

Prática de Ensino Supervisionada – As perceções das crianças sobre questões de género

Ana Isabel da Silva Sousa

Relatório Final 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,

2022

Agradecimentos

No término de mais uma etapa, é de salientar que sozinha, não tinