aproximação com o lúdico, reforço de competências cognitivas e de relação social. Assim, a escolha dos brinquedos justifica-se pelo facto de, após algumas leituras, percebermos que socialmente existem objetos/brinquedos que se podem associar a meninos e meninas. Desta forma pretendíamos perceber se as crianças já conseguem demonstrar preferência pelos brinquedos selecionando-os consoante o género. Este facto não se revelou, pois só a partir dos 2 anos a criança inicia “o processo de formação da sua identidade de género e começa a dar provas que conhece os

estereótipos de género, [surgindo] da sua parte a exibição de comportamentos estereotipados, sobretudo em situações não estruturadas por adultos, em que pode interagir livremente com os pares” (Cardona, Nogueira, Vieira, Uva & Tavares, 2015, p. 51).

Paralelamente à nossa intenção, consideramos que os materiais e os equipamentos encorajam o movimento. Achamos que a esta atividade foi estimulante ao nível motor sendo que, quando um bebé se olha ao espelho e se vê refletido, mexe-se. “Os bebés olham para os seus próprios reflexos com grande interesse muito antes de se aperceberem que os olhos, as caras e os movimentos refletidos que captam a sua atenção são os seus” (Post & Hohmann, 2007, p. 139). Se a colocação dos espelhos for ao seu nível, estes propiciam na criança uma série de descobertas nomeadamente na descoberta de si próprio e dos outros, sendo que lhes permite “olhar para si próprios e para os seus companheiros de brincadeira refletidos a partir de uma série de ângulos”(Post & Hohmann, 2007, p. 140). Aqui, podemos perceber como cada um é capaz de se ver, e como consegue estabelecer ligação e relação com o outro.

3.1.2. Caraterização do grupo de crianças do Pré-Escolar

O grupo de criança com o qual desenvolvemos a PES em contexto de EPE é constituído por 24 elementos, dos quais 15 são do sexo feminino e 9 do sexo masculino. É de salientar que as 24 crianças da sala frequentaram a instituição no ano anterior, transitando da sala dos 3 para os 4 anos, tendo sido acompanhadas pela mesma educadora, bem como pela mesma auxiliar, desde o início do seu percurso.

A maioria das crianças era residente na cidade, porque os pais exercem a sua atividade profissional no meio urbano, em Bragança, sendo que algumas possuíam uma segunda residência em meio rural e deslocavam-se aos fins de semana, com os pais, para a mesma. Eram provenientes de famílias estruturadas, cujo agregado familiar é normalmente constituído por pais e irmãos. A média do agregado familiar não ultrapassa os 4 elementos (pais e dois filhos). São famílias cuja idade dos pais varia entre os 20 e 50 anos.

Quanto às habilitações académicas dos pais integram-se, na categoria de especialistas das atividades intelectuais e científicas, representantes do poder legislativo e de órgãos executivos, dirigentes, diretores, gestores executivos, trabalhadores dos serviços pessoais de proteção e segurança e vendedores. No que respeita à categoria de não ativos existem 2 pais desempregados e 4 mães. A maioria dos encarregados eram interveniente ativos, interessados, dialogantes, envolvendo-se bastante no percurso escolar dos seus filhos e procuravam estar atentos às suas aprendizagens. Verificamos ainda que 91% dos

encarregados de educação era do sexo feminino e apenas 9% do sexo masculino, isto pode, em parte explicar-se, como já foi mencionado no enquadramento teórico, as responsabilidades do cuidado e da educação dos filhos continuarem a pertencer às mulheres.

Relativamente às competências, o grupo, em geral, demonstra um desenvolvimento, ao nível da iniciativa, relações sociais, representação criativa, música e movimento, linguagem, competências de iniciação gráfica, lógica e matemática, revelando alguns interesses e necessidades específicos. A par disto verifica-se que o tempo e o espaço eram facilitadores de conhecimento, o que possibilitou um trabalho muito mais rico e amplo na medida em que as crianças se mostravam capazes e estavam recetivas a qualquer proposta de trabalho.

3.1.2.1. Organização do tempo e espaço

Um ambiente de aprendizagem apelativo ativo encoraja a necessidade do olhar, o ouvir, o descobrir, pelo que é fundamental disponibilizar ferramentas que permitam esse crescimento, cuja presença registamos na sala onde realizamos a PES, e que se evidencia na caracterização dos espaços que apresentamos. Esta sala representava-se num espaço físico que tem uma forma quadrangular, com 2 janelas grandes com vista para a rua e que permitiam que a luz natural entre na sala. Esta tinha um bom ambiente e uma temperatura adequada. A sala dos 4 anos era uma sala ampla, com bastante luminosidade natural. A sala estava organizada por áreas: a área das construções, a área da casa, a área da expressão plástica, a área da biblioteca, a área da escrita, a área dos jogos, área das ciências e a área de reunião, podendo ser inseridas outras áreas, consoante os interesses e necessidades, das crianças e dos projetos emergentes.

As áreas encontravam-se organizadas de acordo com alguns aspetos práticos, entre eles uma boa visibilidade de todas as áreas de qualquer local da sala. A disposição da sala foi pensada por forma a distinguir espaços que depois se podem subdividir nas áreas de interesse. Estes podem dividir o espaço em 2 partes, que suavemente se ligavam. Um espaço em que se encontravam as áreas que necessitam de alguma concentração como a área da escrita e da leitura e áreas que envolvam o diálogo, a interajuda e a cooperação, como a área das construções e dos jogos, sendo que ambas estavam ligadas com um espaço central que é comum a todas elas. Cada área estava identificada com o seu nome, assim como o seu limite ecológico que está representado pelo número de bonecos (desenhados pelas crianças)

acompanhado pelo número cardinal, acompanhado de pintas para as crianças que ainda não reconhecem os números.

Todas estas áreas foram definidas pelo grupo (através da observação atenta dos espaços disponíveis e dos materiais existentes) bem como uma lotação considerada adequada, que permitiam a distribuição privilegiada das crianças pelos espaços, de modo a que os materiais à disposição fossem suficientes para o número de crianças que os utilizam. No nosso entender, consideramos fundamental envolvermos as crianças na organização da sala, fomentando uma atitude de igualdade de oportunidades e desenvolvendo um trabalho que corrobore a educação para a cidadania. Os materiais existentes eram apelativos e numerosos, encorajando a diferentes tipos de brincadeiras. A sua disposição permitia, à criança, uma boa acessibilidade, possibilitando que seja a própria a encontrar o que pretende de acordo com os seus interesses, promovendo uma maior autonomia. Constatamos que este método de trabalho é muito mais enriquecedor na medida em que envolve a criança em todos os momentos da ação educativa fazendo com que eles se sintam parte integrante do grupo.

De referir que cada uma das áreas é particularmente rica em materiais didáticos. Na área dos jogos podemos encontrar 1 mesa com 4 cadeiras e 2 armários, onde estão expostos os diversos jogos, devidamente identificados, separados por categorias e arrumados por cores, consoante essas mesmas categorias. Esses jogos são adequados à idade e ao nível de desenvolvimento das crianças.

Na área da casa as crianças podiam encontrar 1 quarto e 1 cozinha. Na parte do quarto as crianças podiam encontrar 1 roupeiro que contém várias roupas de disfarce, 1 cama, 1 cómoda, 1 espelho bem como outros acessórios e objetos (colares, caixa de primeiros socorros, secador, rolos do cabelo, elásticos, escovas, ganchos, telemóveis, telefones, etc.) que as entusiasmava para a representação e faz de conta. A cozinha estava equipada com 1 fogão, 1 máquina de lavar roupa, 1 armário com alguns utensílios da cozinha, 1 mesa, com 2 cadeiras e 1 lava loiça. Nesta área as crianças podiam encontrar, ainda, livros de receitas, vários alimentos de plástico bem como várias embalagens que iam trazendo de casa para enriquecerem esta área (caixas de arroz, de cereais, de bolachas, de manteiga etc.).

Na área das construções as crianças podiam brincar sobre 1 tapete alusivo a 1 cidade. Esta área continha diversos tipos de legos, devidamente identificados por categorias, e diversos materiais. Tinha ainda ao seu dispor várias barras, bem como 1 caixa com carros e animais. Nesta área as crianças têm também 1 pequena banca com ferramentas onde podiam construir, martelar, aparafusar bem como uma série de utensílios de proteção.

Na área da biblioteca existia 1 estante com vários livros de histórias, enciclopédias, livros que abordavam diversos tipos de temáticas, bem como vários dossiers com imagens e projetos que iam sendo vividos pelo grupo ao longo do tempo.

Na área da escrita encontra-se uma mesa de trabalho onde as crianças tinham acesso a vários materiais de escrita (vários tipos de folhas, canetas, lápis, giz, penas, carimbos, envelopes, calendários, réguas, escantilhões, blocos de faturas, etc.). Nesta área encontra-se 1 cartaz com o alfabeto português, o alfabeto de língua gestual, bem como 1 quadro negro onde as crianças podem escrever.

Na área da expressão plástica encontravam-se 3 mesas retangulares, com cadeiras, o que possibilita um vasto número de utilizadores e permite, também, a reunião dos pequenos grupos de trabalho. Nesta área as crianças podiam encontrar 1 armário e várias prateleiras, onde tinham ao seu dispor diversos materiais. Estes armários estavam ao nível das crianças, sem portas, para que todo o material seja visível e acessível às mesmas, promovendo assim a sua autonomia na hora de procurar e de arrumar.

Junto a 1 destes armários encontravam-se, ainda, algumas caixas, devidamente identificadas, com mais materiais (tecidos, pedras, esferovite, cartões, garrafas, latas etc.). Estes eram bastante diversificados a fim de incentivarem a criatividade no seu uso.

A área das ciências estava organizada com algumas lupas e jogos experienciais, encontrados numa mesa ao alcance das crianças. Esta área inclui o desenho, a pintura, o recorte, a colagem e a modelagem, todas elas dispendo de um local próprio onde as crianças recorrem a técnicas, o mais diversificadas possível, sob a supervisão do adulto. Nesta área, as crianças tinham, ainda, ao seu dispor, um computador, vários jogos didáticos e histórias interativas.

A sala contemplava, também, 1 local para arrumar e organizar os trabalhos, bem como 1 armário onde as crianças têm os seus portfólios.

Por fim, a área central da sala identificava-se como o local onde todos se reuniam, diariamente, educadora e crianças, para conversar, trocar opiniões, resolver problemas, participar em atividades de grande grupo, atividades de planeamento, de partilha e de reflexão conjunta.

Na sala existia, ainda, 1 lavatório, onde as crianças faziam a higienização das suas mãos antes do almoço/lanche e sempre que achavam necessário, bem como a lavagem dos dentes depois de almoço. Junto do lavatório estava 1 armário onde se encontram materiais de pintura de apoio ao cavalete e outro onde estavam as garrafas de água das crianças, devidamente identificadas.

As paredes da sala estavam revestidas de um material que permite a afixação dos trabalhos das crianças. Encontrava-se, ainda, afixada uma tabela de dupla entrada com a fotografia e nome da criança. À medida que chegavam as crianças dirigiam-se a esta tabela e marcavam a sua presença, contribuindo para a sua autonomia, responsabilidade e pertença ao grupo. Na diagonal tinham os dias da semana e as atividades na horizontal (música, hip-hop, ginástica, inglês).

Desta forma tentamos observar quais as áreas e quais os materiais de preferência de rapazes e raparigas. Num primeiro momento tentamos fazer o levantamento do número de crianças que tinha uma área de preferência, mas logo percebemos que não seria possível fazer esse levantamento porque não existiam crianças com uma área preferida, todas procuravam cada uma das áreas de igual forma. No entanto temos registos de diálogos entre a educadora estagiária e as crianças acerca das suas brincadeiras, como é o exemplo de uma criança em que se observou que sempre que se dirigia à área da casa procurava fazer sempre a mesma brincadeira, facto que nos levou a um registo para perceber o motivo de tal acontecer. Esta criança cozinhava sempre para as outras crianças, procurando sempre os mesmos utensílios e cozinhando sempre a mesma coisa.

- *Então Ricardo posso brincar contigo? (Educadora Estagiária)*

- *Não, porque não sabes fazer isto! (Ricardo)*

- *Que estás a fazer? (Educadora Estagiária)*

- *Cozinhar para aqueles três, são todos irmãos. (Ricardo)*

- *Então és o cozinheiro, és a mãe, o pai? (Educadora Estagiária)*

- *Não, sou o pai não vês? Achas que sou uma menina? (Ricardo)*

- *E a brincar não podemos fazer de meninas? (Educadora Estagiária)*

- *Podemos, mas eu sou um menino não vou fazer de menina. (Ricardo)*

Depois de terminar a tarefa deixou a cozinha e foi para a área das construções, chamou a Educadora Estagiária e disse:

- *Estou a brincar aos trabalhadores. (Ricardo)*

NC1:EPE:9/1/2017

- *Estou a cozinhar. (Ricardo)*

- *Então espera já te ajudo. (Anna)*

- *Vocês lá em casa ajudam os pais na cozinha? (Educadora Estagiária)*

- *Sim, mas só o pai a fazer a pizza nos outros dias é a mãe que faz sozinha. (Ricardo)*

NC2:EPE:24/1/2017

Percebemos então que esta criança, em particular, não tem qualquer problema em brincar na área da casa nem em nenhuma outra área, sendo que o faz porque imita o pai que apenas faz pizza e, portanto, ele também só faz pizza, como comprova a figura 2. Podemos perceber com esta observação que a criança nos transmite um pouco daquilo que, assimila em contexto familiar. Ou seja, o facto de o pai apenas cozinhar pizza leva-nos a supor que

não o faz com regularidade, estando incumbida a mãe de efetuar tarefas relacionadas com a cozinha.



Ainda acerca das atitudes das crianças perante aos espaços e materiais, verificamos que perante um jogo que foi integrado na área dos jogos, o jogo do galo, as crianças tinham reações diversas. O jogo em questão apresentava características um pouco diferentes do habitual, tinha caras de meninas e meninos a substituir as peças tradicionais. Queríamos com isto perceber as peças mais escolhidas por meninos e meninas. Contudo fizemos algumas observações em que se gerava um conflito porque a peça que sobrava não era do seu agrado. Por oposição algumas crianças nem davam importância a esse fator, mas sim à essência do jogo, como se verifica na figura 3.



Figura 3- Jogo do galo

No que concerne à rotina, é importante dizer que nos encontramos numa instituição em que a pedagogia se centra na perspectiva da Associação Criança. Centralizada na criança, esta pedagogia orienta a ação educativa numa perspectiva desenvolvimentista. Neste sentido, a organização das atividades diárias decorre em torno de um horário e de rotinas seguindo um paradigma construtivista, em que a criança deve estar ativamente envolvida na aprendizagem e construir o conhecimento a partir da interação com o mundo que a rodeia, promovendo sentimentos de segurança, continuidade e controlo.

Assim, a rotina diária, incluía vários processos, entre eles o de planejar, fazer e rever, em grande grupo, de pequeno grupo, em recreio dedicados à brincadeira, de comer e descansar e de transição.

Desta forma, o planejar-fazer-rever permitia às crianças expressarem as suas intenções, colocá-las em prática e, por fim, refletirem sobre as mesmas, reformulando-as se necessário. Como referem Hohmann e Weikart (2011) a “sequência planejar-trabalhar-recordar constrói-se a partir dos interesses das crianças, da sua capacidade para tomar iniciativas e das suas competências de resolução de problemas” (p. 228). Segue-se o momento de trabalhar/fazer, em que se dá início aos trabalhos. As crianças elegem os materiais bem como os pares adequados para o efeito. Durante esse período as crianças são observadas pelo adulto que circula por entre elas, apoiando-as e ajudando-as, caso necessário. No final dos trabalhos as crianças procedem à arrumação dos objetos e limpeza dos mesmos.

É de referir, ainda, o momento de rever, que consiste num tempo de partilha e discussão, da experiência tida com o adulto e as restantes crianças. Rever ajuda as crianças a refletir, compreender e desenvolver as suas próprias ações (Hohmann & Weikart, 2011, p. 229). No que concerne ao tempo de pequeno grupo este tem como objetivo a realização de trabalhos e a experimentação de materiais por parte das crianças e resolução de problemas numa atividade planeada e proposta pelo adulto. Os grupos são constituídos por um número no mínimo de 5 e no máximo 10 crianças e 1 adulto, reunidos em diversos locais da sala. Segundo Hohmann e Weikart (2011) “participar no tempo em grande grupo dá às crianças e aos adultos a oportunidade de trabalharem juntas, gostarem de estar em conjunto e construir um repertório de experiências comuns” (p. 231).

Todavia, no que diz respeito ao tempo de grande grupo, a intencionalidade é ajudar a criança a conviver em comunidade, já que se trata de um momento em que todos realizam atividades juntos, podendo envolver atividades tais como cantar, ler histórias, dramatizações, entre outras.

Este modelo contempla, também, tempos de recreio dedicados à brincadeira, durante aproximadamente 30 a 40 minutos, acontecendo 1 a 2 vezes por dia. Nestes momentos as crianças são acompanhadas nas suas diversões e conversas, por 1 adulto. Este tempo de exterior permite a interação entre crianças, inventar os seus próprios jogos e regras e a familiarização com os ambientes naturais. Eram contemplados, ainda, tempos de transição que acontecem nos períodos de passagem de um momento para outro, como por exemplo, a mudança de casa para a escola e vice-versa, ou de momentos de pequeno grupo para grande

grupo. Estes momentos são muito importantes e têm como objetivo fazer com que estas mudanças se tornem num momento calmo e interessante, tanto quanto possível.

E, por fim, o tempo de comer e descansar, em que se pretende proporcionar à criança momentos de apreço num contexto calmo e agradável. Por outro lado, o descanso é um período para dormir ou concretizar atividades lúdicas espontâneas e livres, momento que se deseja prazeroso.

Nestes momentos o educador transmite à criança confiança e proporciona-lhe um clima de confiança que é considerado fundamental, pois necessitam dela, no sentido de compreenderem o mundo físico e social. O educador assume-se então como um mediador, na medida em que planifica com e para as crianças, apoiando-as nos tempos de trabalho, passando pela formação de parcerias com elas, com apoio e conhecimento, de onde vai surgindo uma abertura de interesses e ideias, que se orientam para o desenho de competências pessoais e sociais, na criança.

3.1.2.2.As interações

Num ambiente de aprendizagem pela ação, quer as crianças quer os adultos interagem ao longo do dia de forma espontânea, estabelecendo uma “relação recíproca de dar e receber [como] motor do ensino e da aprendizagem” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 51). Neste sentido, o brincar entre pares é considerado como um ato em que a criança explora o mundo, partilha e recebe, de maneira espontânea e divertida, sendo através deste que a criança reconhece o meio que a envolve, desenvolvendo-se de forma prazerosa e espontânea. Devemos, assim, olhar para as interações criança-criança como algo que é tão importante para o desenvolvimento infantil como as interações criança-adulto, uma vez que ambas desenvolvem competências e funções diferentes, em cada criança.

Baseando-nos em Hohmann e Weikart (2011), consideramos que o educador/professor pode, assim, orientar as crianças nas suas interações proporcionando experiências promotoras de cooperação, em particular nos primeiros anos de vida em que as bases da competência social são apenas emergentes. É, então, fundamental existir uma boa interação entre o adulto/criança e criança/criança, pois essa interação vai promover a construção da sua identidade, de acordo com o que lhe foi transmitido ao longo do tempo. O facto de o adulto ajudar a criança a relacionar-se com outras crianças, faz com que esta se sinta competente para realizar as suas atividades. Quando estas se auxiliam umas às outras

nas atividades, os adultos estão a pô-las em contacto umas com as outras e, deste modo, provocam a conversação e a interação natural.

Aquando da PES em contexto EPE podemos observar que estas crianças eram colaborativas, solidárias e compreensivas, na medida em que estavam sempre dispostas a ajudar e partilhar. As relações eram positivas, de entreajuda e amizade. Assim podemos afirmar que através das suas interações as crianças envolvem-se constantemente em experiências chave que levam, por exemplo, a “fazer de conta, a desempenhar papeis, a brincar com linguagens, a construir relações com outras crianças e adulto” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 5). Também podemos verificar que algumas delas procuravam brincar juntas, mas quando isso não era possível não manifestavam desagrado. De um modo geral estas crianças não tinham parceiros de brincadeira preferidos, tinham os seus amigos, mas dentro da sala de atividades isso não transparecia. Verificamos uma situação em que um grupo de quatro crianças, 3 do sexo feminino e 1 do sexo masculino se juntaram na área da escrita e começaram a conversar sobre os meninos e as meninas.

- *Eu sei bem que tu és um menino e eu uma menina. (Lia)*
- *Pois sabes, eu já te tinha dito. (José)*
- *Eu tenho o cabelo comprido, por isso sou menina. (Camila)*
- *Olha vamos brincar às professoras, eu faço de Gisela e vocês são os meninos. (Lia)*
- *Está bem, então fazemos de conta. (José)*
- *Tu és um menino por causa disto (Figura 4). (Lia)*

NC3:EPE:19/12/2016



Figura 4- Crianças a brincar aos professores na área da escrita

Quando a conversa termina, educadora estagiária aproxima-se e mostra a figura à criança. Ao perceber que tinha sido observada, num primeiro momento, ficou envergonhada, mas depois explicou:

- *Eu sabia que não era por causa do cabelo ser mais grande que eu sou menina, eu tenho pipi e os meninos uma pilinha, e já vi na casa de banho. (Lia)*

NC4:EPE:19/12/2016

Isto levou-nos a perceber que é através das interações que as crianças formam a sua identidade de género. É de referir que estas crianças tinham 4 anos e, como referimos no enquadramento teórico, é entre os 2 e os 7 anos de idade que a criança começa a ser capaz de perceber que existem diferenças entre o sexo feminino e o sexo masculino e a incluir-se num dos grupos. (Cardona, Nogueira, Vieira, Uva & Tavares, 2015).

3.1.2.3. Experiência de Ensino Aprendizagem de Educação Pré-Escolar

Neste tópico serão descritas 2 das várias experiências de ensino aprendizagem realizadas no decorrer da PES, no contexto de Jardim de Infância, inseridas no projeto curricular da instituição e da sala de atividades, intitulado de “As ferramentas que nos ajudam a descobrir o mundo”. Essas experiências foram planificadas tendo em conta os documentos oficiais orientadores da PES, nomeadamente as OCEPE em colaboração com a educadora cooperante e a professora supervisora da ESEB.

As experiências selecionadas foram, então, intituladas de: “Quando eu nasci” e “Todos fazemos tudo” que serão apresentados, de seguida, por esta sequência.

3.1.2.3.1 “Quando eu nasci”

Orientando-nos pelo Guião de Educação, Género e Cidadania – Educação Pré-escolar (Cardona, Nogueira, Vieira, Uva & Tavares, 2015), procuramos que as atividades valorizassem as opiniões das crianças, os seus interesses e as suas atitudes, permitindo a recolha de informação, de modo a compreender como é que estas encaravam o tema em investigação. Desta forma, algumas das conclusões a que chegámos, resultaram das observações, nomeadamente das atividades realizadas pelas crianças, das interações, dos diálogos estabelecidos com e entre as crianças, da análise das produções das crianças e das entrevistas realizadas às crianças.

Neste sentido, consideramos que é importante proporcionar, às crianças, situações educativas que promovessem o maior número possível de experiências, envolvendo a escuta de histórias, a produção de diversos tipos de discurso oral, a participação em debates, o contacto com diferentes suportes e materiais de leitura e escrita. A leitura, para além de ser uma das atividades mais importantes, funde o desenvolvimento de competências múltiplas na criança, nomeadamente no desenvolvimento social e escolar (Mata, 2006).

No entanto, no decorrer do período de observação apercebemo-nos que o grupo apresentava uma dinâmica peculiar. As crianças estavam de tal forma envolvidas na ação que o educador se assumia apenas como um mediador sendo que estas davam “pistas” daquelas que eram as suas necessidades e interesses. Deste modo o processo de aprendizagem foi pensado em consonância entre a criança e o adulto, bem como os espaços e os tempos, permitindo um maior envolvimento e proporcionando experiências de aprendizagem mais significativas. A par disto, procuramos organizar as atividades diárias em torno de um horário e de rotinas seguindo o paradigma construtivista, em que a criança estivesse ativamente envolvida na aprendizagem e construísse o conhecimento a partir da interação com o mundo que a rodeia, promovendo sentimentos de segurança, continuidade e controlo. Assim, a rotina diária incluía vários momentos, entre eles o de planear, fazer e rever, de grande grupo, de pequeno grupo, de recreio dedicados à brincadeira, de comer, de descansar e de transição.

A EEA que iremos descrever e analisar, foi introduzida com o auxílio da obra “Quando eu nasci” de Martins e Matoso (2010), que nos fala acerca da descoberta do mundo a qual, dizem os especialistas, que começa logo na barriga da mãe. Lá dentro, aconchegados, já ouvimos música, reconhecemos vozes, acompanhamos, ao segundo, as emoções maternas. No entanto, é como se todas as descobertas necessitassem de uma confirmação, confirmação essa que chega no dia do nosso nascimento. Então começa a grande aventura da vida. Do respirar, do provar, do sentir, do falar, do respirar, do crescer. Folheando este livro são sucessivas as descobertas que nos fizeram (e fazem) espantar. Descobertas tão simples como a cor que pinta o fundo do mar, o som de uma folha ao pousar no chão, ou o cheiro das férias quando chega o verão. Este foi um livro que nos ajudou a perceber e refletir acerca de como chegamos até aqui, e quais são as nossas características. Dúvida esta, levantada por uma das crianças. Assim sendo, em momento de grande grupo, falamos sobre os elementos paratextuais, como o título, capa e contracapa e só depois se procedeu à leitura integral da obra, seguido de um momento de discussão. Dias e Neves (2012) referem que através das histórias as crianças podem investigar, detêm a liberdade de “enriquecer e alimentar a sua imaginação, ampliar o seu vocabulário, permitir a sua autoidentificação, desenvolver o pensamento lógico, a memória, estimular o espírito crítico, vivenciar momentos de humor, diversão, satisfazer sua curiosidade e adquire valores para a sua vida” (p. 37). A estratégia do uso da narrativa, segundo Freitas e Solé (2003) centra-se nos alunos, partindo do que eles já sabem. Esta é motivadora, segue uma estrutura que orienta tanto os professores como os alunos,

desenvolve *skills* básicos em condições que se assemelham às da realidade, simplificando a abordagem de certos problemas, nomeadamente os que se relacionam com alguns valores. No entanto, para que o uso da narrativa seja bem-sucedido como estratégia de ensino não se podem descurar os fatores: contexto, personagens e acontecimentos. É importante criar um espaço específico para esta ação, que seja confortável e propício à imaginação.

Esta leitura mostrou-se muito importante para trabalhar o tema em estudo, na medida em que apesar de não existir uma problemática que nos remetesse para as questões de género, leva-nos até ao início da nossa gestação, ao princípio da formação da nossa identidade, de como eramos e como somos agora, o que pensávamos e o que pensamos agora, o que gostávamos e do que gostamos agora. Logo após a EEA de grande grupo, procedeu-se à EEA de pequeno grupo. Num primeiro momento foi solicitado às crianças que conversassem acerca de como acham que era antes de nascerem, dentro da barriga da mãe. Foram várias as opiniões que quiseram partilhar. Recorrendo às notas de campo, verificámos a variedade de respostas dadas, nomeadamente:

- *Estava tudo escuro e silencioso. (Liliana)*
- *Ouvíamos o som do pai, da mãe e dos manos. (Luana)*
- *Ouve-se as vozes e a televisão e o telemóvel. (Luna)*
- *Dentro da barriga da mãe estamos em segurança. (Marco)*
- *Ninguém nos faz mal. (Daniela)*
- *O bebé está dentro da barriga e a mãe come a comida e os bebés comem essa comida. (Hugo)*
- *A mãe come tudo e o bebé depois come essa comida. (Sérgio)*
- *A comida escorrega para a barriga do bebé. (Patrícia)*

NC7:EPE:28/11/2017

Num segundo momento foi pedido que refletissem como seria o momento em que nasceram, ao qual responderam:

- *Eu estava nu, tenho em casa uma fotografia. (Sérgio)*
- *Era tudo novo, tudo por estrear [tal como diz no livro]. (Anna)*
- *Eu tinha muitas coisas novas. (Luana)*
- *Choramos. (Ricardo)*
- *Vimos a mamã. (Camila)*

NC8:EPE:28/11/2017

Por fim, num terceiro momento foi-lhes solicitado que representassem, com a massa de sal, como era “Quando eu nasci!”. Foi um pouco complicado de lhes fazer entender o que era proposto, conseguiam enumerar um conjunto de características acerca de como é dentro da barriga da mãe, é escuro, seguro, bom, mas não conseguiam transpor para a massa de sal essa representação. Inicialmente as crianças exploraram e fizeram os “bonecos” que desejaram. Todavia, mais tarde, voltamos a questioná-los acerca do que estavam a fazer e qual o seu significado. Algumas crianças conseguiram perceber que a sua representação em

nada tinha a ver com o pedido e começaram novamente a pensar e a partilhar, voluntariamente, com os colegas o que estavam a pensar fazer. A partir daqui tudo foi mais fácil, uma criança começou por construir um bebé dizendo que era ela própria. Depois fez uma base colocou o bebé em cima e tapou com uma camada, e disse que era uma barriga. Seguidamente fez a cabeça e os membros e disse “É a mamã”, como lhe sobrou massa fez ainda a “mana” e uma manta que colocou em cima da barriga da mãe como é perceptível na NC7:EPE:28/11/2016 e na figura 5.

- *Queres explicar aos outros meninos o que estás a fazer? (Educadora Estagiária)*

- *Primeiro fiz um bebé, que sou eu depois fiz assim uma coisa grande para me tapar, porque se estou dentro da barriga não me podem ver, depois pus os braços as pernas e a cabeça, porque eu estou dentro da mãe, não é? E depois sobrou-me e tirei um bocadinho pequenininho, e fiz a mana e com o resto uma manta. (Liliana)*

- *Não vais fazer o pai? (Educadora Estagiária)*

- *Acho que não quero porque ele não estava na barriga. (Liliana)*

NC7:EPE:28/11/2016



Figura 5- Construção em massa de sal

Outras crianças fizeram corações dizendo que era o da mãe e delas próprias e ainda houve uma que fez uma manta, justificando que era uma manta porque os bebés têm frio. Esta criança começou por construir um “bebé” dentro de uma barriga, mas decidiu destruir dizendo que não gostava do que tinha feito. Entretanto, foi questionado sobre o que queria fazer e a criança respondeu que não sabia e continuou algum tempo a brincar com a massa. Posteriormente, estendeu a massa com a ajuda do rolo e pensou em fazer uma manta com bonecos para os bebés, evidenciando que era “azulinha” porque nasceu um menino na barriga da mãe.

Podemos considerar que a figura primeira de vinculação das crianças é a mãe o que pode estar associado à figura que tem maior relevância nos seus cuidados e no seu quotidiano. Assim, segundo Montagner (1993), “os comportamentos do vínculo são aqueles que reduzem a distância entre o bebé e a sua mãe [pelo que a] sua proximidade, diminui o receio e a ansiedade do bebé” (p. 28). Na primeira fase do seu desenvolvimento, os bebés

mantêm interações sociais, mas de forma involuntária, sendo que, “não diferenciam, claramente, uma pessoa da outra, mas comportam-se de maneira específica, seguindo a figura humana com o olhar, procurando tocar, sorrindo” (Ferreira & Vasconcelos, 2015, p. 16). Com o passar do tempo, a proximidade aumenta e o prestador de cuidados torna-se a figura de vinculação, que aprende a interpretar o choro, o riso, o palrar da criança e a agir em conformidade. Também para criança esta figura torna-se imprescindível tentando a “todo o custo manter a proximidade, se a mãe se ausenta o bebê chora, quando regressa o bebê manifesta-se com gorjeios, levantando os braços e / ou as pernas” (Ferreira & Vasconcelos, 2015, p. 16). Posto isto, em concordância com a educadora cooperante procuramos planificar experiências de ensino aprendizagem que respondessem aquela necessidade das crianças, pelo que foi sugerido pela mesma que abordássemos a obra “A mamã pôs um ovo” de Cole (2011) que nos fala de um pai e uma mãe que decidiram contar aos seus dois filhos como são feitos os bebês. No entanto, para não contarem às crianças toda a verdade, inventaram uma história mirabolante.

Num momento de grande grupo apresentamos o livro “A mamã pôs um ovo”. Começamos por mostra-lo, fazendo uma exploração dos elementos paratextuais, como o título, a capa e a contracapa. As crianças participaram ativamente nesta análise tendo-se mostrado perspicazes na interpretação de elementos pictográficos presentes na capa deste livro ilustrado. Essa participação deu origem ao seguinte diálogo:

- *O que acham que significa “A mamã pôs um ovo?” (Educadora Estagiária)*
- *Deve ter uma galinha que pôs um ovo. (Marco)*
- *Um bebê está dentro de um ovo. (Camila)*
- *Vejam a capa, e que nos falará na história? (Educadora Estagiária)*
- *A mãe pôs um ovo! (Nuno)*
- *E achas que isso é possível? (Educadora Estagiária)*
- *Não, a mãe teve um filho, eu uma vez vi essa história e acho que isso era a brincar. (Liliana)*
- *Ok, então vamos tentar perceber pelas imagens de que nos fala a história. (Educadora Estagiária)*
- *A mãe está grávida eu sei, tem aí uma barriga. (Daniela)*
- *Adriana tu não podes contar isso. (Marco)*
- *O quê? (Educadora Estagiária)*
- *Dos bebês. (Marco)*
- *Mas tu já sabes como nascem os bebês? (Educadora Estagiária)*
- *O pai põe uma semente na barriga da mãe. (Liliana)*
- *E por onde nascem os bebês? (Educadora Estagiária)*
- *Por um buraquinho pequeno na barriga. (Camila)*

NC8:EPE:30/11/2017

A exploração de elementos paratextuais, antes de se proceder à leitura do corpo do texto, é essencial para as crianças, sendo uma forma destas poderem expressar as suas ideias e partilhar as suas experiências. Assim sendo partimos para a leitura da obra, leitura essa sempre acompanhada pelas imagens, pois consideramos que ao relacionarem os dois códigos

e comunicação (o icônico e o linguístico), as crianças estariam muito mais motivadas, para além de que as imagens eram bastante elucidativas. Logo após a leitura fizemos a exploração da história, com as crianças, promovendo uma conversa que as levasse a relacionarem os textos com as respetivas ilustrações. Consideramos sempre este momento de diálogo fundamental pois permite-nos compreender se as crianças compreenderam a história e permitindo-lhes esclarecer dúvidas. Sendo que deste diálogo surgiram observações que irei partilhar:

- *Eu tinha dito, o pai põe uma semente na barriga da mãe. (Nuno)*
- *É por um tubo. (José)*
- *O pai tem o tubo. (Ricardo)*
- *Não se vê logo se é menino ou menina porque está escuro. (José)*
- *A semente do pai vai ter à barriga da mãe. (Daniela)*
- *A semente vai crescendo. (Liliana)*
- *Tem de crescer o bebé dentro da barriga. (Luna)*
- *Três semanas que demora a crescer. (Anna)*
- *Dez semanas que demora a crescer. (Lia)*
- *O pai dá a semente e a mãe tem um bebé. (Hugo)*

NC9:EPE:30/11/2017

As crianças perceberam que existem diferenças entre a mulher e o homem do ponto de vista biológico que os caracterizam, essencialmente, ao nível do aparelho reprodutor e dos órgãos genitais externos. Como evidência Vieira (2006), “em termos morfológicos, uma criança é considerada do sexo masculino, se nascer com um pénis e com escroto, ou do sexo feminino, se nascer com um clitóris e com uma vagina” (p. 40), foi neste sentido que tentamos esclarecer as crianças. Apesar de termos como fundamento a igualdade de género, tornou-se elementar esclarecer que também existem diferenças que têm de ser assumidas, diferenças essas que correspondem ao sexo biológico, no entanto, no decorrer da PES, em contexto de Jardim de Infância, percebemos que as crianças assumem não só as diferenças morfológicas, mas também apontam diferenças que demonstram estereótipos de género. Nomeadamente relativos às cores, como é o exemplo da criança que moldou em massa de sal uma manta com bonecos para os bebés, “azulinha”, justificando que era dessa cor porque nasceu um menino da barriga da mãe. Como já enunciamos, nos primeiros meses de vida as crianças de ambos os sexos têm características físicas semelhantes. No entanto, os pais começam de imediato a construir o género da criança envolvendo-a num ambiente que permite a um observador externo adivinhar se o bebé em questão é do sexo masculino ou do sexo feminino (Cardona, Nogueira, Vieira, Uva, & Tavares, 2015). Podemos, desta forma, afirmar que às cores está associada uma simbologia de tal forma enraizada que, por norma,

são associadas cores diferentes ao género masculino e feminino, surgindo a cor “rosa” ligada à figura feminina, e a cor “azul” à figura masculina.

Pela voz das crianças foi possível, ainda, constatar que as diferenças atribuídas iam para além das cores, passando pelas profissões, as tarefas, hobbies entre outros. Assim, e respondendo às necessidades das crianças foi essencial intervir. Para tal propusemos algumas experiências de ensino aprendizagem que se orientassem neste sentido. Descrevemos a seguir a EEA “Todos fazemos tudo” que, de uma forma divertida, permitiu que as crianças fizessem uma atribuição diferente de papéis face ao género, libertando-se de estereótipos.

3.1.2.3.2. “Todos fazemos tudo”

Como já foi referido tentávamos proporcionar experiências de ensino aprendizagem enriquecedoras para que as crianças de alguma forma respondessem à nossa questão problema “as perspetivas das crianças acerca das questões de género”.

Assim demos início à EEA com um diálogo acerca do momento do nascimento, falamos do pai, da mãe dos irmãos, lembrando aquilo que já tínhamos falado em outros momentos, como se geravam os bebés, de onde vinham, como era quando nasceram. No desenvolvimento da conversa a questão começou a complexificar-se até que chegamos à restante família, os avós os tios, os primos. Neste sentido, e percebendo que existiam dificuldades por parte das crianças, nomeadamente em perceber quem era o irmão da mãe, o irmão do pai, a mãe da mãe etc. Assim, propusemos a construção da árvore genealógica e, cada criança, com a ajuda dos pais, construiu a sua própria árvore. Desta forma, pensamos ter estabelecido, assim, relação com outros intervenientes educativos. Estes são essenciais no processo de desenvolvimento educativo, pois, tal como conferem as OCEPE essa “relação assenta numa comunicação que se realiza através de trocas informais (orais ou escritas)” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 29). É fundamental que existam oportunidades em que sejam envolvidas as famílias sendo que “tanto a escola como a família são as duas principais instituições que intervêm no processo de socialização e formação” da criança (Matos & Pires, 1994, p. 30) tornando-se relevante que se estabeleça essa relação para além das solicitações da instituição, em determinados momentos do período letivo, mas sim durante todo o processo educativo.

As crianças mostraram-se recetivas e motivadas com a nossa proposta, pelo que, durante a semana todas as crianças apresentaram o trabalho. No entanto, no dia seguinte,

com entusiasmo, tivemos crianças que quiseram apresentar as suas árvores genealógicas. Foi dada a oportunidade a cada um de falar da sua família, de forma ordenada respeitando os seus direitos e deveres. Assim, aquando das suas apresentações voltamos, novamente, a questioná-las acerca dos graus de parentesco. De seguida, aproveitando a temática da família, tentamos abordar um pouco as tarefas que cada um desempenhava, a profissão, os hobbies e, percecionamos, ainda, que de uma forma pouco relevante, algumas crianças fazem associações várias a um dos sexos, nomeadamente tarefas domésticas.

- *Este é o meu avô que é casado com a minha avó. (Camila)*
- *E qual é o papel de cada um lá em casa? (Educadora Estagiária)*
- *A avó às vezes arruma, cozinha, é assim. (Camila)*
- *E o avô ajuda? (Educadora Estagiária)*
- *Eu não vi. Mas não sei. (Camila)*
- *Mas ele pode ajudar? (Educadora Estagiária)*
- *Eu acho que ele não sabe fazer. (Camila)*
- *Quem cozinha nas vossas casas? (Educadora Estagiária)*
- *Às vezes a mãe. (Sofia)*
- *A mãe e mana ajuda. (Daniela)*
- *A mãe. (Ricardo)*
- *A mãe. (José)*
- *A avó. (Nuno)*

NC10: EPE: 11/01/2017

Deste modo foi necessário fazer uma distinção entre sexo, enquanto variável biológica, e género, enquanto construção social (Ferreira, 2002). Essa distinção foi conseguida através das atividades propostas que fizeram com que as crianças percebessem que não há tarefas/objetos de meninos nem de meninas, todos podemos fazer tudo. Para consolidar esta perceção, foi introduzido o dominó “viver em igualdade”, adaptado das cartas “viver em igualdade” editadas pela Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género (CIG). O dominó apresentava as características comuns, de um dominó, com a particularidade de se encontrarem imagens de fundo que representavam papéis sociais. O jogo tem por objetivo introduzir as questões da igualdade de género no processo de aprendizagem das crianças nomeadamente ao nível da divisão de tarefas da vida quotidiana e do usufruto do tempo de lazer.

O jogo começou com a colocação de uma peça no centro da roda. De seguida os jogadores, um a um, iam tentando encontrar a tarefa representada na peça, mas pela pessoa do sexo oposto, como enuncia a figura 4. O jogo terminou quando todos ficaram sem peças.



Figura 6- Dominó “ Viver em igualdade”

No final de cada partida fez-se uma reflexão em torno do que foi observado, pelo que as crianças a partir daí começavam a perceber que na realidade

- *Não existem coisas de meninos e meninas, todos podemos tudo. (Liliana)*

NC11: EPE: 11/01/2017

Na sequência da realização do jogo apresentamos, num outro momento o livro “Todos fazemos tudo” de Matoso (2014). Nesta história não existe propriamente um enredo, todos os personagens podem efetivamente fazer tudo, apresentando uma característica muito própria. Este estava dividido ao meio e permitia que as partes se encaixassem. A atividade aconteceu num momento de grande grupo e consistiu em apresentar a obra às crianças, explorar a capa e a contracapa. De seguida foi sugerido às crianças que terminassem a leitura. De referir que, num primeiro momento, ficaram apreensivas, comentando

- *Eu não sei ler! (Camila)*

- *Eu não quero fazer isso, não fomos para a escola dos grandes. (Anna)*

- *Como queres que eu leia isto? Tu é que fazes sempre isso. (Ricardo)*

NC12: EPE: 11/01/2017

Mas após lhe ter sido exemplificado como se fazia, rapidamente conseguiram tirar conclusões, criando um diálogo em torno da obra,

- *Ahahaha o avô vai levar a menina à escola! (Anna)*

- *Uau, a tia anda no trator, e a avó também, andam todos no trator. (Cristina)*

- *E a mãe pode cozinhar, andar de trator, fazer surf, brincar com os bebés, espera e o pai, e este senhor e esta senhora, fogo são muitos senhores velhinhos e novos e tem pretos e amarelos. Tens aqui um cor de rosa e tudo, este livro é mesmo grande. Eu nunca vi um assim. (Margarida)*

- *Já sei porque dizes que todos fazemos tudo, aprendeste neste livro Adriana. (Tiago)*

NC13: EPE: 11/01/2017

Na sequência desta atividade desencadeou-se uma outra, em pequeno grupo, que consistiu na criação de uma “personagem” ou um logótipo para posteriormente estampar as suas criações numa t-shirt, utilizando a técnica de Banksy, para que possam transmitir a

comunidade educativa que “Todos fazemos tudo”. Desta forma as crianças procederam à elaboração das suas produções, baseadas na obra, ilustradas nas figuras 7, 8, 9, 10, 11 e 12.



Figura 7- “O senhor florista”



Figura 8- “A tia tratorista”



Figura 9- “A mãe foi com a menina à pesca”



Figura 10- “um avô a cozinhar um bolo com morangos”



Figura 11- “Uma senhora a fazer surf”



Figura 12-“ O pai a cuidar do filho”

As crianças mostraram-se entusiasmadas com a atividade, procuravam fazer desenhos que, efetivamente, para eles representasse algo que até então, na sua ótica, não seria impossível. No final, em grande grupo, cada uma das crianças apresentou a sua t-shirt, ao restante grupo, explicando o motivo pelo que fez aquele desenho.

- *Desenhei uma senhora a andar de trator, e achei que podia ser a minha tia porque eu não tenho uma tia que conduz um trator, mas eu vou dizer-lhe. (Carolina)*

- *Eu fiz um senhor que é florista, porque eu gosto muito de flores e penso que um senhor florista pode existir. (Luna)*

- *Desenhei uma senhora a levar a filha à pesca, eu gostava de um dia ir à pesca e queria que fosse a mãe comigo. (Rute)*
- *Fiz um avô a cozinhar um bolo com morangos, porque eu adoro morangos. (Luana)*
- *Uma avó a fazer surf é muito fixe e eu nunca vi. (Tiago)*
- *Fiz um pai a cuidar das crianças, eu sei que o pai cuida de mim, mas queria mais. (José)*

NC14: EPE: 14/11/2016

Estas atividades foram esclarecedoras, na medida em que no primeiro contato com a realidade se percebeu que existia um conceito de género associado ao sexo, ainda que diariamente as crianças sejam alertadas. Por exemplo, uma criança que levou um bolo para a escola. A educadora, em conversa, tenta perceber quem o fez de imediato surgem algumas interrupções por outras crianças que disseram “Foi a mãe!”, “Foi a avó!”. No entanto a criança em questão responde que teria sido o pai. A educadora aproveita para chamar à atenção dos outros meninos e diz:

- Estão a ver, não existem tarefas de meninos e meninas, todos podemos fazer tudo, foi o pai da Rute que fez o bolo! Tal como o Paulo está na área da casa, com avental, a cozinhar. (Educadora Cooperante)

NC15: EPE: 14/11/2016

É inegável que desde muito cedo a criança aprende a viver em função da realidade de género e isso influencia fortemente o modo como ela encara o seu meio social e o modo como ela própria se situa e se considera a si, bem como aos outros. Nas suas vivências diárias responde socialmente de acordo com os padrões de feminilidade e masculinidade vigentes no seu meio mais próximo, reproduzindo-os. Padrões estes muitas vezes estereotipados, atribuídos a cada um dos géneros dizendo respeito a crenças ou conceitos preconcebidos acerca de como se devem comportar os homens e as mulheres.

Neste seguimento, concluímos que aquando a realização das atividades podemos aperceber-nos de que ficaram com a consciência que podemos todos fazer tudo sendo que na sala frequentemente se ouve “Não há coisas de meninos nem de meninas”. Consideramos esta observação gratificante visto que, efetivamente, a EPE, enquanto espaço de socialização é um espaço promotor da construção social ativa da identidade de género de cada criança. Concordando com Cardona, Nogueira, Vieira, Uva e Tavares (2015), a definição dos papéis de género nas relações sociais entre pares, no Jardim de Infância, são a base para a sua preparação da prática de cidadania, desenvolvendo a aprendizagem da diversidade e da igualdade de oportunidades de ambos os sexos, da diversidade de culturas, da responsabilidade social de cada pessoa em promover uma sociedade mais democrática e integradora. É relevante a forma como o educador oferece oportunidades às crianças,

devendo assegurar a participação efetiva de meninos e meninas em diferentes processos e situações de socialização, pois estes “não decorrem de uma inerência biológica concreta, nem de uma inerência social abstrata, mas, porque se confrontam e jogam em situações situadas, são múltiplos, complexos e contraditórios, fluidos e dinâmicos” (Ferreira, 2004, p. 261). Assim, o educador deve “planejar oportunidades de aprendizagem progressivamente mais complexas, tendo em conta o que observa e avalia sobre o desenvolvimento e aprendizagem de cada criança e a evolução do grupo” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 36). Em suma, é de extrema importância que o educador proporcione situações de aprendizagem que sejam suficientemente desafiadoras e que acompanhem o desenvolvimento e envolvimento das crianças.

3.2.Contexto em que decorreu a PES no âmbito do 1.º Ciclo do Ensino Básico

A instituição onde foi desenvolvida a PES em contexto de 1.º CEB era uma instituição da rede pública, parte integrante do agrupamento de escolas Abade Baçal, situada na cidade de Bragança. Data da sua inauguração o ano de 1960 sendo, portanto, uma instituição já antiga, que, ao longo dos anos, sofreu algumas reestruturações, levando a que, atualmente, seja um espaço acolhedor e confortável para as crianças, com bons equipamentos, considerados fulcrais, para o seu funcionamento.

Ao nível do espaço, a instituição era constituída por 1 entrada principal onde se encontrava a portaria, comum aos vários ciclos de ensino, assim como 1 cantina, 1 cozinha, 1 bar, 1 sala de professores, 1 estação de rádio, 1 secretaria, 1 anfiteatro e 1 biblioteca. A biblioteca encontrava-se equipada com os materiais necessários para o seu funcionamento, constituída por um conjunto de mesas e 3 pequenos sofás convidando os alunos para a leitura. Este espaço tinha um conjunto de prateleiras onde os alunos podiam encontrar as mais variadíssimas histórias, podiam requisitá-las para lerem em casa ou optarem por lê-las na própria biblioteca.

No que respeita ao 1.º CEB o edifício possuía 2 pisos. No piso inferior, tem 4 salas de aulas, sendo que 1 funcionava como sala de apoio para crianças com Necessidades Educativas, 2 casas de banho, 1 para os professores e outro para os/as alunos/as, 1 sala dos professores, 1 papelaria/ reprografia escolar, 1 sala de arrumos e o gabinete da coordenadora do 1.º CEB. No piso superior encontravam-se 4 salas de aulas em funcionamento, 1 outra de apoio e 1 sala para arrumos. Todas as salas encontravam-se equipadas com sistema informático com computador com ligação à internet, quadro interativo e *Data Show*.

Estavam equipadas com aquecimento central, com luz natural adequada, permitindo o bom funcionamento das atividades letivas.

No que concerne ao espaço exterior do edifício, constatamos que era bastante amplo, encontrando-se devidamente protegido e vedado para segurança dos alunos. Este espaço era constituído por 1 parque com baloiços e escorrega, bem como 1 campo de futebol e basquetebol para a realização de jogos coletivos, com acessos laterais para o interior. Esse acesso convergia em 2 espaços amplos, 1 exterior e 1 interior que funcionava como espaço de recreio, em dias cujas condições climatéricas não possibilitassem o uso do recreio exterior.

Procuramos observar quais os locais mais procurados pelas crianças nos intervalos. Desta forma podemos perceber que no intervalo da manhã as crianças juntavam-se no espaço exterior e brincavam juntos num espaço que dignavam como “a casa”. Neste espaço procediam a brincadeiras de mães e pais, sendo que as meninas assumiam o papel de donas de casa e responsáveis pelos filhos, os rapazes assumiam o sustento da casa. Por norma adotavam a profissão do seu pai e os filhos jogavam à bola. No intervalo do almoço os rapazes jogavam futebol e as raparigas faziam jogos ou brincavam na “casa”. Constatámos então que estas ideias, muitas vezes influenciadas pelos agentes de socialização (família, escola, televisão), se evidenciam nas representações que as crianças têm sobre as profissões, sobre os elementos da família e sobre os papéis sociais, associando-lhe neste caso, brincadeiras e profissões. Justificamos estes comportamentos devido ao tratamento diferencial de raparigas e rapazes assente em falsas pressuposições nomeadamente relativos ao desempenhar de determinadas atividades traçados por “princípios orientadores da educação do homem e da mulher, partindo, sobretudo, da consideração do lugar que deveriam ocupar na sociedade e das obrigações a ele inerentes” (Vieira, 2007, p.16). Neste sentido, Rêgo (2018) refere que atualmente ainda se considera natural que se atribua aos homens “principalmente a produção e a representação, e que às mulheres caiba principalmente a reprodução e o cuidado” (p. 42).

A instituição, para além da componente letiva, incluía, ainda, a componente não letiva, constituindo-se esta última no espaço/momento de apoio às famílias e às atividades extracurriculares.

Considerando que os espaços devem oferecer “às crianças uma variedade de objetos interessantes [que representem desafios] diversificados, sem que seja posta em causa a segurança da criança” (Portugal, 2012, p. 12), de um modo geral, a escola oferece os materiais e as condições necessárias para o seu bom funcionamento. O ambiente é muito

bom, pois há excelentes relações entre toda a comunidade educativa, sendo este um aspeto fulcral para que os alunos se sintam bem aqui e motivados para concretizar novas aprendizagens.

3.2.1. Caraterização do grupo de crianças do 1.º CEB

A PES, em contexto de 1.º CEB, foi desenvolvida com um grupo de crianças que frequentava o 4.º ano de escolaridade. O grupo era composto por 21 crianças, 8 do sexo masculino e 13 do sexo feminino, com 9 e 10 anos, sendo que um destes alunos apenas integrava as aulas de expressões porque está sinalizado como sendo um aluno com Necessidade Educativas e uma outra que também recebia apoio adicional devido a dificuldades auditivas.

É de referir que estávamos perante uma turma heterogénea ao nível de aprendizagens. De uma forma geral tinha um bom comportamento. Contudo, alguns elementos apresentavam falta de concentração e, por consequência, manifestavam algumas dificuldades em conteúdos mais específicos.

Na sala de aula estavam presentes duas professoras, sendo uma professora titular de turma e uma professora de apoio. Para além das duas professoras, também estava presente uma professora que apoiava os alunos que revelavam mais dificuldades, ajudando-os na realização das tarefas e um professor apenas para a aluna com dificuldades auditivas, apoio este, por vezes, realizado numa outra sala.

Consideramos que todos os docentes, incluindo as professoras estagiárias, motivavam os seus alunos, o que tornou mais fácil o seu envolvimento nas atividades, que embora não seja fácil, consideramos ser fundamental promover atividades de aprendizagem que desafiem os mais capazes e ao mesmo tempo sustentem o interesse dos menos capazes (Arends, 2008). Desta forma observamos que os alunos se interessavam pelas atividades propostas sendo que procurávamos proporcionar experiências de ensino aprendizagem que associassem o aprender com o brincar, procurando interligar jogos a conteúdos com o objetivo de despertar o seu interesse.

Neste grupo salienta-se um aluno que claramente manifestava um conceito de género algo tradicionalista, aluno esse que muitas vezes levantou discussões acerca do que são “as coisas de meninas e as coisas de meninos”. É sabido que “desde cedo a criança lida e aprende a viver em função da realidade de género e esse lidar e aprender precoce influenciam de forma significativa o modo como ela encara o seu meio social e o modo como ela própria se

situa e se considera a si, bem como aos outros” (Marchão & Bento, 2012, p. 2). O papel da escola e por consequência do professor é o de colmatar esta perspectiva tradicionalista, de uma forma transversal, propondo atividades que promovam a igualdade. Neste sentido, propositadamente, numa das atividades colocamos uma frase que suscitou o interesse de uma das crianças. “Lá em casa é a mãe que arranja os canos e o pai que arruma a cozinha e lava a loiça!” imediatamente gerou um diálogo.

- *Bô, que coisa é essa [risos]? (Francisco)*
- *Olha uma frase, continua a tua história e não converses. (Amanda)*
- *Mas não consigo continuar com esta frase, tenho de trocar, posso? (Francisco)*
- *Como queres colocar? (Professora Estagiária)*
- *Lá em casa o pai arranja os canos e a mãe lava a loiça! (Francisco)*
- *Ai Francisco! És tão cabeça no ar, não vês que se for como a professora tinha é a mesma coisa? Que importa se é o pai ou a mãe, é igual! (Carmo)*
- *A minha mãe não sabe arranjar canos, mas o meu pai também não, e que mais dá? Na minha história quem lava a loiça são os filhos, também tem de ajudar. (Amanda)*
- *Era o que faltava. (Francisco)*
- *Sem comentários, continua o texto. (Amanda)*

NC1: 1.º CEB: 17/5/2017

Analisando criticamente a nota de campo NC1: 1.º CEB: 17/5/2017, apercebemo-nos que existe uma dificuldade, por parte de algumas crianças, de assumir que efetivamente os homens e as mulheres podem dividir tarefas (Cardona, Nogueira, Vieira, Piscalho, Uva & Tavares 2011), no entanto, verificamos que, outras apontam no sentido contrário. Acreditamos que os modelos personificados pela sociedade cada vez mais se diluem e compete-nos a nós, enquanto educadores/professores, promover uma educação igualitária em que rapazes e raparigas disfrutem de oportunidades equivalentes.

3.2.1.1. Organização do tempo e espaço

A organização do tempo é fundamental para a gestão da sala de aula. A existência e o cumprimento das rotinas diárias, por parte das crianças, leva à construção da sua autonomia. Esta organização é importante não só para as crianças como também para o adulto porque o ajuda a organizar e sequencializar os tempos letivos.

No 1.º CEB, a gestão do tempo encontrava-se organizada por um horário letivo, em que estavam atribuídos determinados períodos de tempo para cada área do saber. No entanto, aquando da nossa integração no grupo, foi imediatamente clarificado que esta estrutura não era estanque, sendo possível alterar a disposição das componentes letivas, sempre que oportuno, por forma a tornar possível a articulação curricular entre as diferentes áreas do

saber, pois da forma como se encontrava organizado complicaria todo o processo. Neste sentido, concordamos com Mesquita (2011) que, fundamentada em Formosinho, afirma que o “sistema educativo português mantém vincado o formato que no seu plano organizacional é considerado como burocrático e serve esse processo através de um currículo uniforme pronto-a-vestir” (p. 25).

As componentes do currículo de estudo do meio, português, matemática, expressões Artísticas e apoio ao estudo estavam ao encargo da professora titular, por seu turno o inglês era da responsabilidade de outro professor. De referenciar que todas as crianças frequentavam atividades de enriquecimento curricular, nomeadamente: expressão físico-motora, expressão musical e TIC. Com base na leitura do Decreto-Lei n.º 176/2014 de 12 de dezembro, clarifica-se que na oferta complementar se enquadram “atividades a desenvolver em articulação, integrando ações que promovam, de forma transversal, a educação para a cidadania e componentes de trabalho com as tecnologias de informação e comunicação” (p. 6067).

Ao longo da PES apercebemo-nos de que algumas áreas do saber eram mais contempladas do que outras sendo que o horário, apesar de flexível, era orientado para dar primazia às áreas curriculares de português e matemática, não porque a professora cooperante assim o desejasse, mas porque o programa é muito mais extenso nessas áreas do saber, em específico. No entanto, o horário nem sempre foi seguido com rigor pois, em diálogo com a professora cooperante, ficou acordado que desde que fossem lecionadas todas as áreas que estavam presentes no horário escolar, podíamos gerir o tempo com alguma flexibilidade. Segundo Arends (2008), a gestão do tempo “é uma tarefa difícil e complexa para professores” (p. 124). No entanto, estes devem ajustar as atividades em conformidade com os interesses da criança por forma a proporcionar experiências ricas e interações positivas.

A sala de aula onde foi desenvolvida a ação educativa, no âmbito do 1.º CEB, estava organizada por forma a responder às necessidades e interesses do grupo. Esta era bastante espaçosa, com janelas de grandes dimensões. Existiam, ainda, armários na qual são guardados os dossiês dos alunos, cadernos diários e restante material dos mesmos. Integrava, igualmente, um placard de cortiça que cobria uma das paredes da sala, com alguns trabalhos elaborados pelos alunos bem como alguns cartazes alusivos aos conteúdos abordados. Como material interativo e outro material de apoio tínhamos um quadro branco, sistema informático com computador com ligação à internet, quadro interativo e *Data Show*.

As mesas estavam organizadas em “U” sendo que no centro existiam 2 mesas onde se sentavam os alunos com problemas de visão. Contudo “é importante que os professores adaptem as suas exposições por forma a irem ao encontro das diferentes necessidades dos alunos das suas turmas” (Arends, 2008, p. 44). No nosso entender, e concordado com o autor citado anteriormente, esta disposição é a mais apropriada ao grupo, sendo que os alunos não concentram a sua atenção apenas no professor e no quadro mas sim em todo o ambiente educativo, pois “a forma como o espaço é usado influencia a forma como os participantes da aula se relacionam uns com os outros” (Arends, 2008, p. 126), propiciando uma maior cooperação e envolvimento das crianças, na aprendizagem.

Para terminar, concordando com Hohmann e Weikart (2011) “já que o ensino e a aprendizagem são processos socialmente interativos é imperativo que os adultos partilhem o seu melhor, mais genuíno *eu*, para que o efeito sobre as crianças seja positivo e estimulante” (p. 84). Isto porque consideramos que quando existe um clima de apoio, respeito, encorajamento e partilha, o envolvimento verifica-se propiciando uma aprendizagem muito mais significativa, sendo que todos temos os nossos próprios interesses e o partilhar é fundamental para não só nos tornarmos mais ricos, mas também para enriquecer o outro.

3.2.1.2.As interações

No decorrer da PES os laços de amizade com as crianças e a restante comunidade escolar foram-se enraizando sendo, na nossa ótica, um aspeto fundamental para o sucesso escolar e para o trabalho em grupo/equipa. Assim, Hohmann e Weikart (2009) referem que “o trabalho em equipa é um processo de aprendizagem pela ação que implica um clima de apoio e de respeito mútuo” (p. 130), facto que deve levar o professor a trabalhar com os seus alunos, proporcionando momentos de aprendizagem em equipa, em que a ação e o respeito mútuo sejam uma constante.

O desenvolvimento destas atividades foi ao encontro das necessidades do grupo e à emergência de fazer pesquisas e desenvolver competências pessoais e sociais. Desta forma, estávamos a contribuir para um desenvolvimento transversal e equilibrado, dos alunos, tanto a nível educativo, como ao nível pessoal e social. É essencial que professor propicie aos seus alunos um ambiente estável e favorável para uma melhor compreensão e aquisição de saberes relacionados com o meio social onde nos inserimos. Foi neste sentido que, ao longo das 12 semanas de PES, trabalhamos, não só com o intuito de abordar conteúdos

relacionados com leitura e a escrita, aprender a somar e subtrair, a multiplicar e dividir, aprender o ciclo da água mas também perceber, de forma implícita, que o termo sexo é usado para distinguir os indivíduos com base na sua pertença a uma das categorias biológicas: sexo feminino e sexo masculino e, por seu turno, o termo género é usado para descrever inferências e significações atribuídas aos indivíduos a partir do conhecimento da sua categoria sexual de pertença (Cardona, Nogueira, Vieira, Uva, & Tavares, 2015).

Neste sentido a nossa intervenção focou-se fundamentalmente nas experiências de ensino aprendizagem, tentando de alguma forma inserir os conteúdos levantando sempre algum tipo de discussão acerca das questões de género, essencialmente na questão das tarefas domésticas, das profissões e das cores que eram pontos em que considerávamos haver mais esteriótipos.

Procuramos dar liberdade às crianças para experimentar, fazer juízos de valor e expressar ideias, gerindo sempre o conflito, porque efetivamente este assunto várias vezes foi potenciador de conflitos. O exemplo é de uma atividade de escrita criativa em que uma criança estava a partilhar com o restante grupo a sua produção e, foi interrompida.

- *E o gnomo mais novo decidiu comprar umas calças rosa choque. Mas muito assustado foi-se embora. (Mateus)*
 - *Bô! Qualquer um ficava assustado. (Francisco)*
 - *Como? (Mateus)*
 - *Com essas calças... (Francisco)*
- [Rissos por parte de toda a turma.]*

NC2:1.ºCEB:17/5/2017

No nosso entender este comentário evidencia visões estereotipadas do que é ser-se feminino ou masculino. Pois, como já foi referido anteriormente, as ideias que as crianças constroem acerca dos papéis dos homens e das mulheres são determinantes para o seu comportamento perante a masculinidade e a feminilidade, comportamentos esses que se traduzem em atos discriminatórios, como se confirma no exemplo.

Apresentamos de seguida a descrição, análise e interpretação das experiências de ensino aprendizagem, bem como uma reflexão acerca do trabalho elaborado, nos contextos, no âmbito da promoção da igualdade de género.

3.2.1.3.Experiências de ensino aprendizagem desenvolvidas em contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico

Neste tópico serão descritas algumas das várias experiências de ensino aprendizagem, realizadas no decorrer da PES, no contexto de 1.º CEB. Essas experiências foram planificadas tendo em conta os documentos oficiais orientadores da PES, nomeadamente as Metas de Aprendizagem e o Programa de 1.º CEB e, planificadas, conjuntamente, com a professora cooperante e a professora supervisora da ESEB, tentando conciliar a questão problema com os tópicos a abordar. Desta forma, selecionamos 3 destas experiências de ensino aprendizagem intituladas: “Paus de chuva”, “A tia camionista” e a “Maleta do Indiano”, que serão apresentadas, de seguida, por esta sequência.

3.2.1.3.1.“Paus de chuva”

A EEA “Paus de chuva” pode de alguma forma assumir-se como um projeto, sendo que o projeto é uma atividade prolongada que normalmente inclui trabalho dentro e fora da sala de aula. Esta atividade foi realizada em grupo e pressupõe a existência de um objetivo claro, que deve ser aceite e compreendido pelos alunos. Também prevê a apresentação de resultados e pela sua própria natureza, os projetos constituem contextos naturais para o desenvolvimento de trabalho interdisciplinar.

Uma das características mais importantes deste projeto foi a autonomia. É por essa razão que quando este surgiu em contexto de sala de aula, consideramos que seria uma mais valia na medida em que permitiria abordar conteúdos mencionados nos documentos oficiais para o ciclo de estudos, possibilitando a obtenção de melhores resultados. Desta forma, consideramos que quanto maior for o interesse do professor em transformar o projeto em algo que motive o aluno a desenvolvê-lo, mais proveitoso e significativo será o trabalho produzido.

No entender de Katz e Chard (1997) o trabalho de projeto promove o desenvolvimento intelectual das crianças englobando não apenas conhecimentos e capacidades, mas também, a sensibilidade emocional, moral e estética das crianças. As crianças colocam questões, resolvem problemas e buscam um sentido para o mundo que as rodeia, desenvolvendo a capacidade de continuar a aprender.

Nesse sentido, primeiramente, planeamos um conjunto de ações, com o objetivo de que o processo fosse integrador e interdisciplinar. É claro que tudo seria mais interessante

se tudo partisse das crianças, mas esse método de trabalho não estava implementado pelo que não haveria muito tempo para o fazer. Desta forma, tentamos passar das tradicionais aulas centradas no professor para aulas em que as crianças fossem mais ativas e autónomas e aprendessem por descoberta, investigando, dando opinião.

Assim, planificamos o dia de trabalho a partir do conteúdo, provérbios, referidos no Programa de Português do Ensino Básico; o conteúdo “medida” na área da Matemática, integrado nas Metas Curriculares do Ensino Básico de Matemática (MCEBM) no domínio de “Medir massas do 3.º ano”, no subdomínio “Reconhecer as unidades de medida de massa”, com o objetivo geral “Medir massa” (Bivar, Grosso, Oliveira & Timóteo, 2013, p. 20); e ainda o conteúdo “principais atividades produtivas nacionais”, relativo à área de Estudo do Meio, referenciado no Programa de Estudo do Meio do Ensino Básico (PEMEB) no “Bloco 6 - À descoberta das inter-relações entre a natureza e a sociedade”, no subdomínio “Principais atividades produtivas nacionais”, com o objetivo “Reconhecer a indústria como atividade económica importante em Portugal” e “Identificar os principais produtos da indústria portuguesa (têxteis, calçado, pasta de papel, conservas, derivados de cortiça)” (Ministério da Educação, 2004).

Iniciamos a semana (segunda-feira) com um diálogo com os alunos acerca do fim de semana. Uma das crianças achou que devia evidenciar um acontecimento do seu fim de semana.

- Eu estava a fazer os trabalhos de casa, mas queria ir para o parque da Braguinha brincar com o Pedro então fiz tudo rápido pra ir. A minha mãe quando chegou viu tudo mal feito apagou-me tudo e tive de fazer de novo. (Francisco)

NC3:1.ºCEB:15/5/2017

Recorrendo a esta partilha, a professora estagiária profere um provérbio que se enquadra no contexto, proporcionando de seguida um diálogo e, de imediato as crianças percebem que iremos abordar o conteúdo provérbios.

- Nunca ouviste dizer que a pressa é inimiga da perfeição? Ou depressa e bem não há quem? (Professora Estagiária)

- Pois é professora isso é uma anedota. (Francisco)

- E não, é um provérbio. (Amanda)

- Já sei hoje vamos falar dos provérbios. (Carmo)

- Muito bem e alguém me sabe explicar o que são os provérbios? (Professora Estagiária)

NC4:1.ºCEB:15/5/2017

As crianças começaram de imediato a explicar o que são os provérbios bem como a citar alguns que conheciam. Para facilitar a explicação foi apresentado um Powtoon, que pode assumir-se como uma apresentação animada dos conteúdos, como mostra a figura 13. Num momento inicial apresentava os provérbios, o que são, em que situações se utilizam, a sua história e por fim apresentava alguns provérbios, um a um, em que as crianças tinham de tentar perceber que conhecimento comum sobre a vida estava associado aquele dito popular.



Figura 13. Powtoon acerca do conteúdo “provérbios”

Num clima de partilha, a professora estagiária apresenta também o seu provérbio “dois pesos duas medidas” questiona as crianças acerca do significado do mesmo. Estas de imediato começam a falar de medidas de comprimento, área, agrárias, volume, capacidade e massa, conteúdos matemáticos abordados até então. Ai a professora cooperante intervém e explica que dois pesos e duas medidas é uma expressão popular utilizada para indicar um ato injusto e desonesto, ou seja, sem o uso de imparcialidade ou isenção de juízos pessoais.

No entanto, após a explicação e um breve diálogo acerca de algumas situações em que de facto usamos “dois pesos duas medidas”, uma das crianças diz que achava que devíamos estudar matemática.

- Professora, eu achava que queria ir para a matemática porque falou em medidas. (Leonel)
NC5:1.ºCEB:15/5/2017

Desta forma, aproveitando o comentário desta criança solicitamos que falassem das medidas que conhecem. Estas explicaram, detalhadamente, tudo o que sabiam acerca das medidas de comprimento, área, agrárias, volume, capacidade e massa. Posto isto a professora estagiária faz uma consolidação das mesmas dando principal ênfase às medidas de massa, que seriam aquelas em que existiam mais dúvidas. Para tal, solicita a resolução de algumas situações problemáticas. Recorrendo à última situação problemática (figura 14), e ao

contexto em que se insere (transformação de matérias primas), a professora estagiária questiona as crianças acerca do setor em que se insere a atividade representada;

4. Na fábrica dos congelados, partem e embalam o bacalhau para depois comercializar. Um bacalhau, que pesava 4 kg, foi partido em pedaços de 200 g. Quantos pedaços se fizeram?

Figura 14- Situação problemática

Após a leitura da situação problemática as crianças imediatamente identificaram o setor da indústria. Posto isto dá-se início ao conteúdo indústria, apresentando vários produtos, como a conserva de peixe, a cerâmica, instrumentos musicais entre outros e questionamos os alunos acerca da sua composição, proveniência, utilização, preço entre outros aspetos. De seguida apresentamos o setor secundário, em que se insere a indústria e o artesanato, recorrendo novamente ao programa Popplet mostramos vários vídeos de cada uma das indústrias e do artesanato.

Observando algumas peças de artesanato e instrumentos musicais relembramos a que setor pertencem os artesãos e apresentamos-lhes um pouco do que se faz nesta profissão. De imediato uma criança partilhou com o grupo que em casa já construiu uma maraca com o pai, seguida de outra sugeriu a construção de um instrumento musical, passando também eles a ser artesãos. A professora estagiária explica então que iria solicitar precisamente a construção de um instrumento, pelo que os alunos se anteciparam e passa à apresentação do pau de chuva, bem como a sua história e de onde provem, seguindo-se a distribuição dos materiais e a construção do mesmo.

É sabido que quando planificamos devemos contemplar todas as áreas do saber. Desta forma esta atividade teve início numa aula de Estudo do Meio, quando se abordavam atividades do setor secundário. Ai transformou-se numa atividade de expressão plástica quando as crianças solicitaram que nós próprios fossemos os artesãos e passássemos a praticar uma atividade que pertencesse ao setor da transformação. Imediatamente demos início ao projeto que nos levou cerca de 3 semanas a ficar concluído.

Esta EEA tinha como objetivo perceber se as crianças associam as cores ao género. Segundo Marchão e Henriques (2016) a “associação das cores ao género é um processo que se inicia mesmo antes do nascimento das crianças quando, por exemplo, os familiares oferecem presentes com determinadas cores evidenciando a diferença” (p. 351). Posto isto, com esta proposta de atividade pretendemos verificar se para estas crianças é claro que a cor azul se encontra associada aos meninos e a cor-de-rosa se encontra mais associado às

meninas, como se verifica nas respostas de todas as crianças participantes dos estudos realizados pelos autores supracitados. Neste sentido, foi pedido às crianças que perante a panóplia de cores que conhecem selecionassem, em conjunto, os materiais essenciais para proceder à construção dos paus de chuva. Acordamos que eram essenciais materiais como tubos, serapilheira, fio norte, paus de espetada, cola branca pincéis, tintas coloridas, palhinhas e detergente da loiça. Imediatamente se levantou a questão

- *Professora que cores vamos usar? (Lucas)*

- *Não podemos usar todas se não fica tudo misturado! (Mariamar)*

NC6:1.ºCEB:15/5/2017

Dando-se início a uma discussão para decidir quais cores utilizar para a construção dos paus de chuva. Concedemos algum tempo para que as crianças dialogassem e chegassem a um consenso quantos às cores a utilizar. Isto explica-se porque consideramos que a criança tem direito a dar a sua opinião, a participar, porque possui agência (Kishimoto & Oliveira-Formosinho, 2013), portanto é capaz de tomar as suas decisões o que vai contribuir para o seu crescimento. Neste sentido, “vai edificando na interação com os outros atores educativos, desenvolvendo a sua personalidade, e incorporando e participando em aprendizagens promotoras de ambientes plurais, tolerantes e democráticos (Marchão & Henriques, 2016, p. 349). Num primeiro momento não chegavam a um consenso, mas de seguida propôs-se uma votação e a maioria escolheu laranja, rosa, verde e amarelo, e procedeu-se à construção do mesmo. É de salientar que 21 crianças realizaram a atividade e apenas 1 se reusou a utilizar a cor rosa. Quando questionado acerca das cores escolhidas, apenas respondeu:

- *Não gosto dessa cor. (Lucas)*

NC7:1.ºCEB:15/5/2017

Apesar de considerarmos que é legítimo não se gostar de uma determinada cor, pensamos que esta decisão é baseada num estereótipo, associando a cor “rosa” a um dos sexos, resultado de uma distinção entre os mesmos. Este facto remete-nos para a prevalência de duas categorias básicas (binárias), a dos homens e a das mulheres (Cardona, Nogueira, Vieira, Piscalho, Uva e Tavares, 2011).

De uma forma geral podemos retirar algumas conclusões curiosas. Apesar de, inicialmente, não haver um consenso quanto às cores a utilizar, no final tanto os meninos como as meninas concordaram que [aparentemente] não existem cores para homens e mulheres. No entanto, aquando a construção do pau de chuva assistimos a uma situação em que um menino se dirigia a uma menina e lhe dizia:

Este comentário justifica-se pelo facto de rapazes e raparigas desde cedo adotarem comportamentos estereotipados, pela influência das relações estabelecidas essencialmente com os pais (Vieira, 2007). E, também, porque “os temas que aparecem nas fantasias dos rapazes, nas histórias que eles inventam, nos cenários que constroem, quando estão a brincar com outros rapazes, e o material de ficção que preferem envolvem perigo, conflito, destruição ações heroicas e demonstração de força física” (Maccoby, 2000, citado por Vieira, 2007, p. 37). Por outro lado, estão evidenciados, estereótipos associados às características de feminilidade hegemónicas (como a passividade e fragilidade das meninas, por exemplo) e masculinidades hegemónicas (a força, a rapidez dos meninos, por exemplo). Este é apenas um exemplo de atitude que espelha as práticas parentais assimétricas, quanto às atitudes dos progenitores para com os seus filhos “suscetíveis de promover diferenças a longo prazo nas suas características pessoais e no seu comportamento social (Vieira, 2007, p. 36).

Para contrariar esta tendência é essencial mudar atitudes, nomeadamente incentivar raparigas a desempenharem tarefas consideradas mais do domínio dos homens nomeadamente a reparação de eletrodomésticos, reparar canos ou arranjar um computador. Pelo contrário incentivar rapazes e escolherem áreas profissionais mais típicas do sexo feminino, nomeadamente a prestação de cuidados a crianças, idosos ou pessoas deficientes, a participação em voluntariado com esta população. Em suma, incentivar à experimentação de tarefas de natureza relacional, ligadas aos laços e emoções.

Na planificação das nossas experiências de ensino aprendizagem tivemos o cuidado de inserir atividades diversificadas, por forma a tornar as práticas mais ricas, pelo que procuramos, através delas, atender às necessidades das crianças e ao mesmo tempo perceber quais as suas perceções relativamente às questões de género.

3.2.1.3.3. “A tia camionista”

Planificamos, então, a partir do conteúdo, compreensão oral e produção de texto escrito, pertencente ao subdomínio “oralidade e escrita”, referidos no Programa de Português do Ensino Básico (Buescu, Morais, Rocha & Magalhães, 2012); o conteúdo “geometria e medida” na área da matemática, integrado nas Metas Curriculares do Ensino Básico de Matemática (MCEBM) no domínio “figuras geométricas do 4.º ano”, no subdomínio

“reconhecer propriedades geométricas”, com os objetivos gerais “reconhecer pavimentações do plano por triângulos, retângulos e hexágonos, identificar as que utilizam apenas polígonos regulares e reconhecer que o plano pode ser pavimentado de outros modos” e “construir pavimentações triangulares a partir de pavimentações hexagonais (e vice-versa) e pavimentações triangulares a partir de pavimentações retangulares” (Bivar, Grosso, Oliveira & Timóteo, 2013, p. 20); e ainda o conteúdo “A qualidade do ambiente.”, relativo à área de Estudo do Meio, referenciado no Programa de Estudo do Meio do Ensino Básico (PEMEB) no “Bloco 6 - À descoberta das inter-relações entre a natureza e a sociedade”, no subdomínio “A qualidade do ambiente próximo.”, com o objetivo “Identificar e observar alguns fatores que contribuem para a degradação do meio próximo (lixeiros, indústrias poluentes, destruição do património histórico...)”, “Enumerar possíveis soluções” e “Identificar e participar em formas de promoção do ambiente” (Ministério da Educação, 2004).

Desta forma o dia iniciou com a atividade “A tia camionista” que aborda o conteúdo compreensão oral. Esta EEA consistiu na audição de uma história inspirada no filme do realizador Chris Columbus (1990) “Sozinho em Casa”. Para o efeito, foi entregue a cada criança um guião com espaços para responder. A história bem como as perguntas eram proferidas uma vez pela professora estagiária. Este guião continha perguntas de interpretação e algumas de opinião. No entanto, serão analisadas apenas as questões de opinião. (*Vide anexo VI e anexo VII*)

A EEA foi uma sugestão da professora cooperante, sendo que era uma necessidade implementar experiências de ensino aprendizagem que conduzissem à concentração, à interpretação e à compreensão de textos. Partilhando da opinião de Sim-Sim, Silva e Nunes (2008) é crucial promover a compreensão de textos, este é de facto, um meio de apropriação e de construção de conhecimento nas diversas áreas do saber. Desta forma, procedemos à elaboração do guião e à preparação dos materiais necessários para a aula.

Aquando do início da leitura do texto percebemos que existia um silêncio absoluto na sala. Desta forma compreendemos que as crianças entenderam o objetivo do trabalho. Terminada a leitura do texto, de imediato somos abordadas com uma questão.

- *Professora, a tia era mesmo camionista ou inventou essa história? (Mateus)*

NC9:1.ºCEB:29/5/2017

Neste momento a professora estagiária lembra às crianças que é importante terminar a tarefa e depois poderíamos dispor de algum tempo para conversar acerca do assunto.

Assim, são lidas as perguntas e é dado o devido tempo para que todas as crianças possam responder. Salientamos que, de entre as várias perguntas, colocadas apenas pretendemos proceder à análise de 3 que foram propositadamente elaboradas para o efeito.

Após o término das respostas a professora estagiária recolheu os guiões e abordou a criança que anteriormente a teria questionado e, imediatamente, se gerou uma discussão em torno da história.

- *Mateus ainda mantém a dúvida de há uns minutos atrás? (Professora Estagiária)*

- *Sim porque eu nunca vi uma mulher camionista, acho estranho. (Mateus)*

NC10:1.ºCEB:29/5/2017

Face à resposta dada exploramos a relação de homens e mulheres com o trabalho nomeadamente no encorajamento para que rapazes façam escolhas profissionais típicas do sexo feminino e vice-versa (Vieira, 2007), exemplificando que, por exemplo na área científica, em Portugal grande parte das pessoas que são cientistas são mulheres e que, também, há cozinheiros muito famosos, etc. Continuamos enumerando, algumas profissões, em que na sua maioria disseram que era indiferente ser homem ou mulher, o importante era a sua felicidade. Podemos assim, dizer que, através dos discursos das crianças, percebemos que os estereótipos estão a ser contornados, provavelmente influenciados pelo nosso discurso. No entanto o nosso papel no contexto é precisamente esse e, considerando que as crianças estão em permanente aprendizagem, evolução e em constante mudança, será possível que, a longo prazo, se edifique “uma sociedade melhor, assente nos pilares da liberdade, da cooperação, da tolerância e do respeito mútuo (Vieira, 2007, p. 112).

Posto isto, muitas crianças ficaram a pensar e acabaram por concordar que a profissão da tia Helena provavelmente era normal, apenas não devia ter deixado os sobrinhos sozinhos em casa à merce dos ladrões.

Desta forma, das 18 crianças que realizaram a atividade, todas identificaram a Carlota como a menina que tinha mais medo dos ladrões. Sendo que à pergunta “Por que razão só essa criança chora tanto e está tão assustada?”. Aqui 15 crianças responderam que estava assustada porque tinha medo dos ladrões, 3 responderam que a menina chorava porque era a mais pequena e tinha medo. À pergunta “Achas que a tia Helena tem a profissão mais adequada?” 13 crianças responderam que não e 5 responderam que sim.

De entre as crianças que responderam que não a maioria justificou-se pelo facto de não ser profissão de mulher ou porque não pode andar de noite.

- Não, porque normalmente os camionistas são homens. (Manuela)
 - Não, porque a tia é rapariga e os camionistas são homens. (Carmo)
 - Não, porque normalmente os homens são eles os camionistas. (Mariamar)
 - Não, porque essa profissão é mais para homens que para mulheres. (Rafael)
 - Não, porque as mulheres, normalmente, não têm trabalhos assim. (João)
 - Não, porque eu acho que era melhor que a tia Helena tivesse outra profissão para não andar de noite. (Rita)
 - Não, porque trabalha de noite. (Joana)
- Uma minoria respondeu que não era bom deixar os sobrinhos sozinhos.
- Não porque assim não tem tempo para as crianças. (Diana)
 - Não, porque camionista tem de sair e assim deixa os sobrinhos sozinhos. (Amanda)

NC11:1.ºCEB:29/5/2017

Assim, consideramos que é clara a existência de uma representação estereotipada do que é considerado feminino e do que é considerado masculino no domínio profissional. No entanto como foi dito anteriormente, após o diálogo com as crianças estas entenderam que a escolha das profissões não tem de ser em função de um dos sexos. Desta forma consideramos que nestas situações, a par da escola, é fundamental envolver as famílias a desempenhar o seu papel, é fundamental que “os pais e as mães fomentem o contacto dos rapazes com temáticas e atividades profissionais onde as mulheres estão atualmente sobrerrepresentadas” (Vieira, 2007, p. 85) e de igual forma deve ser dada a “oportunidade de empreenderem uma exploração vocacional livre de estereótipos” (Vieira, 2007, p. 82). Isto porque, enquanto meninas e meninos, forem orientados em caminhos diferentes, será permanente a desigualdade de oportunidades de desenvolvimento e da aprendizagem de crianças de ambos os sexos.

Após o intervalo da manhã, abordamos a área da matemática partindo da temática anterior. Em suporte digital, mostramos imagens de livros, de pinturas, de casas, de carros e de uma calçada questionando as crianças acerca das pessoas que teriam elaborado ou construído aqueles elementos, que profissão teriam, a que sexo pertenceriam. A resposta foi “é igual, o importante é serem felizes”. Posto isto, partindo da última figura apresentada (uma calçada) questionamos as crianças acerca do que representaria aquela figura. De imediato responderam “uma calçada”, sendo este o mote apresentamos alguns padrões e mosaicos, relacionados com a geometria e questionamos os alunos, primeiramente, acerca do que é um triângulo, seguido do significado de retângulo, hexágono, pentágono e assim sucessivamente. De seguida solicitamos que recortassem os triângulos, quadrados e hexágonos do alfa jogos e que os colocassem numa folha para produzir pavimentações. Demos algum tempo às crianças para o fazerem e prosseguimos para a apresentação das mesmas. Cada criança teve a oportunidade de o fazer seguindo-se a professora estagiária que

procedeu também à apresentação do seu padrão. Esse padrão apresentava cores escuras e frias. Ao ver essas cores as crianças questionaram imediatamente a professora estagiária quanto ao porquê da escolha daquelas cores. Solicitamos as crianças que refletissem acerca da figura e enumerassem os sentimentos que esta lhes transmite. Logo surgiram algumas ideias, como “faz-nos lembrar o medo”, “um temporal”, “o escuro”, “a noite”, “o fumo”, “o preto petróleo derramado no mar” e por fim “a poluição”. Aproveitando esta última opinião, a professora estagiária questiona as crianças acerca do que, na sua opinião, é a poluição. Após isto, organizamos as crianças por grupos, aleatoriamente, e entregamos alguns recortes de jornal que falavam acerca das mais variadas formas de poluição como a poluição: sonora, dos solos, das águas, do ar. Logo após, solicitamos às crianças que efetuassem a leitura e refletissem sobre este conteúdo. No fim gerou-se um debate acerca do tema e a professora estagiária procede à clarificação do conceito de poluição, que tipos de poluição existem, quais são as suas causas, acompanhada de imagens alusivas ao tema.

Podemos perceber que no fim das atividades letivas algumas crianças saíram a conversar acerca das profissões que cada um gostaria de exercer, tentamos estar atentas e percebemos que de entre as escolhas surgiu “gostava de ser camionista, só nunca posso sair quando tiver de tomar conta de alguém”, isto dito pela Joana que teria escrito “*Não, porque trabalha de noite*” como foi referido na NC11:1.ºCEB:29/5/2017. No nosso entender também é da responsabilidade da escola inculcar valores como o respeito, a tolerância e a diversidade, a valorização das diferenças, a multiplicidade de pontos de vista, pois só assim caminharemos para um horizonte emancipador, democrático e justo (Saavedra, 2005).

Neste sentido, continuamos a PES, procurando implementar estratégias que vão ao encontro do que temos dito até então. No ponto seguinte descreveremos a EEA “Maleta do Indiano” que teve como principal objetivo perceber algumas das percepções das crianças quando confrontadas com algumas questões.

3.2.1.3.3. “Maleta do Indiano”

Chegados à última semana de PES, em concordância com a professora cooperante decidimos realizar atividades um pouco diferentes, por forma a permitir às crianças um momento mais descontraído.

Assim, planificamos o dia de trabalho a partir de uma técnica de escrita criativa a “Maleta do Indiano”; e ainda o conteúdo “geometria e medida” na área da matemática, integrado nas Metas Curriculares do Ensino Básico de Matemática (MCEBM) no domínio

de “Figuras geométricas e medida do 4.º ano”, no subdomínio “Reconhecer as unidades de medida de massa”, com o objetivo geral “Reconhecer propriedades geométricas”, “Medir massa” e “Medir tempo” (Bivar, Grosso, Oliveira & Timóteo, 2013, p. 20).

Com era habitual, iniciamos a semana a dialogar com as crianças acerca do fim de semana. No entanto, este momento foi levado para segundo plano pois no início da sessão tínhamos entrado na sala com uma mala grande decorada com selos. Este objeto estranho provocou curiosidade às crianças e, quiseram saber, o porquê daquela mala estar na sala. Desta forma iniciamos a EEA com a apresentação da uma mala. As crianças apenas conheciam o seu exterior que, em nada, remete para o seu conteúdo. Assim sendo, começaram por especular e fazer comentários acerca da mala e para que serviria a mesma. Continuamos com um diálogo, para dar voz as crianças, e para perceber o que acham que estaria no interior da mala.

- *A professora vai de viagem? (João)*

- *Como já se vão embora já trazem prendas! (Mateus)*

NC12:1.ºCEB:31/5/2017

Após este momento procedemos à explicação do que iria acontecer a seguir. Começamos por distribuir uma folha branca para cada aluno e colocamos uma música de fundo, por forma a serenar o grupo. De seguida foi-lhes dito que apenas necessitavam de um lápis e uma borracha em cima da mesa, pelo que todos os restantes materiais deveriam estar arrumados. E eis que, por magia, a maleta do indiano se abriu, sem mostrar o seu conteúdo. Dentro da mala existiam objetos: 1 casa, 2 pinheiros, 4 gnomos, 1 hospital em miniatura, 3 carros, 1 baralho de cartas, 1 bola de cristal, 1 fita métrica, 1 boina, 1 homem, pedras, 1 telescópio, 1 par de meias cor de rosa, 1 globo, prédios e algumas frases. De seguida foram enumeradas as regras. Dentro da mala existiam vários objetos e frases, como já foi dito anteriormente e, esses mesmos elementos, iriam ser retirados, um a um. Pelo que as crianças deveriam criar uma narrativa em função do elemento retirado.

Assim deu-se início à atividade, a professora estagiária começou por tirar um prédio de dentro da mala, de imediato as crianças começaram a escrever. De seguida tirou um homem, seguido dos gnomos, a bola, as meias cor de rosa, carros (...) e, de entre todos os objetos também saíram frases como “Lá em casa é a mãe que arranja os canos e o pai que cozinha e lava a loiça”, “Naquele mundo tão cinzento tinha de existir alguma cor”, “Decidiu comprar umas calças rosa”, “No seu país todos podiam tudo”, “A prima que vivia lá num sítio bem longe não queria saber daquela moda do azul para o menino e o rosa para a menina”

e “ Mas que grande confusão”. De entre todos os objetos e todas as frases podemos observar que algumas crianças tiveram dificuldade em inserir os objetos na história, mas essencialmente as frases, muitas delas porque não iam ao encontro daquilo que tinham pensado até então. A título de exemplo tiramos nota de um comentário realizado quando sai a frase “Decidiu comprar umas calças rosa”,

- *Ai professora nem me diga isso. (Francisco)*

- *Sim Francisco, que se passa? (Professora Estagiária)*

- *Não vou por isto no meu texto, então estou a falar do senhor e agora quer que lhe ponha aqui uma filha é? (Francisco)*

NC13:1.ºCEB:31/5/2017

No entanto outras crianças mostraram-se motivadas ao realizar a atividade, não mostraram descontentamento, pelo contrário manifestavam agrado pelos contornos que estavam a levar as suas histórias. Posto isto no final da realização da EEA obtivemos essa confirmação através dos comentários feitos pelas crianças

- *Professora gostei muito de escrever desta forma, escrevi tanto e nem dei conta, é pena ser o último dia. (Amanda)*

- *Eu tive de inventar um pouco na parte das calças, mas depois consegui. (Rafael)*

NC14:1.ºCEB:31/5/2017

Mas, apesar da motivação, as frases que, intencionalmente, tinham sido escritas criaram um pouco de confusão às crianças, podendo até afirmar que praticamente todas lhes trocaram o sentido ou o designaram como um mundo ao contrário como se existisse algo de errado naquela parte da história.

E o gnomo mais novo decidiu comprar umas calças rosa choque. Muito assustado foi-se embora (Mateus, 2017, in produção da criança).

Ele pediu para ser uma pessoa normal. E num abrir e fechar de olhos ele transformou-se e de repente abriu-se numa luz para ser normal. Mas depois viu que o mundo era escuro e tinha de lhe dar cor. Então foi a andar de carro e pintar tudo aquilo que lhe parecia infeliz e escuro. Mas viu que ia demorar muito tempo e Deus deu-lhe uma fita métrica que lhe pintava tudo. Escolas, hospitais, casas... tudo ficou com muita cor.

Mas estava-se a sujar todo então decidiu comprar umas calças cor de rosa que nunca se sujavam. Depois de colorir o mundo todo pegou num telescópio e viu se deu resultado. Ele viu uma mãe a arranjar os canos e o pai a lavar a loiça tão felizes que dançavam a fazer estas tarefas chatas (Lucas, 2017, in produção da criança).

Mas só agora reparou que tinha mudado as preferências de cada pessoa então gritou- Que grande confusão!!!! (Filipe, 2017, in produção da criança)

O gnomo mais novo decidiu comprar umas calças rosa choque. A prima que vivia num sítio bem longe não sabia o porquê da moda do azul para os meninos e a moda do rosa para as meninas por isso parecia-lhe normal aquelas calças. (Samanta, 2017, in produção da criança)

Naquela aldeia a mãe arranjava os canos e os pais lavavam a loiça. Era tudo diferente. (Diana, 2017, in produção da criança).

Naquele lugar, a mãe dela arranjava os canos e o pai lavava a loiça, a avó trabalhava com o trator, o avô faz o comer, o tio gosta de costuras, a tia trabalha num posto de gasolina a irmã é mecânica e o irmão gosta de flores e é florista. Mas que grande confusão! (João, 2017, in produção da criança).

Naquele lugar a mãe do gnomo arranja os canos e o pai lava a loiça... o homem já percebeu que era tudo ao contrário era um mundo ao contrário. (Letícia, 2017, in produção da criança).

É importante referir que esta atividade foi contemplada porque consideramos que no 4.º ano de escolaridade é importante a produção de textos. Como refere Reis *et al.*, (2009) “neste ciclo de ensino, assume particular relevância a constituição de um corpus textual que contemple textos escritos” (p. 61). A escrita é fundamental quer no dia-a-dia escolar quer no meio social.

Esta atividade foi importante para o nosso trabalho de investigação na medida em que podemos perceber, nestas produções de textos, que as crianças destas idades já trazem consigo uma carga de estereótipos tão acentuada que têm dificuldade em aceitar que as coisas podem ser de uma outra forma. No entanto, no final da atividade, no momento em que tiveram a oportunidade de partilhar com os colegas aquilo que tinham feito, foram questionadas sobre o motivo pela qual o enredo teria seguido esse rumo e não outro e, ainda, se as suas histórias poderiam ser tornadas reais. As justificações foram várias como se pode ler nos discursos transcritos.

- Era impossível eu dizer que aquilo era uma família verdadeira porque na vida real as coisas não são assim. (Francisco)

- Professora eu pus que era um menino que comprou as calças, mas eu não as comprava por isso acho que é uma história falsa. (Carmo)

- Claro que é uma história falsa, primeiro porque os gnomos não existem e depois porque não vejo as mulheres a arranjar canos. (Mateus)

- Pois, eu não sei bem mas se não fosse uma história tão estranha podia ser verdadeira. (João)

NC16:1.ºCEB:31/5/2017

À semelhança de outros estudos realizados, nomeadamente por Prates (2014) consideramos que algumas crianças têm dificuldade em assumir que não existem tarefas definidas para homens nem mulheres, bem como “cores associadas ao género; vestuário

associado ao género; responsabilidades/tarefas associadas ao género; práticas desportivas associadas ao género; profissões associadas ao género” (Prates & Marchão, 2015, p. 98).

Terminada a presente atividade, continuamos o dia e, cedendo ao pedido das crianças optamos por proporcionar um momento mais lúdico. Relembramos que a EEA que descrevemos data do último dia de PES. Desta forma, tendo em conta que estes nos teriam pedido para apresentar coisas novas, decidimos fazer uma consolidação dos conteúdos abordados até então utilizando o Kahoot. Sendo esta uma ferramenta que nos permite elaborar jogos de computador. Assim, após o intervalo da manhã, as crianças dirigiram-se à sala de informática e, a pares, formaram uma equipa, deram-lhe um nome e iniciou-se jogo.

Neste caso não observamos propriamente se as crianças respondem acertadamente às questões ou não, pretendíamos claro que o número de respostas corretas fosse claramente superior às erradas. No entanto, apercebemo-nos que aquando da escolha dos pares as meninas juntavam-se com as meninas e os meninos com os meninos. Isto porque segundo Vieira (2007), “durante os anos intermédios da infância, as crianças manifestam uma tendência para se agregarem por sexo” (p. 72). Este comportamento evidencia-se nos grupos formados para brincadeiras ou nos jogos como é o caso. É importante evidenciar que, apesar da turma ser mista, nas atividades propostas ou no recreio as crianças “tendem a utilizar a liberdade de que dispõem neste espaço, para corresponderem aos modelos aprendidos, a respeito das condutas mais adequadas para rapazes e raparigas” (Vieira, 2007, p. 74).

Relembramos também que o nosso objetivo primeiro era perceber quais as perceções das crianças acerca das questões de género e, tentamos, através das experiências de ensino aprendizagem perceber de que forma poderíamos atuar nesse sentido. No entanto, sabemos que não existiria tempo suficiente para fazer todo esse trabalho pelo que tentamos intervir simplesmente nos diálogos, tentamos dar exemplos de homens e mulheres que partilham as tarefas domésticas, de mulheres que desempenham funções típicas do sexo masculino e de homens que praticam profissões típicas do sexo feminino, exemplos de rapazes e raparigas que praticam modalidades desportivas variadas. Desta forma, o nosso trabalho não foi diluir ou atenuar as desigualdades de género, foi investigar se existem essas desigualdades. No entanto, ao longo da nossa prática tentamos ser imparciais no que diz respeito aos papéis esperados de cada um dos sexos, promovendo a autoconfiança a rapazes e raparigas, a cooperação de rapazes e raparigas no desempenho das diversas atividades, atribuição de papéis de responsabilidade a rapazes e raparigas, elogiar de igual forma rapazes e raparigas pela sua audácia a resolver problemas e enfrentar desafios e pelas suas boas maneiras e capacidade de organização.

4. Descrição, análise e interpretação de dados

Neste ponto, faz-se a descrição, análise e interpretação de dados das entrevistas realizadas às crianças de EPE e 1.º CEB. Para a análise e tratamento dos dados partimos da fundamentação teórica que sustentou a nossa investigação. Neste sentido, foram definidas 4 categorias de análise. Sem que a ideia transmitida pelos sujeitos fosse escamoteada “com desrespeito pelos testemunhos vivos e vividos que foram confiados ao investigador” (Amado, Costa & Crosoé, 2013, p. 301). São elas: i) conceções sobre os estereótipos de género; ii) relações entre atividades domésticas e conceito de género; iii) relação entre género e desporto iv) relação entre género e as profissões. Assim, para cada categoria foram definidas subcategorias e respetivos indicadores, com o objetivo de obter dados comuns e diferenciadores em todos os contextos. Para o efeito, procurámos alguma uniformidade no discurso dos entrevistados para que as diferentes subcategorias e indicadores fossem comparáveis (*Vide* Anexo IV e Anexo V).

A construção do guião da entrevista foi adaptada de Prates (2004) e orientado pela revisão da literatura (*Vide* Anexo I). As entrevistas permitiram conhecer quais as perceções/conceções das crianças em relação ao género. Estas foram realizadas numa sala de apoio por forma a não interromper o normal funcionamento das atividades letivas. As crianças mostraram-se recetivas à proposta, respondendo prontamente a todas as questões que lhes foram colocadas. Importa referir que foram entrevistados 8 meninos e 14 meninas em contexto de EPE e 8 meninos e 11 meninas em contexto de 1.º CEB. Procederemos, então, à descrição, análise e interpretação dos dados por ordem, cronológica, ou seja, em primeiro lugar apresentamos os dados recolhidos através das entrevistas realizadas em contexto de EPE, seguidos dos dados recolhidos através das entrevistas realizadas em contexto de 1.º CEB. É de referir que à medida que íamos redigindo as unidades de registo, estas iam sendo codificados com os nomes dos respetivos entrevistados, por ordem. Desta forma a primeira criança a ser entrevistada, em contexto de EPE tem o código de C1 e a primeira criança entrevistada, em contexto de 1.º CEB tem o código de CP1 e assim sucessivamente (*Vide* Anexo II e III).

Antes de colocar as questões às crianças foi apresentada uma pequena narrativa com o objetivo de posicionar e informar os entrevistados do contexto da investigação, objetivos e tema da entrevista. Esta narrativa assumiu-se como ponto de partida para a realização da mesma.

“O Bernardo tem quatro anos e a Joana tem seis anos. Hoje os seus pais estiveram a conversar com eles para lhes dizer que vão ter um irmãozinho ou uma irmãzinha. Ficaram todos muito felizes pela chegada do novo membro da família. Os pais da Joana e do Bernardo pediram ajuda, aos dois, nos preparativos para a chegada do irmãozinho ou da irmãzinha. Os irmãos ficaram muito entusiasmados e comprometeram-se a ajudar os pais nas tarefas e nas compras para o enxoval do bebé.”

Após a leitura desta narrativa as crianças mostraram-se entusiasmadas e motivadas para responder às questões.

No que diz respeito à primeira questão “Que cores de roupa é que os pais, o Bernardo e a Joana devem escolher para o bebé?” é de referir que 16 dos inquiridos atribuíram uma relação cor/género, evidenciado uma ou mais cores para a menina e uma ou mais cores para o menino. Este facto evidencia-se nos trechos aqui transcritos: “[Se for menina] cor de rosa (...), (...) e azul para menino!” (C2); “[Se for menina pode usar] ah cor de rosa, (...), roxo, ui tem de ser uma cor de menina. O menino azul (...)” (C6); “[Se for menina] rosa e roxo. [Se for menino] azul e cinzento” (C10) e “Se for menina cor de rosa e se for menino pode ser (...) e azul” (C22).

Pela análise destas unidades de registo podemos constatar que os meninos e as meninas atribuem cores específicas para cada um dos sexos, nomeadamente as cores mais referenciadas são “rosa pra meninas e azul para meninos”. Esta associação revela que estes consideram a existência de dois grupos separados, o grupo das meninas e o grupo dos meninos, levando-nos a assumir que já apresentam uma perspetiva dual em relação às categorias de género. Assim, depreende-se que as crianças ao chegarem ao Jardim-de-Infância já sabem a qual dos grupos pertencem, adotando, as características desse grupo (Ferreira, 2001).

Em oposição, ainda que em minoria, 6 dos inquiridos não atribuíram uma relação cor/género salientando, que o importante, é o gosto pela cor, tal como se pode verificar nestas unidades de registo: “(...) é o que quiserem” (C8); “Nem há coisas de menino nem de menina toda a gente usa como quiser” (C11) e “As cores que gostar, amarelo azul, branco preto (...)” (C18).

De seguida, questionámos as crianças sobre que peças de roupa que deviam escolher, caso fosse menino ou menina. Neste sentido 17 crianças fizeram a relação roupa/género evidenciando saias e vestidos para meninas e calças para meninos: “Pra menina vestido (...), [se for menino] calças (...)” (C2); “Pra menina um vestido, um fato de bailarina (...) sapatos

de bailarina (C5); “[A menina] um fato de bailarina para ir ao ballet.” (C6); “[Para a menina] saia, vestido e brincos, [para menino] calças” (C18).

Através dos relatos apresentados, percebe-se que as crianças associam o vestido, o fato de ballet, as saias e os brincos a meninas e atribuem as calças aos meninos. Este facto, orienta-nos para a identificação de estereótipos em relação à indumentária, pois segundo Silva, Araújo, Luís, Rodrigues, Alves, Rosário, Cardona, Campiche e Tavares, (2005), as crianças entre os 3 e os 6 anos de idade “vão adquirindo comportamentos sexualmente tipificados, ou seja, comportamentos que estão em conformidade com as expectativas culturais sobre o que é apropriado os meninos e as meninas fazerem” (p. 11).

Pelo oposto 5 crianças não fizeram a associação roupa/género. Vejam-se: “(...) Usam os dois igual” (C4); “Igual. (C8)” e “Um menino usa calças e calções, mas as meninas também podem usar calças tipo tu Adriana” (C10);

Na seguinte questão, referente à partilha do quarto, 20 crianças disseram que o quarto apenas deve ser partilhado por um irmão com irmão e irmã com irmã: “A menina pode dormir com a irmã e se for um menino tem de ir dormir com o mano.” (C1); “se for uma menina pode dormir com a irmã e se for um menino tem de ir dormir com o mano (C2); “Se for menina no da Joana e se for menino no do Bernardo (C7)”; “Se for menino no mano se for menina na mana” (C21).

Esta associação “pode revelar também que as crianças entrevistadas identificam as características de ambos os géneros, distinguindo-os através da forma como consideram a partilha do quarto” (Prates, 2014, p. 72). No entanto, ainda tivemos 2 crianças que não fizeram associação quarto/género respondendo que é indiferente o quarto onde dorme o bebé: “Num qualquer, (...) os pais é que decidem” (C10). “Se for menina com a menina, mas as meninas também podem dormir com os meninos (...) não há mal” (C11).

Na narrativa apresentada inicialmente era referenciado que o pai e a mãe andavam muito cansados pelo que questionamos as crianças acerca de quem os poderia ajudar em algumas tarefas. De um modo geral, as suas sugestões mostraram-se um pouco estereotipadas. Podemos então firmar que 16 crianças associam atividades domésticas ao género, em que a mãe, concretiza as atividades domésticas e o pai as atividades exteriores. Como nos diz Vieira (2007), “são sobretudo as raparigas (...) que costumam ajudar a mãe, diariamente, nas tarefas da casa, como cozinhar ou tratar da roupa” (p. 85), já os rapazes tendem “a participar sobretudo nas atividades feitas com menor regularidade, como lavar o carro ou efetuar pequenas reparações” (p. 86). Estes factos evidenciam-se nos seguintes relatos: “[A Joana] pode [lavar a loiça], não pode [lavar o carro], [o Bernardo] não pode

lavar a loiça, pode [lavar o carro], (C1); “[O Bernardo] não pode lavar a loiça. Pode lavar o carro! A Joana ajudar a mãe a lavar a loiça. Arrumar a cozinha. Hmm arrumar a roupa, os quatro (C7); “A mãe ajuda a menina e o pai ajuda o menino” (C9) e “[A Joana] pode lavar a loiça, arrumar a roupa, o Bernardo pode lavar o carro” (C16).

Podemos interpretar estes dados, fundamentando-nos nas associações feitas pelas crianças, que estão relacionadas com o que observam no quotidiano. Estas associações são perpetuadas no seio familiar e em contexto de jardim-de-infância. É importante que os/as amigos/as, os/as educadores/as, professores/as bem como todos os intervenientes educativos estejam conscientes que as crianças adotam os seus comportamentos, (Vieira, 2007) pois, aqui, estas aprendem a diferenciar os papéis sociais atribuídos aos dois grupos, masculino e feminino, com base nas desigualdades.

No entanto, na opinião de 6 crianças não existe qualquer relação entre as tarefas domésticas e o género e, passo a citar: “Ajudam todos” (C4); “Eu acho que ajudam os dois (...) (C10); “Eles podem fazer tudo igual” (C20) e “(...) Faz tudo porque não há mal” (C21).

Relativamente à questão relacionada com as atividades desportivas, 14 crianças relacionam o desporto com o género, assumindo que o futebol é para os meninos e a dança é para as meninas. As respostas das crianças revelam estereótipos, associando o tipo de desporto a um género, como por exemplo: “[A Joana pode praticar] dança, futebol é para meninos” (C2); “[A Joana pode praticar] natação porque a minha irmã anda na natação “ (C6); “Olha futebol... futebol não pode ser. Mas ela pode praticar ballet ou natação” (C7); “A menina pode dançar” (C9) e “[A Joana pode praticar] ballet” (C16). Tal como nas atividades domésticas, “muitos desportos são associados à condição feminina e outros associados à robustez do género masculino (Prates, 2014, p. 82). Estas associações, resultam de falsas ideias, sem prova científica, que atribua limitações físicas ao género feminino.

Contrariando estes dados, tivemos 8 crianças que demonstraram não existir relação entre o desporto e o género, afirmando que as meninas poderiam praticar os mesmos desportos que os meninos. “E os meninos também podem dançar” (C10); “[A Joana pode fazer] basquetebol se ela quiser, também é para meninas. Tudo é!” (C15); “[A Joana pode praticar] futebol porque as meninas também podem” (C22).

Por forma a dar continuidade ao tema, invertemos os papéis e, desta vez, o Bernardo foi convidado pela professora para fazer parte do grupo de dança da escola. Quisemos saber a opinião das crianças sobre a decisão do Bernardo, ou seja, se ele deveria ou não aceitar esse convite e porquê. Como resposta a esta questão 11 crianças assumiram que o Bernardo não pode aceitar porque é menino: “Não, o Bernardo é menino” (C2); “Acho que ele não

deve aceitar, porque é menino (...) o ballet é para as meninas!” (C5); “Eu acho que não, porque não é uma menina, se for uma menina pode” (C6); “Não! Porque os meninos não podem” (C7); “Não! [O Bernardo] tem de fazer futebol” (C8). A par da investigação feita por Prates (2014), nas respostas das crianças é evidente a ideia de que a dança é mais para meninas do que para meninos, isto é, revela que as crianças transportam estereótipos de género socialmente inculcados e que é necessário as instituições educativas assumam a desconstrução dos mesmos.

No entanto registamos que 11 crianças não apresentam qualquer relação, assumindo que o Bernardo pode aceitar sem qualquer problema: “Sim [o Bernardo pode aceitar]” (C3); “Sim [o Bernardo pode aceitar]” (C4); “acho que deve aceitar” (C10); “Sim, também podem meninos” (C11); “Sim [o Bernardo deve aceitar]” (C14).

Quando questionadas relativamente às profissões 9 crianças responderam que a Joana não deveria ser camionista. De entre as 9 crianças 1 sublinhou que “meninas não podem” focando mesmo “é proibido” pois, no seu entendimento, “as meninas não podem conduzir camiões”. Estes testemunhos, evidenciam estereótipos de género, que parecem justificar-se pelo facto de rapazes e raparigas assimilarem, desde muito cedo, os modelos sociais correspondentes a um dos sexos e, posteriormente os evidenciarem nas relações sociais (Cardona, Nogueira, Vieira, Uva, & Tavares, 2015). “Não [a Joana não pode ser camionista] tem de ser menino” (C2); “[A Joana] não [pode ser camionista], porque eu não queria” (C5); “[A Joana] não [pode ser camionista], porque é de rapaz” (C6); “Mas as meninas não podem, é proibido, é que as meninas não podem conduzir camiões” (C12).

Por outro lado, 13 crianças responderam que sim, poderia aceitar. Este facto demonstra, em relação as questões anteriores, que, apesar até ao momento a maioria das crianças responder segundo uma estereotipia social, neste ponto a tendência inverte-se. Aqui as crianças demonstram algum sentido de igualdade entre os géneros. Esta mudança pode estar relacionada com a intervenção educativa realizada em contexto nos dias que antecederam a realização da entrevista. Nesta intervenção incidimos muito nas questões das profissões pelo que, consideramos, que estes dados refletem essa intervenção. Neste sentido, e concordando com Vasconcelos (2011), “o educador e/ou educadora de infância deve assumir atitudes proactivas face às questões de género na educação de infância” (p.20), sendo da sua responsabilidade, durante a sua ação pedagógica, adotar um olhar crítico e atento quanto às questões de género e aos estereótipos, por forma a mudar comportamentos. A confirmar este pensamento, passo a citar: “[A Joana] pode [ser camionista]” (C1); “[A Joana] pode ser [camionista], pode ser ela ou o menino” (C10); “Ela pode ser camionista”

(C11); “Sim [a Joana pode ser camionista], é uma menina, as meninas podem ser camionistas e os meninos também!” (C21).

Por fim dissemos às crianças que o “Bernardo ainda está indeciso entre ser educador de infância ou ser costureiro”. As crianças acharam que algo estava errado, mas, mesmo assim, 9 crianças responderam, relacionando profissão com sexo, ou seja, a minoria das crianças proferiu a analogia “é para meninas” como se verifica nas seguintes expressões: “Costureiro é pra meninas [o Bernardo pode ser] educador de infância” (C2); “[o Bernardo pode ser] educador de infância” (C8); “Não [educador de infância] não!” (C22).

No entanto, a sua maioria, correspondente a 13/22 crianças, não respondeu assumindo relação entre a profissão e o sexo, como se verifica: “[O Bernardo pode ser] costureiro, não conheço nenhum, mas acho que pode” (C1); “Educador de infância, mas também pode costureiro” (C11). Concordando com Prates (2014), apesar de ambas as profissões serem, socialmente, tipicamente femininas, “as respostas das crianças demonstram que a sua idade pode ser fundamental para que, através de uma ação educativa igualitária e não discriminativa, se desmontem estereótipos” (p. 83).

De igual forma procederemos à análise e interpretação de dados, relativos às entrevistas realizadas em contexto de 1.º CEB. Assim, em relação à questão, “Que cores os pais do Bernardo e da Joana devem escolher para a roupa do bebé? Se for menino ou se for menina”, obtivemos 18 respostas que atribuem relação entre a cor/género pois verifica-se a tendência para associarem o “cor-de-rosa” com o género feminino e o “azul” com o género masculino, tal como se verifica nestes relatos: “A roupa [de menina deve ser] rosa, rosa claro, [se for menino] azul claro (...)” (CP1); “[Para menina] rosa. [Se for menino] azul (CP9); “[Para menina] pode ser rosa Para o menino azul, (...)” (CP13). Investigações realizadas por Bento (2012); Duarte (2013) e Prates (2014) referem “que as crianças associam cores ao género masculino e feminino, surgindo o cor-de-rosa associado à mulher e o azul associado ao homem (p. 80), demonstrando estereótipos de género.

Um dos inquiridos não atribuiu uma relação cor/género, note-se: “[Para menina] podem comprar cores neutras, um verde, um branco, uma cor qualquer isso não importa. [Para menino] tanto podem comprar roupas neutras como azul, um branco, um alaranjado assim mais clarinho, um verde, tanto faz uma cor qualquer é igual” (CP11).

Seguiu-se a questão “Que peças de roupa achas que devem escolher? Se for menina? Se for menino?”. Podemos constatar que a atribuição de peças de roupa em função do género é de igual forma recorrente como no caso das cores, surgindo algumas peças ligada à figura feminina e outras à figura masculina. Esta é uma atribuição que é partilhada pela maioria

dos elementos do grupo, pelo que 18 crianças fizeram a relação roupa/género evidenciando saias e vestidos para meninas e calças/calções para meninos como se pode verificar nas seguintes expressões: “[Pra menina] saia. Pra o menino uns calções” (CP1); “[Se for menina] saia, vestido [Se for menino] calças” (CP10); “[Se for menina] vestido. [Se for menino] calções” (CP19). Consideramos que esta atribuição teve por base “significações atribuídas aos indivíduos a partir do conhecimento da sua categoria sexual de pertença” (Cardona, Nogueira, Vieira, Piscalho, Uva e Tavares, 2011, p.12) resultado de uma representação de padrões culturais.

Pelo oposto uma criança não fez a associação roupa/género: “Hmm [para menina] um pijama, umas calças e uma camisola. [Para menino] também” (CP2).

À questão “Em que quarto poderá dormir o bebé, no da Joana ou no do Bernardo?” para esta questão obtivemos 17 respostas que fazem a relação quarto/género querendo isto dizer que a maioria das crianças afirmou que se fosse menina teria de dormir com a Joana e se fosse menino teria de dormir com o Bernardo, tal como se observa nos seguintes registos: “Se for menino no do Bernardo, se for menina no da Joana” (CP6); “Se for menina no quarto da Joana e se for menino no quarto do Bernardo” (CP9); “Se for uma menina no quarto da Joana, se for um menino no quarto do Bernardo” (CP13). Relembrando a investigação de Prates (2014), esta associação pode demonstrar que estas crianças compreendem as diferenças de ambos os géneros, sentindo-se motivadas a procurar informação sobre os comportamentos considerados adequados ao seu sexo (Cardona, Nogueira, Vieira, Piscalho, Uva & Tavares 2011).

No entanto duas crianças não fizeram associação quarto/género respondendo que é indiferente o quarto onde dorme o bebé: “Se for uma menina no quarto do rapaz, se for um menino no quarto da rapariga. Porque depois ainda podem armar confusão” (CP5); “[É indiferente] pode dormir nos dois” (CP16).

Quando questionamos as crianças relativamente às tarefas domésticas, 7 fazem uma associação atividades doméstica/género: “O Bernardo pode lavar o carro, (...) pode ajudar a mãe nas compras e a por se tem alguma necessidade, pode arrumar, pode ajudar a preparar quartos” (CP7); “[O Bernardo pode] lavar o carro, [a Joana pode] lavar a loiça, cozinhar, aspirar e fazer as compras.” (CP17) e “[O Bernardo] lavar o carro, [A Joana] fazer compras, arrumar a roupa” (CP19). Desta forma, baseando-nos em Vieira (2007), percebemos que as crianças agem sob influência do contexto social em que estão inseridos reproduzindo-os, assim, assumimos que “aos rapazes e às raparigas costumam ser destinadas (...) diferentes tarefas” (p. 32). Estando destinado, às raparigas, atividades que englobam a esfera do lar.

Pelo contrário, a maioria que correspondente a 12 crianças não relacionou tarefas domésticas e o género. “[O Bernardo pode] reciclar, lavar o carro, arrumar a roupa, [A Joana], eu e a minha prima fazemos o mesmo por isso...” (CP4); “Toda a gente pode fazer tudo CP6”.

No que respeita à questão relacionada com as atividades desportivas, propusemos às crianças ajudarem a Joana a determinar qual a modalidade desportiva que deveria escolher. Para o efeito enumeramos algumas hipóteses, “futebol, basquetebol, voleibol, andebol, ginástica, dança, natação”. Assim, consideramos que 12 crianças relacionam o desporto com o género, assumindo que estas associam o futebol aos meninos e a dança as meninas, facto que se explicita nos relatos das crianças: “Natação, é melhor para meninas” (CP1); “[A Joana pode praticar] ginástica, dança e natação” (CP8); “[A Joana pode praticar] natação e dança (CP17). De uma forma geral, as sugestões das crianças revelaram estar sujeitas a estereótipos de género agregando o tipo de desporto a um sexo, sendo que, a maioria (12/19) considerou que o futebol não é desporto para ser praticado por meninas e que a Joana poderia praticar ginástica, natação e dança. Segundo Prates e Marchão (2015) “estas associações, resultado de falsas ideias sem prova científica, atribuem limitações físicas ao género feminino, sendo necessário desmontá-las através de práticas educativas responsivas à construção de uma identidade de género igualitária em oportunidades” (p. 98).

De referir que 7 crianças demonstraram não existir relação entre o desporto e o género, afirmando que as meninas poderiam praticar os mesmos desportos que os rapazes, tal como se refere nos seguintes excertos: “[A Joana pode praticar] futebol, voleibol, ginástica e natação, ou todos” (CP6); “(...) Ela também podia fazer o futebol. E os outros todos (CP7).

À pergunta “A professora do Bernardo convidou-o para fazer parte do grupo de dança da escola, achas que ele deve aceitar?”. Em resposta a esta questão, 4 crianças relacionaram o desporto com sexo, proferindo que o Bernardo não pode aceitar porque é menino, como se refere a seguir: “Não, [o Bernardo] não pode [fazer parte do grupo de dança]” (CP8); “Não, acho que é melhor para as raparigas” (CP14); “Não, porque normalmente os rapazes não praticam dança” (CP19).

No entanto, a maioria (15/19) refere a inexistência da relação desporto/género, assumindo que o Bernardo pode aceitar o convite, sem qualquer problema, como se pode verificar a seguir: “Porque não? Se ele gosta” (CP5); “Hmm, pode ser porque os rapazes também podem praticar vários desportos, como a dança.” (CP7); “Depende dos gostos dele, há homens que andam no ballet, como há meninas a jogar futebol, eu acho que ele pode”

(CP11)”. Assumindo que, a dança é uma modalidade desportiva tipicamente associada à figura feminina. Segundo (Vieira, 2007)

Os rapazes que optarem por [atividades desportivas como o ballet ou a dança] e as raparigas que expressarem preferência [pelo futebol] certamente se arriscarão a ouvir comentários pouco agradáveis dos pares ou de outras pessoas significativas, em virtude da crença de que, por exemplo, o futebol masculiniza as raparigas e o ballet leva os rapazes a desenvolver certos comportamentos efeminados (p. 98).

Contradizendo esta tendência, os resultados obtidos na unidade de registo em questão, significam, no nosso entender, uma abertura de pensamentos. Levando as crianças a considerar que a prática de hábitos de vida saudáveis e o gosto pela atividade desportiva fiquem à frente dos “obstáculos criados pela visão estereotipada entre as modalidades desportivas femininas e masculinas” (Vieira, 2007, p.98).

Relativamente à questão “A Joana quando for crescida quer ser camionista. O que pensas sobre a escolha da profissão da Joana?” como resposta a esta questão tivemos 6/19 crianças que responderam negativamente. Estas crianças mostraram estereótipos de género associados às profissões: “Ela quer ser camionista, mas isso também é mais para homem” (CP1). “Normalmente são os homens que são camionistas” (CP19).

Contrariando o estudo de Prates (2014), que nos diz que as meninas não podem ser camionista, neste estudo verifica-se que, a maioria (13/19) responderam que a Joana poderia ser camionista: “[A Joana] pode [pode ser camionista]”(CP2); “A Joana podia ser o que ela quisesse,” (CP7).

Por fim, sugerimos às crianças que ajudassem o Bernardo a decidir sobre que profissão escolher (Educador de Infância ou Costureiro). Aqui, 14/19 crianças associaram a profissão ao sexo, como se verifica nestes excertos: “Vá [o Bernardo deve ser] educador de Infância. Porque costureiro, assim tricotar e assim não é para ele” (CP6); “Costureiro acho que não é para os homens” (CP18) e “É melhor [o Bernardo ser] educador de infância porque costureiro... são mais as mulheres que costuram” (CP19).

No entanto ainda obtivemos 5/19 respostas que não estabelecem uma relação entre a profissão e o sexo. “[O Bernardo] pode ser o que ele quiser” (CP2); “Hmm não sei, [o Bernardo] pode ser os dois e pode não ser nenhum; Há várias profissões, até podemos fazer todas” (CP16). Mais uma vez consideramos que este resultado se fundamenta em virtude do processo geral de socialização. Por forma a contrariar esta tendência, segundo Vieira (2007),

é essencial estimular em “rapazes o gosto por atividades predominantemente femininas” (p. 83), e estimular em raparigas o gosto por atividades predominantemente masculinas.

É possível observar pela resposta às questões, as percepções das crianças sobre as questões de género. Assim, dando-lhes voz, foi possível perceber que têm consciência do que é género, identificando-o como feminino ou masculino, atribuindo-lhe características específicas.

É inegável que determinados comportamentos, das crianças, são fundamentados pelos efeitos da socialização, diferencial, em função do género. Este facto leva os indivíduos a expressar preferência por uma variedade de domínios, que vão desde a escolha das atividades de ocupação às áreas vocacionais ou mesmo as atividades desportivas (Vieira, 2017).

Como fomos referindo ao longo do texto, a família é um dos principais responsáveis pela perpetuação de estereótipos de género. Os dados revelam que as crianças associam tarefas distintas a cada um dos sexos, pois nas vivências familiares, no que respeita à “distribuição de responsabilidades reais, passíveis de observação por parte da criança, constituem formas privilegiadas de transmissão de como deve ser desempenhado o género por cada um dos sexos” (Vieira, 2007, p. 35). Desta forma, rapazes e raparigas assimilam, desde muito cedo, através da influência da família, a forma como se devem comportar, iniciando pela oferta de brinquedos, diferenciada, pela atribuição de tarefas, pela valorização diferencial de certos comportamentos e pelas expectativas criadas pelos pais relativamente às escolhas profissionais dos filhos. Estamos conscientes que estes são apenas alguns dos fatores que poderão contribuir para algumas assimetrias observadas, relativamente ao desenvolvimento pessoal e social das crianças. Ao longo da construção da identidade de género é importante que subsista a ideia de que o género é uma realidade permanente, apesar das muitas mudanças que ocorrem ao longo da vida de um indivíduo, nomeadamente no que diz respeito à idade, ao vestuário, aos comportamentos e relações. Neste sentido, a par da família, é de extrema importância que o educador/professor estabeleça uma relação com cada criança atendendo à “forma como a valoriza, respeita, estimula, constitui também um modelo para as relações que as crianças estabelecerão com outrem” (Cardona, Nogueira, Vieira, Piscalho, Uva e Tavares, 2011, p. 51). Assim sendo consideramos, ainda, que o papel do educador/professor é decisivo para um desenvolvimento curricular que se traduza numa ação pedagógica que se articule positiva, democrática e inclusiva. Atendendo que, “uma sociedade inclusiva é uma sociedade onde todos partilham plenamente da condição de

cidadania e a todos são oferecidas oportunidades de participação social” (Pereira, 2009, p. 7).

Percebemos, também, que nas escolas existem práticas onde é possível encontrar assimetrias, quantos às atitudes de educadores e professores para com as crianças, suscetíveis de promover diferenças a longo prazo nas características pessoais e comportamentais das crianças. No entanto, a nossa investigação não apontou nesse sentido. Através de leituras realizadas percebemos que a escola se tem tornado palco de assimetrias do poder em que “os alunos e alunas fazem aquisições relativamente ao género através do currículo informal [*media* e a cultura popular] que mais tarde são perpetuados aquando a hierarquização das disciplinas (...), a ideologia inscrita nos manuais escolares e linguagem sexista dos mesmos manuais” (Saavedra, 2005, p. 73).

Todos estes fatores, no seu conjunto, conduzem à tomada de posição de cada indivíduo perante a função de cada um dos sexos na sociedade. Em síntese, a igualdade de oportunidades no desenvolvimento e aprendizagem entre os sexos, não deverá assentar no pressuposto de que rapazes e raparigas terão de possuir as mesmas características ou orientar-se para as mesmas atividades, mas sim, no sentido, da valorização das suas escolhas individuais, e, tanto quanto possível livres.

Considerações Finais

Neste ponto procuramos fazer uma reflexão global sobre a prática de ensino supervisionada realizada em contexto de Creche, Jardim de Infância e de 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Durante o percurso da PES, desenvolvemos várias competências, quer a nível teórico, quer a nível prático, que contribuíram para a construção da nossa identidade enquanto profissionais. Por este facto consideramos que esta experiência foi fundamental para a nossa formação porque as vivências em contexto trouxeram exigências diversas, mas também desafios, para os quais tínhamos de dar resposta, e que contribuíram, em muito, para a nossa formação.

Este relatório é o resultado de um processo de planificação, ação e reflexão, desenvolvida na PES, em que foi possível, entre outros aspetos, discutir e refletir sobre a importância de promoção da igualdade de género em contexto de Creche, Jardim e Infância e 1.º Ciclo do Ensino Básico. Nesse sentido, foi importante perceber as conceções de género das crianças a fim de delinear uma intervenção educativa e pedagógica em que se procuraram desconstruir ideias estereotipadas das crianças. Para isso, foi fundamental o período de observação e cooperação que nos permitiu obter conhecimentos e informações acerca dos grupos de crianças, as suas necessidades, os seus ritmos de trabalho e conhecer os seus discursos.

Aquando da PES fizemo-nos acompanhar de uma visão reflexiva, com o objetivo de que esta se projetasse nas práticas implementadas. Esta prática, possibilitou-nos ter uma ideia mais sustentada sobre a profissão pela qual optamos para o nosso futuro profissional. Desta forma, fomos nos apercebendo sobre o que é, realmente, ser-se educador/professor. Consideramos que esta experiência foi muito importante, uma vez que nos possibilitou contactar com os contextos reais. Contudo, sentimos que evoluímos consideravelmente, no que respeita ao conhecimento mais aprofundado dos temas que exploramos e desenvolvemos, competências ao nível da autonomia e da responsabilidade na organização/gestão dos grupos de crianças e nas planificações realizadas.

Falar de género e construção de identidade não é tarefa fácil, sobretudo nestes contextos. Muitas vezes esse é um tema esquecido, ou até considerado de menor importância, não sendo objetivo da prática do educador/professor. No entanto, na sociedade atual urge a reflexão sobre a igualdade de género e sobre o papel que os contextos de educação podem ter na promoção dos valores, em geral, e na promoção da igualdade de

género em particular. Obviamente gostaríamos de ter aprofundado muito mais a temática. No entanto o fator tempo não nos permitiu atuar por forma a atenuar a maioria dos comportamentos estereotipados das crianças. Para isso seria necessário fazer uma intervenção a nível familiar, dos hábitos, dos costumes, fazer como que uma remodelação a vários níveis.

Assim, baseando-nos nos documentos oficiais procuramos proporcionar experiências de ensino aprendizagem que aclarassem as ideias das crianças relativamente à investigação. A par disto, procuramos ser reflexivos em relação às nossas práticas, tentando perceber se as estratégias implementadas eram participativas e centradas na criança, se existia um ambiente democrático, promotor de igualdade.

No decorrer da PES direcionamos a ação educativa para as aprendizagens ativas, socializadoras, integradas, diversificadas e significativas procurando, igualmente, uma resposta para a questão problema que orientava a nossa investigação: Quais as perceções das crianças sobre as questões de género? Para tal delineamos os seguintes objetivos: i) conhecer as perceções das crianças sobre as questões de género ii) Perceber se a família e a escola são responsáveis pela perpetuação de estereótipos de género iii) Analisar os processos associados à construção identitária de género, em contexto de Creche, Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico iv) Perceber de que forma as questões de género estão presentes no quotidiano dos futuros adultos.

Procurando agora relacionar os resultados obtidos com os objetivos da investigação, podemos afirmar que as crianças apresentam ideias marcadamente estereotipadas que influenciavam claramente a atribuição de papéis face ao género.

Estas ideias são o resultado da influência de agentes de socialização, nomeadamente a família e a escola e que se evidenciam nas representações que as crianças têm sobre o mundo. Porém, no desenrolar da prática foi notória a disponibilidade das crianças para lidarem com estas questões, aceitando as nossas propostas de implementação de um clima de igualitário. Procuramos, sempre, privilegiar o desenvolvimento da criança e a construção articulada do saber, numa abordagem integrada e globalizante das diferentes áreas.

Ficou claro que, desde a antiguidade, temos vindo a assistir a modos diferentes de entender a posição social de homens e de mulheres. Sendo assim, podemos refletir acerca desta questão e concluir que o género pertence ao domínio social. Para além das diferenças anatómicas que caracterizam os homens e as mulheres, socialmente, é-lhe imposto que assumam papéis sociais e profissionais, distintos, impregnados de estereótipos que consideram, geralmente, a desigualdade entre os géneros.

Assim, seguindo uma linha dialética, opondo-nos ao conhecimento rígido, estanque, vendo tudo como uma possível mudança, procurámos agir por forma a perceber as conceções de género apresentadas pelas crianças. Estas apresentavam muitas ideias estereotipadas que influenciavam a sua atribuição de papéis face ao género. Concluimos que as ideias estereotipadas são influenciadas pelos agentes de socialização, nomeadamente a família e a escola.

Na construção do quadro teórico que sustentou o estudo e fundamentou as nossas intervenções foram discutidas as questões de género tentando refletir sobre a condição feminina e a condição masculina. Para além de outros aspetos procuramos saber como chegam estas questões às crianças, tendo em conta que quando nascem são isentas de qualquer estereótipo. No entanto, percebemos que, mesmo antes de nascer, estas já vêm “rotuladas” pelos pais e familiares que lhes proporcionam um ambiente estereotipado pois, ao longo do seu crescimento tentam copiar as ações que prevalecem ao seu redor, tomando como seus os estereótipos sociais pertencentes a cada sexo.

Assim compreendemos o quanto é imperativo que as relações, num primeiro momento, familiares e mais tarde, com os/as profissionais dos contextos educativos, alterem as suas práticas, por forma a contribuir para a reformulação dos padrões sexistas que influenciam as crianças, precocemente.

Conseguimos, ainda, perceber que são vários os/as atores/atrizes e espaços que podem contribuir para as desigualdades entre géneros, compreendendo que o impacto, que daí possa advir, interfere na construção das relações sociais. No entanto, para chegar a esta conclusão tomamos decisões que hoje poderiam ter seguido caminhos diferentes, pelo facto de, atualmente, termos outra visão acerca da prática, da investigação e do que são as questões de género.

Concluindo, podemos afirmar que a PES nos permitiu crescer e adquirir conhecimentos que só a prática pode facultar. Potenciou-nos, também, a possibilidade de ter uma melhor e mais aprofundada compreensão sobre a igualdade de género nos diferentes contextos. Esta é uma temática muito atual e pertinente e que deve ser abordada com veemência, também, em contexto educativo dando assim o seu contributo para a formação de crianças mais conscientes e solidários/as.

Desta forma pretendemos, futuramente, continuar a investigar acerca desta problemática pois consideramos ser de extrema importância que os educadores/professores promovam a igualdade de género e mostrem também disponibilidade para lidar com as questões de género pois, só assim, será possível criar uma sociedade igualitária.

Referências Bibliográficas

- Almeida, D. (2006). *Sobre brinquedos e infância: Aspectos da experiência e da cultura do brincar*. In Educ. Soc. No 95. Campinas, 541-551.
- Amado, J., Costa, A., & Crusoé., N. (2013). A técnica da análise de conteúdo. In J. Amado (coord.). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, pp. 301-351.
- Amâncio, L. (2010). *Masculino e feminino: a construção social da diferença*. Porto: Afrontamento.
- Arends, R. (2008). *Aprender a ensinar*. Aravaca (Madrid): Learning to teach, Seventh Edition.
- Ashmore, R. D., Del Boca, F. & Wohlers, A.J. (1986). Gender stereotypes. In R.D. Asshmore & F. K. Del Boca (Eds.). *The social psychology of male-female relations*. San Diego, CA: Academic Press, pp. 69-119.
- Bardin, L. (2008). *Análise de conteúdo*. Lisboa : Eduções70.
- Basow, S. (1986). *Gender Stereotypes. Traditions and alternatives*. Monterey, Brooks/Cole Publishing Company.
- Beal, C.R. (1994). *Boys and girls: the development of gender roles*. New York: McGraw-Hill.
- Bento, A. (2011). *Promoção da Igualdade de Género em Contexto de Educação Pré-Escolar*. Dissertação de Mestrado em Educação Pré-Escolar. Portalegre: Escola Superior de Educação de Portalegre.
- Bergano, S & Vieira, C. (2016). Dar visibilidade científica a assuntos sombra: Contribuições múltiplas entre os estudos de género e a investigação quantitativa. Investigação qualitativa em ciências sociais. In A. Costa., P. castro., S. Sá., J.Carvalho., F. Souza & D., Souza, *Atas 5.º Congresso Ibero-Americano em Investigação Qualitativa*. Vol.3. (p.508-518). Porto: Ludomedia. ISBN // 978-972-8914-58-5.
- Bergano, S. (2012). *Ser e tornar-se mulher- Educação, geração e identidade de género*. Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.
- Bergano, S. (2015). A promoção da igualdade de género no trabalho como tarefa educativa. In *Revista de estudios e investigación en psicología y educación, Vol. Extr., No. 7*. Biblioteca Digital. 45-49.
- Bivar, A., Grosso, C., Oliveira, F., & Timóteo, M. C. (2013). *Programa de Matemática- Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e da Ciência.
- Block, J. H. (1984). *Sex Role Identity and Ego Development*. São Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.
- Buescu, H. C., Morais, J., Rocha, M. R., & Magalhães, V. F. (2012). *Programa e Metas Curriculares de Português*. Lisboa: Ministério da Educação e da Ciência.
- Cardona, M., Nogueira, C., Vieira, C., Piscalho, I., Uva, M., & Tavares, T. (2011). *Guião de Educação Género e Cidadania. 1º ciclo do ensino básico* . Lisboa: Comissão para a Cidadania e a Igualdade de Género.
- Cardona, M., Nogueira, C., Vieira, I., Uva, M., & Tavares, T. (2015). *Guião de Educação Género e Cidadania Pré-Escolar*. Lisboa: Comissão para a Cidadania e a Igualdade de Género.
- Cardoso, C, D. (2010). *Relação escola-família nas actividades de enriquecimento curricular*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Cole, B. (2011). *A mamã pôs um ovo*. Lisboa: Planeta Júnior.
- Dias, C. & Neves, I. (2012). A importância de contar histórias. In Silva, C., Martins, M. & Cavalcanti, J. (Org.). *Ler em família, ler na escola, ler na biblioteca: Boas práticas*. Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, 37-41.
- Duarte, J. (2013). *Promoção de igualdade de género na educação pré-escolar através do guião de educação pré-escolar através do guião de educação, género e cidadania*. Dissertação de mestrado apresentada à Escola Superior de Educação do instituto Politécnico de Portalegre.

- Ferreira, A. (2002). *Desigualdades de Género no Actual Sistema Educativo Português*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Ferreira, I & Vasconcelos, C. (2015). Educação Parental e Intervenção Precoce – duas dinâmicas na redução de riscos. *In Revista Aprender*. No. 36. Portalegre: Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Portalegre, 8-27.
- Ferreira, M. (2001). O trabalho de fronteira nas relações entre géneros como processo estruturante de identidades homo e heterosociais de género ocorridas nas brincadeiras entre crianças em espaços de "brincar ao faz-de-conta" num JI. *In II Colóquio Internacional Outros Sentidos para Novas Cidadanias* (pp. 1-18). Porto: FPCEUP.
- Ferreira, M. (2004). *A gente gosta é de brincar com os outros meninos!* Porto: Edições Afrontamento.
- Flewitt, R. (2014). Interviews. *In Alison Clark, Rosie Flewitt, Martyn Hammersley & Martin Robb. Understanding research with children and young people*. United Kingdom: The Open University, pp. 136-153.
- Freitas, M. L. & Solé, M. G. S.. (2003). O uso da narrativa nos Estudos Sociais. *In Galician-Portuguese Journal for the Study of Psychology and Education*. n.8 (10), 216-230.
- Gallagher, M., (2004). O imperialismo de batom e a nova ordem mundial: As mulheres e os media no final do século XX. *In Maria João Silveirinha (Coord.). As Mulheres e os Media*. Lisboa: Livros Horizonte, pp. 69-96.
- Goldschmied, E., & Jackson, S. (2007). *Educação de 0 a 3 anos; Atendimento em creche (2ª Edição)*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Graue, M., & Walsh, D. (2003). *Investigação etnográfica com crianças: Teorias, métodos e ética*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M., & Weikart, D. (2011). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Katz, L. & Chard, S. (1997). *A abordagem de projecto na educação de infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Kishimoto, T., & Oliveira-Formosinho, J. (2013). *Em busca da pedagogia da infância. Pertencer e participar*. Porto Alegre: Penso.
- Kohlberg, L. (1966). A cognitive-developmental analysis of children's sex-role concepts and attitudes. *in Eleanor E. Maccoby (Ed.), The Development of Sex Differences*. Stanford:CA, Stanford University Press, 82-173.
- Lessard-Hébert, M., Goyette, G., & Boutin, G. (1994). *Investigação qualitativa. Fundamentos e práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Maccoby, E. E. (2000). Perspectives on gender development. *International Journal of Behavioral Development*. 24, 4, 398-406.
- Marchão, A & Henriques, H. (2016). *Educação para a igualdade de género*. p.p. 339- 360. *In Foro de Educación*, v. 14, n. 20. Portalegre.
- Marchão, A & Henriques, H. (2017). *Formação e educação na e para a inclusão: igualdade de género*. *In Educa-Revista Multidisciplinar em Educação: Porto Velho*, 145- 159.
- Marchão, A. & Bento, A. (2012). *Promoção da igualdade de género – um estudo em contexto de educação Pré Escolar. III Seminário de I&DT*. Portalegre: Instituto Politécnico de Portalegre. Acedido a 28 de dezembro de 2016 disponível em https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/4117/1/Amelia%20March%C3%A3o_Alexandra%20Bento.pdf
- Martins, I & Matoso, M. (2016). *Quando eu nasci*. Carcavelos: Planeta Tangerina.
- Mata, L. (2006). *Literacia familiar. Ambiente familiar e descoberta da linguagem escrita*. Porto: Porto Editora.
- Matos, A. (2004). *A televisão e a violência. (Para) Novas formas de olhar*. Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.

- Matos, A., & Pires, J. (1994). *Escola pais e comunidade: construção de comunidades de interesse*. Porto: Publicações Politeama.
- Matoso, M. (2014). *Todos fazemos tudo*. Carcavelos: Planeta Tangerina.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Acção*. Porto: Porto Editora.
- Mesquita, E. (2011). *Formação de professores e docência integrada: em estudo de caso no âmbito dos programas nacionais de formação contínua. Tese de Doutoramento não publicada*. Braga: Instituto de Educação, Universidade do Minho.
- Mesquita, M. J. (1991). *O impacto da televiolência no processo de socialização da criança: o exemplo da Guerra do Golfo*. Porto: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto .
- Ministério da Educação. (2004). *Organização Curricular e Programas-Ensino Básico-Estudo do meio (4º ed.)*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Montagner, H. (1993). *A criança actor do seu desenvolvimento*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Morais, C. (s/d.). *Investigação: Do problema aos resultados*. (I. P. Bragança, Ed.) Acedido a 14 de janeiro de 2017, disponível em https://www.ipb.pt/~cmmm/conteudos/invest_topicos.pdf.
- Nutt, R & Brooks, G (2008). *Psychology of Gender*. In Steven Brown e Robert Lent (Eds.). *Handbook of Counseling Psychology (fourth edition)*. New Jersey: Wiley, pp. 176-193.
- Oliveira- Formosinho, J, & Andrade, F. (2011). O Espaço na Pedagogia- em-Participação. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação* (pp.71-94). Porto: Porto Editora.
- Oliveira- Formosinho, J, & Formosinho, J. (2011). A Perspetiva Pedagógica da Associação Criança: A Pedagogia- em- Participação. In J. Oliveira-Formosinho & R. Gambôa (Orgs.), *O Trabalho de Projeto na Pedagogia-em-Participação* (pp.11-45). Porto: Porto Editora.
- Oliveira- Formosinho, J, & Formosinho, J. (2013). *Pedagogia-em-Participação: A Perspetiva Educativa da Associação Criança*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., Formosinho, J., Lino, D., & Niza, S. (2013). A contextualização do modelo curricular High- Scope no âmbito do projeto infância. In J. Oliveira-Formosinho, *Modelos curriculares para a educação de infância* (pp.61-109). Porto: Porto Editora.
- Pereira, F. (2009). *Educação inclusiva- da retórica à prática*. Lisboa: Ministério da Educação- Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Piaget, J. (1979). *A construção do Real na criança*. Rio de Janeiro: Zahar editores.
- Pomerleau, A., Bolduc, D., Malcuit, G. & Cossett, L. (1990). *Pink or blue: Environmental gender stereotypes in the first two years of life: Environmental gender stereotypes in the first two years of life*. *Sex Roles*, 22, 359-367.
- Portugal, G. (2012). *Finalidades e práticas educativas em creche: das relações, atividades e organização dos espaços ao currículo em creche*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Post, J., & Hohmann, M. (2007). *Educação de Bebés em Infantários - Cuidados e primeiras aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Prates, M & Marchão, A. (2015). Estudo das concepções de género presentes num jardim-de-infância da cidade da Ponte de Sor: as concepções das crianças, das educadoras e dos/as encarregados/as de educação. In *Revista Aprender. Vol. Extr., No. 36*. Portalegre: Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Portalegre, 86-101.
- Prates, M. (2014). *Educação para a igualdade de género: um estudo de caso numa instituição de educação de infância*. Portalegre: Instituto Politécnico de Portalegre.
- Rêgo, M. (2008). A Paridade como estratégia para a democracia. In *Fernanda Henriques (Coord.). Género, diversidade e cidadania*. pp. 41-47. Lisboa: Edições Colibri/.
- Reis, C.(coord.), Dias, A. P., Cabral, A. T., Silva, E., Viegas, F., Bastos, G., Pinto, M. O. (2009). *Programa de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação - Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.

- Ribeiro, I. (2010). *Prática pedagógica e cidadania: Uma interpretação crítica baseada na ideia de competência*. Tese de doutoramento. Braga: Universidade do Minho.
- Ribeiro, M. (2010). *Ver e viver a indisciplina na sala de aula*. Bragança: IPB
- Ribeiro, M. (2016). *O desenvolvimento da competência relacional e de gestão de sala de aula, em contextos de supervisão: um estudo com professores-estagiários, no 1º ciclo do ensino básico*. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.
- Saavedra, L., (2005). *Aprender a Ser Rapariga, Aprender a Ser Rapaz: Teorias e práticas da escola*. Coimbra: Almedina.
- Scout, J. (2005). As crianças enquanto inquiridas. In Pia Christensen & Allison James. *Investigação com crianças: Perspetiva e prática*. Porto: Edições ESE Paula Frassinetti, pp.97-121.
- Short-Meyerson, K., Sandrin, S., & Edwards, C., (2016). Gender Influences on Parent-Child Science Problem-Solving Behaviors.. In *journal of research in childhood education*, v. 30, n.3. Oshkosh: College of Education and Human Services, University of Wisconsin Oshkosh, 334-348.
- Siegal, M. (1987). *Are sons and daughters treated more differently by fathers than by mothers? Developmental Review*. 7, 183-209.
- Silva, A., Araújo, D., Luís, H., Rodrigues, I., Alves, M., Cardona, M. J., Campiche, J. & Tavares, T. (2005). *A narrativa na promoção da igualdade de género. Contributos para a educação pré-escolar*. Santarém. CIG.
- Silva, I., Marques, L., Mata, L., Rosa,. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Simões, J. & Amâncio, L. (2004). *Género e enfermagem: estudo sobre a minoria masculina. Sociologia: problemas e práticas, nº44, pp. 71-81*. Lisboa: Celta Editora.
- Sim-Sim, I., Silva, A., & Nunes, L., (2008). *Linguagem e comunicação no Jardim- de-Infância*. Lisboa: DGIDC.
- Sousa, A. (2005). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte .
- Spence, J. T. (1999). Thirty years of gender research: A personal chronicle. In W. B. Swann, J. H. Langlois & Gilbert, L. A. (Eds.). *Sexism and stereotypes in modern society. The gender science of Janet Taylor Spence (pp. 255-289)*. Washington: American Psychological Association.
- Toscano, M. (2000). *Estereótipos Sexuais na Educação: um manual para o educador*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Trigueiros, T. (2000). *Identidad y Género en la Práctica Educativa*. Lisboa: Comissão para a Igualdade e para os Direitos das Mulheres.
- Tuckman, B. W. (2005). *Manual de Investigação em Ação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Vasconcelos, T. (2009). *A educação de infância no cruzamento de fronteiras*. Lisboa: Texto Editores.
- Vasconcelos, T. (2011). *Recomendação. A Educação dos 0 aos 3 Anos*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Vieira, C. (2006). *É menino ou menina?.* Coimbra: Almedina
- Vieira, C. (2007). *Educação familiar. Estratégias para a promoção de igualdade de género*. Lisboa: CIG
- Walsh, E., & Daniel, J. (2003). *Investigação etnográfica com crianças*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Legislação referenciada:

Decreto-Lei n.º 176/2014 - Alterações no currículo nacional, de 12 de dezembro.

Decreto-Lei n.º 46/86 - Lei de Bases do Sistema Educativo português, de 14 de outubro.

Anexos

Anexo I – Guião das entrevistas realizadas em contexto de Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico

GUIÃO DE ENTREVISTA

Estrutura da Entrevista- Semiestruturada, de perguntas abertas, permitindo a livre expressão dos entrevistados

Entrevistados- 19 alunos de 4º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Tema- Género

Objetivo Geral- Conhecer as perceções das crianças sobre as questões de género

Blocos	Objetivos Específicos	Formulário das Perguntas	Tópicos
Bloco I Legitimação da entrevista	-Posicionar e informar o entrevistado do contexto da investigação, objetivos e tema da entrevista.	“O Bernardo tem quatro anos e a Joana tem seis anos. Hoje os seus pais estiveram a conversar com eles para lhes dizer que vão ter um irmãozinho ou uma irmãzinha. Ficaram todos muito felizes pela chegada do novo membro da família. Os pais da Joana e do Bernardo pediram ajuda aos dois nos preparativos para a chegada do irmãozinho ou a irmãzinha. Os irmãos ficaram muito entusiasmados e comprometeram-se a ajudar os pais nas tarefas e nas compras para o enxoval do bebé.”	- Tentar desenvolver um clima de confiança, empatia e abertura, motivar, agradecer antecipadamente, informar sobre a importância do seu relato, pedir autorização para gravar, referir os princípios éticos e deontológicos—confidencialidade, anonimato e de sinceridade, posteriormente deixar ver a transcrição da entrevista.
Bloco II Conceções sobre os estereótipos de género	-Analisar a relação entre género e o meio envolvente; (cores, roupas, quarto).	1- Que cores os pais do Bernardo e da Joana devem escolher para a roupa do bebé? Se for menina? Se for menino? 2-Que peças de roupa achas que devem escolher? Se for menina? Se for menino? 3- Em que quarto poderá dormir o bebé, no da Joana ou no do Bernardo? Se for menina? Se for menino?	- Tentar perceber de que forma as crianças olham para as cores e para as roupas e lhes atribuem um significado;

<p>Bloco III</p> <p>Relação entre atividades domésticas e conceito de género</p>	<p>-Relatar atividades domésticas relacionadas com o conceito de género;</p>	<p>4- Como os pais andam muito cansados quem achas que poderá ajudar?</p> <p>4.1-Tendo em conta as hipóteses diz quais as tarefas que o Bernardo poderá fazer: a)Lavar a loiça; b) Lavar o carro; c) Cozinhar; d) Reciclar; e) Arrumar a roupa; f) Aspirar; g) Fazer as compras;</p> <p>4.2-Tendo em conta as hipóteses diz quais as tarefas que a Joana poderá fazer: h) Lavar a loiça; i) Lavar o carro; j) Cozinhar; k) Reciclar; l) Arrumar a roupa; m) Aspirar; n) Fazer as compras;</p>	<p>-Tentar perceber a forma como as crianças olham para as atividades domésticas;</p>
<p>Bloco IV</p> <p>Relação entre género e o desporto</p>	<p>-Relatar experiências relacionadas com o género e desportos;</p>	<p>6- A Joana não pratica nenhum desporto. No entanto a partir deste momento ela gostaria de começar a praticar alguma modalidade desportiva. Das hipóteses que se seguem diz qual ou quais ela poderá escolher: a) Futebol; b) Basquetebol; c) Voleibol; d) Andebol; e) Ginástica; f) Dança; g) Natação;</p> <p>7- A professora do Bernardo convidou-o para fazer parte do grupo de dança da escola. a) achas que ele deve aceitar?</p>	<p>- Relacionar os estereótipos de género aos desportos;</p>
<p>Bloco V</p> <p>Relação entre género e as profissões</p>	<p>-Relatar experiências relacionadas com género e a sua relação com as profissões ;</p>	<p>8-A Joana quando for crescida quer ser camionista. O que pensas sobre a escolha da profissão da Joana?</p> <p>9-O Bernardo está indeciso na escolha da profissão. Ele gostaria de ser Educador de Infância ou Costureiro? Que profissão o Bernardo deve escolher? Porquê? Caso não concordes com a escolha de nenhuma destas profissões diz uma outra que o Bernardo possa escolher e explica porquê.</p>	<p>- Relacionar os estereótipos de género às profissões;</p>

Anexo II – Transcrição das entrevistas realizadas em contexto de Educação Pré-Escolar

ENTREVISTA 1

Entrevistado 1 (C1): Criança da sala dos 4 anos

Entrevistado 2 (C2): Criança da sala dos 4 anos

Data da entrevista: fevereiro de 2017

Entrevistador: Estagiária Adriana

Foi feito um pedido prévio, aos encarregados de educação, a pedir autorização para gravar a entrevista para a qual tive resposta positiva de 22 encarregados de educação e negativa de 2 encarregados de educação.

Vou dar início à entrevista que está contextualizada no âmbito do Relatório de Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Bragança, cujo tema é “O olhar das crianças sobre as questões de género”.

Os dados recolhidos destinam-se única e exclusivamente a serem utilizados no âmbito do Relatório de PES, comprometendo-me, desta forma, a respeitar o anonimato, a confidencialidade e privacidade dos entrevistados.

Entrevistador: “O Bernardo tem quatro anos e a Joana tem seis anos. Hoje os seus pais estiveram a conversar com eles para lhes dizer que vão ter um irmãozinho ou uma irmãzinha. Ficaram todos muito felizes pela chegada do novo membro da família. Os pais da Joana e do Bernardo pediram ajuda aos dois nos preparativos para a chegada do irmãozinho ou a irmãzinha. Os irmãos ficaram muito entusiasmados e comprometeram-se a ajudar os pais nas tarefas e nas compras para o enxoval do bebé.”

Entrevistador: Que cores os pais do Bernardo e da Joana devem escolher para a roupa do bebé? Se for menina?

Entrevistado 2: Cor de Rosa.

Entrevistado 1: Roxo.

Entrevistado 2: Preto e azul para menino.

Entrevistado 1: Amarelo para menina.

Entrevistado 2: Se calhar o laranja!

Entrevistador: Para menino ou menina?

Entrevistado 2: E azul, para menino.

Entrevistador: Que peças de roupa acham que devem escolher? Se for menina?

Entrevistado 2: Pra menina vestido e camisola curta.

Entrevistado 1: Saia, calças, cuecas.

Entrevistado 2: Eu também quero calças e cuecas.

Entrevistador: E se for um menino?

Entrevistado 2: Calças, cuecas.

Entrevistado 1: Camisola.

Entrevistador: Em que quarto poderá dormir o bebé, se for menina? No do Bernardo ou da Joana?

Entrevistado 2: Com a irmã e se for um menino tem de ir dormir com o mano

Entrevistador: E tu Carla o que achas?

Entrevistado 1: Igual.

Entrevistador: Como os pais andam muito cansados quem achas que poderá ajudar nas tarefas domésticas? Quais as tarefas que o Bernardo poderá fazer?

O Bernardo pode lavar a loiça?

Entrevistado 2: Nãooooooooo.

Entrevistador: Pode lavar o carro?

Entrevistado 2: Nãooooooooo.

Entrevistado 1: Não.

Entrevistador: Cozinhar?

Entrevistado 2: Não, porque se não queima-se.

Entrevistador: Reciclar?

Entrevistado 1: Não.

Entrevistado 2: Não.

Entrevistador: Arrumar a roupa?

Entrevistado 1: Não.

Entrevistador: Aspirar?

Entrevistado 1: Não.

Entrevistado 2: Não.

Entrevistador: Fazer as compras?

Entrevistado 1: Não.

Entrevistado 2: Não.

Entrevistador: E a Joana pode lavar a loiça?

Entrevistado 2: Pode.

Entrevistador: Pode lavar o carro?

Entrevistado 2: Nãoooo.

Entrevistado 1: Não.

Entrevistador: Cozinhar?

Entrevistado 2: Não.

Entrevistador: Reciclar?

Entrevistado 2: Não.

Entrevistado 1: Não.

Entrevistador: Arrumar a roupa?

Entrevistado 2: pode ser, pode pode pode.

Entrevistado 1: Pode.

Entrevistador: Aspirar?

Entrevistado 2: Não.

Entrevistado 1: Não.

Entrevistador: Fazer as compras?

Entrevistado 2: Sem a mãe não.

Entrevistado 1: Sem a mãe não.

Entrevistador: A Joana não pratica nenhum desporto. No entanto a partir deste momento ela gostaria de começar a praticar alguma modalidade desportiva. Das hipóteses que se seguem diz qual ou quais ela poderá escolher: a) Futebol; b) Basquetebol; c) Voleibol; d) Andebol; e) Ginástica; f) Dança; g) Natação;

Entrevistador: A Joana pode praticar futebol?

Entrevistado 1: Não.

Entrevistado 2: Não. Isso são os meninos!

Entrevistador: Basquetebol?

Entrevistado 2: Não.

Entrevistado 1: Não.

Entrevistador: Voleibol?

Entrevistado 2: Não.

Entrevistado 1: Não.

Entrevistador: Andebol?

Entrevistado 2: Não.

Entrevistado 1: Não.

Entrevistador: Ginástica?

Entrevistado 2: Não.

Entrevistado 1: Sim.

Entrevistador: Dança?

Entrevistado 2: Pode

Entrevistado 1: Sim.

Entrevistador: Natação?

Entrevistado 2: Não.

Entrevistado 1: Não.

Entrevistador: A professora do Bernardo convidou-o para fazer parte do grupo de dança da escola. Achas que ele deve aceitar?

Entrevistado 2: Hmm [risos] sim, por causa que tem de estudar!

Entrevistador: A dança é depois das aulas.

Entrevistado 2: Então não, o Bernardo é menino.

Entrevistado 1: Não, porque ele é um menino.

Entrevistador: A Joana quando for crescida quer ser camionista. O que pensas sobre a escolha da profissão da Joana?

Entrevistado 2: Não, tem de ser menino.

Entrevistado 1: Não, mas também pode ser uma menina.

Entrevistador: Então achas que ela pode ser camionista?

Entrevistado 1: Pode!

Entrevistador: O Bernardo está indeciso na escolha da profissão. Ele gostaria de ser Educador de Infância ou Costureiro? Que profissão acham que o Bernardo deve escolher?

Entrevistado 2: Costureiro é pra meninas.

Entrevistador: Mas o que achas que ele deve ser?

Entrevistado 2: Educador de infância.

Entrevistador: E tu Carla o que achas?

Entrevistado 1: Costureiro, não conheço nenhum, mas acho que pode.

Anexo III – Transcrição das entrevistas realizadas em contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico

ENTREVISTA 1

Entrevistado 1 (CP1): Criança do 4º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico

Data da entrevista: Junho de 2017

Entrevistador: Estagiária Adriana

Foi feito um pedido prévio, aos encarregados de educação, a pedir autorização para gravar a entrevista para a qual tive resposta positiva de 19 encarregados de educação e negativa de 1 encarregados de educação.

Vou dar início à entrevista que está contextualizada no âmbito do Relatório do Relatório de Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Bragança, cujo tema é “O olhar das crianças sobre as questões de género”

Os dados recolhidos destinam-se única e exclusivamente a serem utilizados no âmbito da PES, comprometendo-me, desta forma, a respeitar o anonimato, a confidencialidade e privacidade dos entrevistados.

Entrevistador: “O Bernardo tem quatro anos e a Joana tem seis anos. Hoje os seus pais estiveram a conversar com eles para lhes dizer que vão ter um irmãozinho ou uma irmãzinha. Ficaram todos muito felizes pela chegada do novo membro da família. Os pais da Joana e do Bernardo pediram ajuda aos dois nos preparativos para a chegada do irmãozinho ou a irmãzinha. Os irmãos ficaram muito entusiasmados e comprometeram-se a ajudar os pais nas tarefas e nas compras para o enxoval do bebé.”

Entrevistador: Que cores os pais do Bernardo e da Joana devem escolher para a roupa do bebé? Se for menina?

Entrevistado 1: A roupa? [risos], rosa, rosa claro, lilás, e não sei mais.

Entrevistador: Se for menino?

Entrevistado 1: Vermelho claro, azul claro, verde, amarelo e castanho claro.

Entrevistador: Que peças de roupa acham que devem escolher? Se for menina?

Entrevistado 1: [Suspiros e risos] Pra o menino? Tipo.... [alguns segundos] ...tipo uma t-shirt, uns calções, roupas claras.

Entrevistador: E pra menina?

Entrevistado 1: Também roupas claras, t-shirts e saia para a menina.

Entrevistador: Em que quarto poderá dormir o bebé, se for menina? No do Bernardo ou da Joana?

Entrevistado 1: Se for um menino deve dormir com um menino e se for uma menina deve dormir com a menina.

Entrevistador: Como os pais andam muito cansados quem achas que poderá ajudar nas tarefas domésticas? Quais as tarefas que o Bernardo e a Joana poderão fazer?

Entrevistado 1: [O Bernardo pode] arrumar a roupa, reciclar, aspirar.

Entrevistado 1: [A Joana pode] arrumar a roupa, reciclar, aspirar e os dois também podem ajudar os pais no resto.

Entrevistador: A Joana não pratica nenhum desporto. No entanto a partir deste momento ela gostaria de começar a praticar alguma modalidade desportiva. Das hipóteses que se seguem diz qual ou quais ela poderá escolher: a) Futebol; b) Basquetebol; c) Voleibol; d) Andebol; e) Ginástica; f) Dança; g) Natação;

Entrevistado 1: Natação, é melhor para meninas.

Entrevistador: A professora do Bernardo convidou-o para fazer parte do grupo de dança da escola. Achas que ele deve aceitar?

Entrevistado 1: Não! Pode aceitar (risos...), também pode ser para um rapaz mas é mais para rapariga.

Entrevistador: A Joana quando for crescida quer ser camionista. O que pensas sobre a escolha da profissão da Joana?

Entrevistado 1: Ela quer ser camionista, mas isso também é mais para homem.

Entrevistador: Então achas que a Joana não pode ser camionista?

Entrevistado 1: Pode, mas essa profissão também é mais para homem.

Entrevistador: O Bernardo está indeciso na escolha da profissão. Ele gostaria de ser Educador de Infância ou Costureiro? Que profissão acham que o Bernardo deve escolher?

Entrevistado 1: Educador de infância, porque pode ensinar algumas pessoas, e se for costureiro acho que isso é mais para raparigas.

**Anexo IV – Análise de conteúdo das entrevistas realizadas em contexto de Educação
Pré-Escolar**

Categoria	Subcategoria	Indicadores	Unidades de Registo	Criança	Frequência Σ u.r Indicadores
Conceções sobre os estereótipos de género	Relacionado com as cores	Relação cor/género	<u>Amarelo e roxo</u> para menina. <u>Preto e azul</u> para menino.	C1	16
			[Se for menina] <u>cor de rosa</u> . Se calhar [também] <u>o laranja!</u> <u>Azul</u> para menino	C2	
			[Se for menina] <u>cor de rosa</u> . [Para menino] <u>amarelo</u>	C3	
			[Se for menina] <u>cor de rosa</u> . [Para menino] <u>amarelo</u>	C4	
			[Para menina] <u>vermelho, rosa, amarelo, azul</u> é para os meninos, vou pensar noutra! Se for menino <u>azul, azul claro, verde, cinzento e castanho</u> e já chega. Eu também ia dizer <u>branco</u> mas esqueci-me.	C5	
			[Se for menina pode usar] ah <u>cor de rosa vermelho</u> . <u>Hmm roxo, ui tem de ser uma cor de menina, hmm violeta</u> . O menino <u>azul, amarelo e preto</u> do Herry Potter.	C6	
			[Se for menina] <u>rosa e roxo</u> . [Se for menino] <u>azul e cinzento</u> .	C9	
			[Para menina] <u>verde</u> . [Se for menino] <u>preto e castanho</u> .	C10	
			[Para menina] <u>rosa</u> . Mas também podia usar <u>vermelho</u> se fosse menino, e <u>verde</u> .	C12	
			Eu disse que para as meninas é <u>roxo e rosa</u> e para os meninos pode ser <u>azul e vermelho</u> .	C13	
[Para menina] <u>rosa, roxo</u> . [Para menino] <u>verde, preto, amarelo, castanho, vermelho, prateado</u>	C15				
[Para menina] <u>rosa</u> . [Para o menino] <u>azul</u> .	C16				

			[Para menina] <u>rosa e vermelho.</u> [Se for menino] <u>azul, verde, rosa, vermelho.</u>	C17	
			Se for menina pode ser <u>cor de rosa, vermelho.</u> [Se for menino] ahhhh <u>castanho, azul.</u>	C19	
			Se for menina <u>cor de rosa</u> e se for menino pode ser <u>verde.</u> Se for menina <u>rosa.</u>	C21	
			Se for menina <u>cor de rosa</u> e se for menino pode ser <u>verde e azul</u> também.	C22	
	Sem relação cor/ género		[Para menina] rosa, roxa, preta, deixa-me pensar, prata, branca, amarela e vermelha [Para menino] Castanho, olha azul também pra menina, <u>para os dois as cores que eles gostarem.</u> Há meninos que também gostam de cor de rosa, tipo tu [C8] também gostas de cor de rosa pois gostas?	C7	6
			Laranja para menino, preto, verde claro, cor de rosa para menino. E tu [C7] também gostas de azul! Olha é igual, <u>é o que quiserem.</u>	C8	
			<u>Nem há coisas de menino nem de menina toda a gente usa como quiser.</u>	C11	
			<u>Todos preto, roxo, castanho e cinzento.</u>	C14	
			<u>As cores que gostar, amarelo azul, branco preto...</u>	C18	
			[Para a menina] castanho. [Para o menino] rosa, porque <u>eu quero que use todas as cores, os dois.</u>	C20	
Relacionado com as roupas	Relação roupa/ género		[Se for menina] <u>saia, calças, cuecas.</u> [Se for menino] <u>camisola.</u>	C1	17
			Pra menina <u>vestido, camisola curta, calças e cuecas.</u> [Se for menino] <u>Calças, cuecas.</u>	C2	
			[A menina] camisola. [O menino] camisola.	C3	
			Pra menina <u>um vestido, um fato de bailarina.</u> Ah já sei <u>outras sapatos de bailarina.</u> [O menino] <u>Camisola, casaco.</u>	C5	
			[A menina] <u>um fato de bailarina</u> para ir ao ballet. Já sei, a <u>camisola do winnie de pooh, um casaco.</u> Olha [o menino pode usar] <u>calções, casaco.</u>	C6	

		Olha pra menina <u>vestido calções e saia.</u> Tipo os meninos podem <u>usar calças, também podem usar calções.</u>	C7	
		A menina pode usar <u>vestido e saia.</u> [O menino] não sei.	C9	
		Se for menina <u>vestido.</u> [Se for menino] <u>meias, calças</u> para o menino também dá, <u>calções</u> e mais não me lembro.	C11	
		[Se for menina] também podia ter <u>sapatilhas todas rosas</u> , a menina. [Se for menino] <u>calções e calças.</u>	C12	
		Deixa-me cá pensar... [para a menina] uma <u>saia</u> e [para] um menino <u>calças.</u>	C13	
		Se for menina <u>camisola</u> e se for menino <u>botas.</u>	C14	
		[Se for menina] <u>vestidos pequeninos</u> ou <u>t´shirts.</u> [Se for menino] <u>t´shirts, calções, calças.</u>	C13	
		[Para a menina] <u>saia, vestido, tutu.</u> Se for <u>menino tem de andar de calções, de calças.</u>	C17	
		[Para a menina] <u>saia, vestido e brincos.</u> [Para menino] <u>calças.</u>	C18	
		[Se for menina] <u>casacos, calças, camisolas, sapatos;</u> [Se for menino] <u>calças.</u>	C19	
		Se for menina] <u>casacos, camisola.</u> [Se for menino] <u>meias, sapatos.</u>	C20	
		[Para a menina] <u>saia.</u> [O menino] <u>não pode usar cor de rosa nem saia.</u>	C22	
	Sem relação roupa/ género	[A menina] <u>camisola.</u> [O menino] <u>camisola. Usam os dois igual.</u>	C4	5
		<u>Igual.</u> Os meninos não devem usar sempre roupa de meninos. Eu sei que há alguns meninos que andam no ballet.	C8	
		<u>Um menino usa calças e calções, mas as meninas também podem usar calças tipo tu Adriana.</u>	C10	
		Se for menina pode usar <u>camisola, vestido.</u> [O menino pode usar] <u>sapatilhas, calções, calças, camisola, vestido ou se calhar o que quiser.</u>	C15	
		<u>Os dois usam saia (...) com uma camisola cor de rosa, os dois.</u>	C21	

Relacionado com o quarto	Relação quarto/género	<u>A menina pode dormir com a irmã e se for um menino tem de ir dormir com o mano.</u>	C1	20
		Se for uma <u>menina pode dormir com a irmã</u> e se for um <u>menino tem de ir dormir com o mano.</u>	C2	
		Se for <u>menina com a mana</u> se for <u>menino com o mano.</u>	C3	
		Se for <u>menina com a mana</u> se for <u>menino com o mano.</u>	C4	
		[Se for menina dorme no quarto] <u>da mana.</u> [Se for menino dorme no quarto] <u>do mano.</u>	C5	
		[Se for menina dorme no quarto] <u>da mana.</u> [Se for menino dorme no quarto] <u>do mano.</u>	C6	
		Se for <u>menina no da Joana</u> e se for <u>menino no do Bernardo.</u>	C7	
		[Se for <u>menina no da Joana</u> e se for <u>menino no do Bernardo</u>]	C8	
		Se for uma <u>menina pode ser com a menina</u> e se for <u>menino com o menino.</u>	C9	
		Se for <u>menina com a menina</u> , se for <u>menino com o menino.</u>	C12	
		Se for uma <u>menina no quarto da mana</u> , se for um <u>menino no quarto do mano.</u>	C13	
		Igual [se for uma <u>menina no quarto da mana</u> , se for um <u>menino no quarto do mano.</u>]	C14	
		Se for uma <u>menina com a Joana</u> e se for um <u>menino com o Bernardo.</u>	C15	
		Se for <u>menina no quarto da Joana</u> , se for <u>menino no quarto do mano.</u>	C16	
		Se for <u>menina no quarto da Joana</u> , se for <u>menino no quarto do Bernardo.</u>	C17	
		Se for <u>menina no quarto da Joana</u> , se for <u>menino no quarto do Bernardo.</u>	C18	
		Se for <u>menina no da Joana</u> e se for <u>menino no do Bernardo.</u>	C19	
		Se for <u>menina no quarto da Joana</u> , se for <u>menino no quarto do Bernardo.</u>	C20	

			<u>Se for menino no mano se for menina na mana.</u>	C21	
			<u>Se for menino no mano se for menina na mana.</u>	C22	
		Sem relação quarto/ género	Se for um menino pode dormir no quarto da menina e se for uma menina no quarto do menino, ou ao contrário. <u>Num qualquer</u> , tem é de dormir na sua própria cama, já que o da mãe e do pai está cheio dorme num dos irmãos, é igual. Os pais é que decidem.	C10	2
			<u>Se for menina com a menina, mas as meninas também podem dormir com os meninos</u> , tipo como o nosso pai dorme com a nossa mãe. Não há mal..	C11	
Relação entre atividades domésticas e conceito de género	Relacionado com as atividades domésticas	Relação atividades domésticas / género	[A Joana] <u>pode [lavar a loiça], não pode [lavar o carro], não pode [cozinhar], não pode [reciclar], não pode [arrumar a roupa], [aspirar] pode ser pode pode sim, não pode [fazer as compras], sem a mãe não.</u> [O Bernardo] <u>não pode lavar a loiça, pode [lavar o carro], não pode [cozinhar], não pode [reciclar], não pode [arrumar a roupa], não pode [aspirar], não pode [fazer as compras].</u>	C1	16
			[A Joana] <u>pode [lavar a loiça], não pode [lavar o carro], não pode [cozinhar], não pode [reciclar], não pode [arrumar a roupa], pode [aspirar], não pode [fazer as compras], sem a mãe não.</u> [O Bernardo] <u>não pode lavar a loiça, não pode [lavar o carro], não pode [cozinhar], não pode [reciclar], não pode [arrumar a roupa], não pode [aspirar], não pode [fazer as compras].</u>	C2	
			A Joana pode <u>lavar a loiça, cozinhar, arrumar a roupa, e fazer as compras.</u> O Bernardo pode <u>lavar o carro e reciclar.</u>	C5	
			O Bernardo, <u>aspirar e fazer as compras, é o que eu ajudo a mãe a fazer, e mais não posso.</u>	C6	
			[O Bernardo] <u>não pode lavar a loiça. Pode lavar o carro! Reciclar? O Bernardo com o pai.</u> [Aspirar] o <u>pai com o Bernardo</u> , devia de ser assim não é? A Joana <u>ajudar a mãe a lavar a loiça.</u> <u>Arrumar a cozinha é a Joana.</u> Hmm <u>arrumar a roupa, os quatro.</u> [fazer as compras] <u>os quatro.</u>	C7	

			<u>A mãe ajuda a menina e o pai ajuda o menino.</u>	C9	
			<u>[O Bernardo] não [pode lavar a loiça], mas eu e a Maria (irmã) podemos, não [pode lavar o carro], não pode, não pode, não pode [cozinhar], ainda se queima no fogão! Não pode [reciclar], não pode [arrumar a roupa], não pode [aspirar], não pode [fazer as compras].</u> <u>[A Joana] pode [lavar a loiça], não pode lavar o carro, não chega lá cima, não pode [cozinhar] pode-se queimar, pode [reciclar, arrumar a roupa e aspirar], não pode [fazer as compras].</u>	C11	
			<u>[O Bernardo] não [pode lavar a loiça], não [pode lavar o carro], não consegue chegar lá a cima, não pode [cozinhar], não pode [reciclar], pode [arrumar a roupa], pode [aspirar], não pode [fazer as compras], a mãe [lava a loiça] e os dois podem ajudar. O pai pode lavar o carro. [Cozinhar] é a mãe e os meninos ajudam. Podem reciclar os dois.</u> <u>A mãe arruma a roupa e aspira, O pai faz as compras].</u>	C12	
			<u>A menina [pode lavar a loiça]. Eu acho melhor o irmão [lavar o carro] com o pai. [Para cozinhar], se a mãe precisar da ajuda da irmã ela ajuda. [Reciclar] pode a menina. A mamã ajuda a mana [a arrumar a roupa], aspirar é o papá e fazer as compras vão os dois.</u>	C13	
			<u>A mãe [pode lavar a loiça] e os dois podem ajudar. O pai [lava o carro]. A mãe [cozinha] e os meninos ajudam. Podem [reciclar] os dois. A mãe [arruma a roupa e aspira], e fazer as compras vão os dois.</u>	C14	
			<u>[A Joana] pode lavar a loiça, cozinhar reciclar com a ajuda da mãe, arrumar a roupa, aspirar e fazer as compras. O Bernardo pode lavar o carro.</u>	C15	
			<u>[A Joana] pode lavar a loiça, cozinhar reciclar, arrumar a roupa, aspirar e fazer as compras. O Bernardo pode lavar o carro.</u>	C16	

			<p><u>Nãooooooooo, o Bernardo não [pode lavar a loiça nem o carro], mas a Joana pode.</u></p> <p><u>O Bernardo não sabe [cozinhar] porque é menino mas as meninas sabem.</u></p> <p><u>[Quem pode reciclar e arrumar a roupa] é a Joana, quem serve para fazer tudo é a Joana!</u></p>	C17	
			<p><u>A Joana pode [lavar a loiça, cozinhar], o Bernardo não, mas pode lavar o carro.</u></p> <p><u>Quem serve para fazer tudo é a Joana!</u></p>	C18	
			<p><u>O Bernardo não pode fazer nada sozinho.</u></p> <p><u>A Joana pode fazer tudo.</u></p>	C19	
			<p><u>Pode lavar a loiça o Bernardo, ninguém pode lavar o carro, a Joana cozinha, [reciclar] é o Bernardo, um bocadinho, [arrumar a roupa], o Bernardo não, é melhor a Joana. Aspirar faz o Bernardo e as compras a Joana.</u></p>	C22	
		Sem relação atividades domésticas / género	<p><u>Olha a mama ajuda o filho ajuda, a filha ajuda e o papa ajuda nas coisas.</u></p>	C3	6
			<p><u>Ajudam todos.</u></p>	C4	
			<p><u>Não, não! pode ser sempre os quatro [a realizar as tarefas domésticas].</u></p>	C8	
			<p>Eu acho que se lavar a mãe a loiça ajuda filha, se lavar o pai ajuda o filho. Ou ao contrário.</p> <p>Eu acho que os pais é que sabem lavar os carros e as mães tomar conta dos filhos. Ou também pode ser ao contrário.</p> <p><u>Eu acho que ajudam os dois, o pai pode ajudar a mãe a fazer as coisas e depois é que ajudam uns aos outros, a família. Acho que é assim.</u></p>	C10	
			<p><u>Eles podem fazer tudo igual.</u></p>	C20	
			<p><u>Olha podem fazer os trabalhos de casa. O Bernardo [lava a loiça, lava o carro, cozinha, recicla, arruma a casa, arruma a roupa, aspira e faz as compras], faz tudo porque não há mal.</u></p>	C21	
Relação entre género e o desporto	Relacionado com o desporto e o sexo feminino	Relação desporto / sexo feminino	<p>[A Joana pode praticar] <u>ginástica e dança.</u></p>	C1	14
			<p>[A Joana pode praticar] <u>dança, futebol é para meninos.</u></p>	C2	
			<p>[A Joana pode praticar] <u>natação.</u></p>	C5	

			[A Joana pode praticar] <u>natação porque a minha irmã anda na natação.</u>	C6	
			Olha futebol... futebol não pode ser. Mas ela pode praticar <u>ballet ou natação.</u>	C7	
			A menina pode <u>dançar.</u>	C9	
			Para mim ela deve é fazer <u>natação.</u>	C11	
			[A Joana pode praticar] <u>natação.</u>	C13	
			[A Joana pode praticar] <u>ginástica.</u>	C14	
			[A Joana pode praticar] <u>ballet.</u>	C16	
			[A Joana pode praticar] <u>ginástica.</u>	C17	
			[A Joana pode praticar] <u>natação.</u>	C18	
			[A Joana pode praticar] <u>natação.</u>	C19	
			[A Joana pode praticar] <u>natação.</u>	C20	
		Sem relação desporto / sexo feminino	[A Joana pode praticar] <u>futebol.</u>	C3	8
			[A Joana pode praticar] <u>futebol.</u>	C4	
			Eu gosto muito de futebol ... <u>ela vai fazer futebol.</u>	C8	
			<u>Talvez possa fazer ginástica. E os meninos também podem dançar.</u>	C10	
			Pra mim jogar <u>basquetebol.</u> Tu ias gostar de andar é à pesca.	C12	
			[A Joana pode fazer] <u>basquetebol se ela quiser, também é para meninas. Tudo é!</u>	C15	
			[A Joana pode praticar] <u>futebol porque as meninas também podem.</u>	C21	
			[A Joana pode praticar] <u>futebol porque as meninas também podem.</u>	C22	
Relacionado com o desporto e o sexo masculino	Relação desporto / sexo masculino		<u>Não, porque ele é um menino.</u>	C1	11
			<u>Não, o Bernardo é menino.</u>	C2	
			<u>Acho que ele não deve aceitar, porque é menino. Eu também quero fazer ballet. O ballet é para as meninas!</u>	C5	
			<u>Eu acho que não, porque não é uma menina, se for uma menina pode.</u>	C6	
			<u>Não! Porque os meninos não podem, olha vou-te desenhar aqui o Bernardo a fazer futebol.</u>	C7	
			<u>Não! [O Bernardo] tem de fazer futebol.</u>	C8	
			<u>Não, porque é menino.</u>	C17	
			<u>Não, porque eu não gosto de coisas de meninas.</u>	C19	

			<u>Não</u> , porque se o professor pedia alguma coisa muito difícil ele caía.	C20					
			<u>Não deve aceitar</u> . Porque alguns meninos podem andar no ballet alguns não.	C21					
			<u>Não</u> . Porque não é menina, o Bernardo pode ir para o futebol.	C22					
		Sem relação desporto / sexo masculino	<u>Sim</u> [o Bernardo pode aceitar].	C3	11				
			<u>Sim</u> [o Bernardo pode aceitar], para aprender.	C4					
			<u>Sim</u> [o Bernardo deve aceitar].	C9					
			<u>Olha por mim acho que deve aceitar</u> .	C10					
			<u>Sim, também podem meninos</u> .	C11					
			<u>Sim</u> , até pode ir também o papa dele.	C12					
			<u>Eu acho que sim</u> .	C13					
			<u>Sim [o Bernardo pode aceitar]</u> .	C14					
			<u>Sim [o Bernardo pode aceitar]</u> .	C15					
			<u>Não sei, porque não sabemos se ele gosta!</u>	C16					
			<u>Sim</u> , porque já pode.	C18					
Relação entre género e as profissões	Relacionado com as profissões e o sexo feminino	Relação profissões / sexo feminino	<u>Não</u> [a Joana não pode ser camionista] <u>tem de ser menino</u> .	C2	9				
			[A Joana] <u>não</u> [pode ser camionista], <u>porque eu não queria</u> .	C5					
			[A Joana] <u>não</u> [pode ser camionista], <u>porque é de rapaz</u> .	C6					
			[Risos] Ai ela está a pensar? Então deixa-a pensar mais um bocadinho.	C7					
			<u>Mas as meninas não podem, é proibido, é que as meninas não podem conduzir camiões</u> .	C12					
			<u>Não</u> [pode ser camionista].	C16					
			<u>Não</u> [a Joana não pode ser camionista], <u>porque é uma menina</u> .	C17					
			<u>Não</u> [a Joana não pode ser camionista], <u>porque é uma menina</u> .	C18					
			[A Joana] <u>não pode</u> [ser camionista],	C19					
						Sem relação profissões / sexo feminino	[A Joana] <u>pode</u> [ser camionista].	C1	13
		<u>Sim</u> [a Joana pode ser camionista].	C3						
		<u>Sim</u> [a Joana pode ser camionista].	C4						
		<u>Sim pode</u> , se ela já é grande!	C8						

			[A Joana] <u>pode</u> [ser camionista].	C9	
			[A Joana] pode ser [camionista], <u>pode ser ela ou o menino.</u>	C10	
			<u>Ela pode ser camionista.</u>	C11	
			<u>Se for um menino ou uma menina pode ser.</u>	C13	
			[A Joana] <u>pode</u> [ser camionista]	C14	
			<u>Sim [a Joana pode ser camionista].</u>	C15	
			<u>Quando crescer.</u>	C20	
			<u>Sim [a Joana pode ser camionista], é uma menina, as meninas podem ser camionistas e os meninos também!</u>	C21	
			<u>Sim [a Joana pode ser camionista].</u>	C22	
Relacionado com as profissões e o sexo masculino	Relação profissões / sexo masculino		<u>Costureiro é pra meninas [o Bernardo pode ser] educador de infância.</u>	C2	9
			[O Bernardo pode ser] <u>educador de Infância.</u>	C7	
			[O Bernardo pode ser] <u>educador de infância.</u>	C8	
			Professor da infância.	C9	
			<u>Costureiro.</u>	C12	
			[O Bernardo pode ser] <u>educador de Infância, o outro é para meninas.</u>	C17	
			<u>Educador de Infância.</u>	C19	
			[O Bernardo pode ser <u>educador de</u>] <u>infância.</u>	C21	
			Não [educador de infância] não!	C22	
	Sem relação profissões / sexo masculino		[O Bernardo pode ser] <u>costureiro, não conheço nenhum mas acho que pode.</u>	C1	13
			[O Bernardo pode ser] <u>costureiro.</u>	C3	
			[O Bernardo pode ser] <u>costureiro.</u>	C4	
			<u>Pode ser costureiro.</u>	C5	
			<u>Oh sei lá eu.</u>	C6	
			<u>Costureiro.</u>	C10	
			<u>Educador de infância, mas também pode costureiro</u> porque ele gosta muito de roupas novas, bonecos novos ahahahahaha.	C11	
			<u>Eu acho melhor martelar os sapatos e fazer roupa,</u> acho melhor assim [costureiro].	C13	
			[O Bernardo pode ser] <u>costureiro.</u>	C14	

			[O Bernardo pode ser] <u>costureiro</u> .	C15	
			Não sei, não sei.	C16	
			[O Bernardo pode ser] <u>costureiro</u> .	C18	
			[O Bernardo pode ser] <u>costureiro</u> .	C20	

**Anexo V – Análise de conteúdo das entrevistas realizadas em contexto de 1.º Ciclo do
Ensino Básico**

Categoria	Subcategoria	Indicadores	Unidades de Registo	Criança	Frequência u.r Indicadores
Conceções sobre os estereótipos de género	Relacionado com as cores	Relação cor/género	A roupa [de menina deve ser] <u>rosa, rosa claro, lilás, e não sei mais.</u> [Se for menino] <u>vermelho claro, azul claro, verde, amarelo e castanho claro.</u>	CP1	18
			Hmm, [a roupa de menina deve ser] <u>rosa.</u> Hmm [para menino] um <u>azul claro.</u>	CP2	
			[Se for menina] <u>cor de rosa, lilás, roxo, violeta.</u> [Se for menino] <u>azul, amarelo, vermelho, castanho, preto.</u>	CP3	
			[Se for menina] <u>rosa, amarelo, azul água, cores claras.</u> [Para menino] <u>azul escuro, verde e vermelho.</u>	CP4	
			[Se for menina pode usar] <u>o rosa, o roxo, o violeta, o verde, o amarelo e mais nenhum.</u> [Se for menino] <u>o azul, o verde, o vermelho, o preto, o castanho, o laranja e o branco.</u>	CP5	
			[Para menina] <u>cor de rosa e branco.</u> Se for menino <u>azul e branco.</u>	CP6	
			Hmm [Se for menina] pode ser <u>roxo.</u> [Se for menino] <u>azul e verde.</u>	CP7	
			[Para menina] <u>rosa.</u> [Se for menino] <u>azul.</u>	CP8	
			[Para menina] <u>rosa.</u> [Se for menino] <u>azul.</u>	CP9	
			Hmm [para menina] muitas cores, por exemplo <u>rosa, vermelho, azul, amarelo, laranja.</u> Para menino um <u>vermelho, azul, amarelo, laranja.</u>	CP10	
			[Para menina] <u>cor de rosa, amarelo, laranja, roxo e cor de pele.</u> [Para menino] <u>azul, preto, castanho.</u>	CP12	
			[Para menina] pode ser <u>rosa</u> ou assim umas roupinhas <u>brancas.</u>	CP13	

			Para o menino <u>azul, branco</u> também e também podia ser um <u>laranja</u> assim claro.		
			[Para menina] <u>rosa</u> . [Se for menino] <u>azul</u> .	CP14	
			[Para menina] <u>rosa</u> . [Se for menino] <u>azul</u> .	CP15	
			[Para menina] <u>rosa</u> , porque é o mais habitual. [Se for menino] <u>azul</u> .	CP16	
			[Para menina] <u>rosa</u> . [Se for menino] <u>azul</u> .	CP17	
			Para menina pode ser <u>azul e cor de rosa</u> . [Se for menino] <u>preto e azul</u> .	CP18	
			[Para menina] <u>cor de rosa</u> . [Se for menino] <u>azul</u> .	CP19	
		Sem relação cor/ género	[Para menina] podem comprar <u>cores neutras, um verde, um branco, uma cor qualquer isso não importa</u> . [Para menino] tanto podem comprar roupas neutras como <u>azul, um branco, um alaranjado assim mais clarinho, um verde, tanto faz uma cor qualquer é igual</u> .	CP11	1
Relacionado com as roupas	Relação roupa/ género		[Pra menina] também roupas claras, <u>t-shirts e saia</u> . Pra o menino? Tipo (...) <u>uma t-shirt, uns calções</u> , roupas claras.	CP1	18
			[Se for menina] <u>saia, manga curta, manga comprida, calções, leggings, sapatilhas</u> . [Se for menino] <u>calças, calções, manga curta, manga comprida, ténis</u> .	CP3	
			A menina pode usar umas <u>leggings</u> , não sei... E o menino <u>calções e t-shirt</u> .	CP4	
			[A menina] pode usar <u>saia, calções, calça, sandálias, sapatilhas</u> . O menino pode usar <u>calça, calções, ténis</u> .	CP5	
			[A menina] <u>vestidos!</u> [O menino] <u>camisas!</u>	CP6	
			[A menina] <u>saia</u> . [O menino] <u>calças</u> .	CP7	
			A menina pode usar <u>calças, vestidos, t-shirt, camisolas</u> . Já o menino também pode ser <u>calções, calças</u> .	CP8	

			[Se for menina] <u>vestido</u> . [Se for menino] <u>calças de ganga, camisola, calções.</u>	CP9	
			[Se for menina] <u>saia, vestido, umas leggings.</u> [Se for menino] <u>calças.</u>	CP10	
			Para a menina uma <u>camisola, bandolete, vestido ou uma sainha, calcinhas, uns ténis, um body.</u> Se for um menino <u>camisola exterior, não interior, ténis. Uma camisola umas calças, umas sapatilhas ou umas chinelas, calções.</u>	CP11	
			A menina um <u>vestido</u> com cor de rosa e com umas florzinhas e <u>calça umas sandálias.</u> [O menino] <u>t-shirt</u> preta e uns <u>calções</u> castanhos.	CP12	
			[Se for menina] <u>vestidos</u> pequeninos ou <u>t´shirts.</u> [Se for menino] <u>t´shirts, calções, calças.</u>	CP13	
			[A menina] pode vestir <u>calças</u> , perfeitamente, pode vestir <u>t´shirts, saia, vestidos</u> e o que quiser. [O menino pode vestir] <u>calças e t´shirt ou camisola de manga comprida.</u>	CP14	
			Se for menina pode usar <u>vestido, uns calções e uma camisola</u> [O menino pode usar] <u>calções, camisola ou calças.</u>	CP15	
			[Se for menina] <u>umas calças e umas leggings e t´shirts.</u> [Se for menino] <u>camisolas, calças de ganga.</u>	CP16	
			A menina pode usar <u>camisola, calças e umas sapatilhas.</u> Se for <u>menino tshirt, calções e sapatilhas</u> também.	CP17	
			Para a menina podem escolher <u>vestidos, casacos de menina, sapatinhos.</u> Para o menino <u>calções e sapatos normais.</u>	CP18	
			[Se for menina] <u>vestido.</u> [Se for menino] <u>calções e t´shirts.</u>	CP19	
		Sem relação roupa/género	Hmm [para menina] <u>um pijama, umas calças e uma camisola.</u> [Para menino] também.	CP2	1
	Relacionado com o quarto	Relação quarto/género	<u>Se for um menino deve dormir com um menino e se for uma menina deve dormir com a menina.</u> <u>Se for menina com a Joana, se for menino com o Bernardo.</u>	CP1 CP2	17

			<u>Se for menina no quarto da Joana, se for menino no quarto do Bernardo.</u>	CP3	
			<u>Se for uma menina dorme com a irmã, se for menino dorme com o irmão, é óbvio.</u>	CP4	
			<u>Se for menino no do Bernardo, se for menina no da Joana.</u>	CP6	
			<u>Se for menina no quarto da irmã, se for menino no quarto do irmão.</u>	CP7	
			<u>Se for uma menina deve dormir no quarto da Joana, se for um menino no quarto do Bernardo.</u>	CP8	
			<u>Se for menina no quarto da Joana e se for menino no quarto do Bernardo.</u>	CP9	
			<u>Se for uma menina acho que pode dormir no quarto da mana e se for rapaz dorme no quarto do mano, pronto.</u>	CP10	
			<u>Se for menina no da Joana, se for menino no do Bernardo.</u>	CP11	
			<u>Se for uma menina no quarto da Joana, se for um menino no quarto do Bernardo.</u>	CP12	
			<u>Se for uma menina no quarto da Joana, se for um menino no quarto do Bernardo.</u>	CP13	
			<u>Se for uma menina com a Joana e se for um menino com o Bernardo.</u>	CP14	
			<u>Se for me menina no da Joana, no do Bernardo se for menino.</u>	CP15	
			<u>No da Joana se for uma menina e no do Bernardo se for um menino.</u>	CP17	
			<u>Se for menina no quarto da irmã, se for menino no do Bernardo.</u>	CP18	
			<u>Se for menina no da Joana e se for menino no do Bernardo.</u>	CP19	
		Sem relação quarto/ género	<u>Se for uma menina no quarto do rapaz, se for um menino no quarto da rapariga.</u> Porque depois ainda podem armar confusão.	CP5	2
			[É indiferente] pode dormir <u>nos dois.</u>	CP16	

Relação entre atividades domésticas e conceito de género	Relacionado com as atividades domésticas	Relação atividades domésticas / género	O Bernardo pode <u>lavar o carro</u> . E a menina <u>pode ajudar naquilo que quiser</u> . Ela pode ajudar a mãe nas <u>compras</u> e a por se tem alguma necessidade, <u>pode arrumar</u> , pode ajudar a <u>preparar quartos</u> .	CP7	7
			Hmm o Bernardo pode <u>reciclar, arrumar a roupa, lavar a loiça e fazer as compras</u> . A Joana pode <u>lavar a loiça, reciclar, aspirar e fazer as compras</u> .	CP10	
			[O Bernardo pode] <u>brincar com os brinquedos dele, reciclar e arrumar a roupa</u> . A Joana pode <u>cozinhar, reciclar e fazer as compras</u> .	CP12	
			[O Bernardo] <u>lavar o carro, cozinhar, reciclar, arrumar a roupa, aspirar, fazer compras</u> . [A Joana] <u>lavar a loiça, cozinhar, reciclar, arrumar a roupa, aspirar, fazer compras</u> .	CP13	
			[O Bernardo pode] <u>reciclar, arrumar a roupa e aspirar</u> . [A Joana pode] <u>lavar a loiça, lavar o carro, lavar a cozinha e fazer as compras</u> .	CP15	
			[O Bernardo pode] <u>lavar o carro, arrumar a roupa e aspirar</u> . [A Joana pode] <u>lavar a loiça, cozinhar, aspirar e fazer as compras</u> .	CP17	
			[O Bernardo] <u>lavar o carro</u> . [A Joana] <u>fazer compras, arrumar a roupa...</u>	CP19	
		Sem relação atividades domésticas / género	[O Bernardo pode] <u>arrumar a roupa, reciclar, aspirar</u> . [A Joana pode] <u>arrumar a roupa, reciclar, aspirar</u> . Os <u>dois também podem ajudar os pais no resto</u> .	CP1	12
			[O Bernardo pode] <u>lavar a loiça, lavar o carro, reciclar, arrumar a roupa, aspirar</u> . [A Joana pode] <u>lavar a loiça, lavar o carro, reciclar, arrumar a roupa, aspirar</u> .	CP2	
			[O Bernardo pode] <u>lavar a loiça, lavar o carro, arrumar a roupa, aspirar</u> . [A Joana pode] <u>lavar a loiça, cozinhar, lavar a loiça, arrumar a roupa, aspirar, fazer as compras</u> .	CP3	
			[O Bernardo pode] <u>reciclar, lavar o carro, arrumar a roupa, vestir-se sozinho</u> . [A Joana], <u>eu e a minha prima fazemos o mesmo por isso...</u>	CP4	

			<p><u>O Bernardo pode lavar a loiça, lavar o carro, cozinhar, arrumar a roupa, reciclar.</u></p> <p><u>E a Joana pode lavar a loiça, lavar o carro, cozinhar, arrumar a roupa, reciclar.</u></p>	CP5	
			<u>Toda a gente pode fazer tudo.</u>	CP6	
			<p>[O menino pode] <u>lavar a loiça, reciclar, arrumar a roupa, aspirar.</u></p> <p><u>A menina pode fazer igual, lavar a loiça, reciclar, arrumar a roupa, aspirar.</u></p>	CP8	
			<p>O rapaz pode lavar o carro, fazer compras, reciclar, arrumar a roupa, aspirar, pode trocar a fralda, ah... vestir o bebé também, ajudar a tomar banho.</p> <p>A Joana, pode lavar a loiça, cozinhar, reciclar, arrumar a roupa ... <u>tudo igual</u> e pode fazer-lhe companhia e brincar.</p>	CP9	
			<u>Os dois devem trabalhar em equipa para ajudar.</u>	CP11	
			<p>Arrumar a roupa, porque para um menino de 4 anos já é um bocadinho esquisito. <u>Se fosse mais velho podia fazer tudo.</u></p> <p>A menina como era mais velha podia lavar a loiça, arrumar a roupa e reciclar.</p>	CP14	
			<p>[O Bernardo] pode reciclar, fazer compras</p> <p>[A Joana pode] lavar a roupa, cozinhar, arrumar a roupa, aspirar</p> <p><u>Mas também podem fazer os dois todas essas coisas.</u></p>	CP16	
			<p>Ora bem, se ele souber cozinhar pode ajudar o pai ou a mãe, pode aspirar, arrumar a roupa, ir reciclar, e lavar a loiça.</p> <p>A Joana pode arrumar a sua roupa, reciclar, aspirar e também lavar a loiça. <u>No geral podem ajudar a fazer tudo.</u></p>	CP18	
Relação entre género e o desporto	Relacionado com o desporto e o sexo feminino	Relação desporto / sexo feminino	<u>Natação</u> , é melhor para meninas.	CP1	12
			[A Joana pode praticar] <u>ginástica.</u>	CP2	
			[A Joana pode praticar] <u>dança.</u>	CP3	
			[A Joana pode praticar] <u>voleibol.</u>	CP4	
			A menina? <u>Voleibol, ginástica, dança e natação.</u>	CP5	
			[A Joana pode praticar] <u>ginástica, dança e natação.</u>	CP8	
			[A Joana pode praticar] <u>Natação.</u>	CP10	

			A Joana só pode fazer <u>ginástica, dança e voleibol</u> .	CP12	
			[A Joana pode praticar] futebol, esquece. São as três últimas, <u>ginástica, dança e natação</u> .	CP14	
			[A Joana pode praticar] <u>dança e natação</u> .	CP15	
			[A Joana pode praticar] <u>natação e dança</u> .	CP17	
			[A Joana pode praticar] <u>dança, ginástica e natação</u> .	CP19	
		Sem relação desporto / sexo feminino	[A Joana pode praticar] futebol, voleibol, ginástica e natação, ou <u>todos</u> .	CP6	7
			[A Joana pode praticar] <u>natação e ginástica e os outros todos</u> .	CP7	
			Ela pode <u>jogar futebol</u> porque não são só os rapazes que podem jogar, pode <u>dançar, praticar natação, fazer ginástica, jogar basquetebol, voleibol, andebol, ténis, pode jogar ao apanha-apanha, correr, pode fazer tudo o que ela quiser</u> .	CP9	
			Pode fazer ginástica e voleibol ou outra coisa qualquer, <u>pode tentar vários para escolher o que gosta mais</u> .	CP11	
			Futebol também há equipas femininas, basquetebol também, oh [a Joana] <u>podia praticar todas</u> .	CP13	
			[A Joana] <u>pode escolher todos</u> .	CP16	
			Ela <u>podia escolher qualquer um, não vejo mal, para mim podia escolher todas</u> .	CP18	
	Relacionado com o desporto e o sexo masculino	Relação desporto / sexo masculino	<u>Não</u> , [o Bernardo] <u>não pode</u> [fazer parte do grupo de dança].	CP8	4
			<u>Não</u> , por um lado deve, para fazer desporto mas por outro <u>hmm acho que é melhor para as raparigas</u> .	CP14	
			<u>Não</u> , porque normalmente os rapazes não praticam dança.	CP19	
			[O Bernardo] não [pode aceitar].	CP1	
		Sem relação desporto / sexo masculino	<u>Sim</u> , [o Bernardo pode aceitar] porque há rapazes que também dançam.	CP2	15
			Acho que <u>sim</u> , alguns rapazes também dançam.	CP3	
			Hip-hop? É bom dançar, por isso [o Bernardo] <u>pode</u> .	CP4	
			Porque não? <u>Se ele gosta...</u>	CP5	
			<u>Sim</u> , também é uma forma de aprender. Fazendo este desporto também se aprende.	CP6	
			<u>O Bernardo pode dançar muito bem e pode participar</u> .	CP7	

			<u>Pode aceitar</u> , porque há vários rapazes que também dançam e se ele gostar de dançar aceita.	CP9	
			<u>Sim</u> , porque ele também pode aprender a dançar.	CP10	
			Depende dos gostos dele, há homens que andam no ballet, como há meninas a jogar futebol, <u>eu acho que ele pode</u> .	CP11	
			<u>Sim</u> , porque (...) porque pode aceitar.	CP12	
			<u>Sim</u> , porque não é só as meninas que dançam, os meninos também podem.	CP13	
			Eu <u>acho que sim</u> , porque assim também fazia alguma ginástica, não ficava só a jogar futebol como todos os rapazes fazem, também podia dançar.	CP15	
			<u>Depende se ele gosta de dançar ou se não gosta</u> .	CP16	
			<u>Sim</u> , porque dançar também faz bem.	CP17	
			<u>Sim se ele gostar pode aceitar</u> , só por ser menino não quer dizer que não possa dançar.	CP18	
Relação entre género e as profissões	Relacionado com as profissões e o sexo feminino	Relação profissões / sexo feminino	<u>Isso também é mais para homem</u> .	CP1	5
			[A Joana] <u>não</u> [pode ser camionista].	CP10	
			Cada um tem os seus gostos. Não sei, se calhar <u>não acho muito bem</u> [a Joana ser camionista].	CP13	
			Eu acho que não, <u>não deve</u> .	CP14	
			<u>Normalmente são os homens que são camionistas</u> .	CP19	
			[A Joana] <u>pode</u> [pode ser camionista]	CP2	
	Sem relação profissões / sexo feminino		[A Joana] <u>pode ser</u> [camionista].	CP3	14
			<u>Se der dinheiro aceito</u> .	CP4	
			<u>Se ela gosta...</u>	CP5	
			E está bem, <u>se ela gosta tem de realizar os seus sonhos</u> .	CP6	
			A Joana <u>podia ser o que ela quisesse</u> .	CP7	
			Ah [a Joana] pode, porque não é só os meninos que podem.	CP8	
			Acho bom, se ela gosta e se quer ser mesmo camionista <u>tem de fazer aquilo que gosta</u> .	CP9	
			Bem, pode ser. É que eu tenho um tio camionista e ele anda dia e noite. Se ela gostar de estra horas e dias e noites acordada pode ir. <u>Eu acho que ela deve ir</u> .	CP11	
[A Joana] faz bem, porque <u>está adequado</u> .	CP12				

			Ah eu acho que se ela quiser ser camionista <u>ela pode ser camionista</u> , vai pela escolha dela. Se é o sonho dela!	CP15	
			Se ela gostar <u>pode ser</u> é como quiser.	CP16	
			Sim [A Joana pode ser camionista].	CP17	
			É um trabalho que cansa muito, tem de estar sempre de um lado para o outro, <u>mas ela pode gostar de fazer isso</u> . [Se fosse o Bernardo também] não sei, depende cada pessoa tem as suas características.	CP18	
Relacionado com as profissões e o sexo masculino	Relação profissões / sexo masculino		[O Bernardo pode ser] <u>educador de infância</u> , porque pode ensinar algumas pessoas, e <u>se for costureiro acho que isso é mais para raparigas</u> .	CP1	14
			[O Bernardo pode ser] <u>Educador de Infância. Costureiro é mais as mulheres, educador de infância é mais para as miúdas e os rapazes</u> .	CP3	
			[O Bernardo pode ser] <u>educador de Infância</u> , porque ensina os miúdos o outro não me parece adequado.	CP4	
			[O Bernardo pode ser] <u>educador de infância, porque costureiro adapta-se mais a mulheres</u> .	CP5	
			Vá [o Bernardo deve ser] <u>educador de Infância</u> . Porque costureiro, assim tricotar e assim não é para ele, já educador de infância, dar educação aos mais novos quando ele fosse mais velho como é que ele recebeu.	CP6	
			[O Bernardo pode ser] educador, porque costureira é mais para meninas e educador pode também ser para homens.	CP8	
			Hmm [O Bernardo pode ser] <u>educador de infância</u> pode ajudar crianças, o outro não está bem..	CP10	
			[O Bernardo pode ser] <u>educador de infância</u> que é educar os meninos, como se brinca, se alguém não passa a bola... Costureiro já não dá para o rapaz.	CP12	
			Costureiro é mais...	CP11	
			Só concordo com <u>educador de infância</u> mas [o Bernardo também] também podia ter outras profissões, podia ser operador e outras. Costureiro é mais apropriado para as meninas e senhoras.	CP13	

			[O Bernardo pode ser] <u>educador de Infância</u> porque (...) não sei acho que conheço mais mulheres na área da costura do que homens.	CP14	
			[O Bernardo pode ser] <u>educador de infância</u> .	CP15	
			[O Bernardo pode ser] <u>educador de infância</u> , porque ensinava as crianças e dava educação. <u>Costureiro não!</u>	CP17	
			<u>Costureiro acho que não é para os homens</u> [portanto não se adequa ao Bernardo] <u>e educador de infância já alguns homens a ter</u> , acho que ia para educador de infância.	CP18	
			<u>É melhor</u> [o Bernardo ser] <u>educador de infância</u> porque <u>costureiro... são mais as mulheres que costumam</u> .	CP19	
		Sem relação profissões / sexo masculino	[O Bernardo] <u>pode ser o que ele quiser</u> .	CP2	5
			[O Bernardo pode ser] <u>costureiro</u> . Porque como eu já aprendi. Por exemplo eu estou no meu quarto e não gosto que ninguém me interrompa, estou a estudar não gosto que ninguém interrompa. [Assim] está mais calmo e podia fazer as roupas como ele quisesse.	CP7	
			<u>Ele se gostar de crianças pode ser educador de infância</u> , <u>se gostar de costurar pode ser costureiro</u> .	CP9	
			<u>Costureiro é mais... [ele pode ser costureiro]</u> .	CP11	
			Hmm não sei, [o Bernardo] pode ser os dois e pode não ser nenhum. <u>Há várias profissões, até podemos fazer todas</u> .	CP16	

**Anexo VI– Experiência de Ensino Aprendizagem de audição e compreensão do oral,
ficha do professor.**

Agrupamento de Escolas Abade de Baçal – Escola EB 1/2/3 Augusto Moreno			
Nome:			
Data:	Ano:	Turma:	2016/2017

Compreensão do oral

A Clara e a Carlota eram gémeas. O Marco e a Maria também eram irmãos. Os quatro eram primos e estavam a passar férias em casa da tia Helena que era camionista.

Certa noite, a tia Helena teve de sair de urgência para fazer um carregamento de mercadorias. Os quatro sobrinhos ficaram deitados no quarto a ver televisão.

Entretanto, ouviram ruídos e passos no andar de baixo. Eram dois ladrões que vinham assaltar a casa da tia Helena, não repararam na luz da televisão no quarto e não sabiam que ela tinha os sobrinhos em casa.

O Marco, a Maria e a Clara saíram logo do quarto e ficaram a espreitar, a ver como podiam resolver a situação. *A Carlota tinha muito medo, mas não queria ficar sozinha e, a chorar muito baixinho, seguiu com os primos.*

Foi então que o Marco pensou num plano ligavam a consola e com os sons do seu jogo de polícias e ladrões, fingiam que a polícia se aproximava. E assim foi! Os ladrões ouviram as sirenes, perceberam que estava gente em casa e fugiram.

Todos ficaram muito nervosos, mas contentes pelo plano ter resultado: eram uns ladrões muito trapalhões e muito fracotes! - Diziam orgulhosos. Mas a Carlota continuava muito assustada e telefonou para a mãe a contar o sucedido. Estava a chorar tanto que quase nem se percebia o que dizia... A mãe ligou de imediato para a polícia.

Entretanto, a tia Helena chegou a casa e, enquanto esperavam pela polícia, todos tentavam acalmar a Carlota. Quando a polícia chegou disseram que tinham apanhado os dois ladrões no caminho e que podiam ir dormir descansados.

Todos ficaram muito contentes e a tia Helena fez uma bela ceia de panquecas e leite morno para recompensar os/as primos/as valentes e acalmar os nervos daquela noite tão emocionante!!!

- Vais realizar uma ficha e por isso deves manter-te em silêncio, escuta com muita atenção e segue as instruções, só podes começar a realizar a ficha quando te for indicado, se não tiveres compreendido alguma parte continua a ficha e não fales.
- Ouve com atenção a leitura de uma história inspirada no filme do realizador Chris Columbus (1990) “Sozinho em Casa”. (GRAVAÇÃO)
- Vais começar agora a realizar a ficha, responde às seguintes questões.

1- Ouve novamente o primeiro paragrafo da história. Escreve as palavras que rimam com:

Carlota-_____

Tia-_____

Camionista-_____

2- Quem são as crianças a que a história se refere?

A Clara, a Carlota o Marco e a Maria;

A Clara, o Vasco, a Maria e a Marta;

A Helena, a Clara, o Marco e a Maria.

3- Qual das crianças chora muito quando se apercebe da presença de ladrões?

A Clara;

A Carlota;

O Marco;

A Maria;

4- Por que razão só essa criança chora tanto e está tão assustada?

5- Qual era a profissão da tia Helena?

Massagista

Camionista

Jornalista

Dentista

5.1- Achas que a tia Helena tem a profissão mais adequada? Justifica. _____

6- Classifica as afirmações em verdadeiras (V) e falsas (F).

- Os quatro meninos estavam a passar férias em casa da tia Helena que era dentista;
- O Marco pensou num plano infalível;
- A Carlota telefonou para a mãe muito assustada;
- A mãe ligou de imediato para a chefe da polícia;
- Quando a polícia chegou disseram que tinham apanhado as duas ladras no caminho.

6.1- Identifica os sujeitos das frases anteriores.

6.2- Constrói novas frases partindo dos sujeitos que identificaste.

**Anexo VII– Experiência de Ensino Aprendizagem de audição e compreensão do oral,
ficha do aluno.**

Agrupamento de Escolas Abade de Baçal – Escola EB 1/2/3 Augusto Moreno			
Nome:			
Data:	Ano:	Turma:	2016/2017

Compreensão do oral



Ouve as indicações e a leitura de uma história inspirada no filme do realizador Chris Columbus (1990) “Sozinho em Casa”.

1-

Carlota-_____

Tia-_____

Camionista-_____

2-

A Clara, a Carlota o Marco e a Maria;

A Clara, o Vasco, a Maria e a Marta;

A Helena, a Clara, o Marco e a Maria.

3-

A Clara;

A Carlota;

O Marco;

A Maria;

4-

5-

Massagista

Camionista

Jornalista

Dentista

5.1-

6-

Os quatro meninos estavam a passar férias em casa da tia Helena que era dentista;

O Marco pensou num plano infalível;

A Carlota telefonou para a mãe muito assustada;

A mãe ligou de imediato para a chefe da polícia;

Quando a polícia chegou disseram que tinham apanhado as duas ladras no caminho.

6.1-

6.2-
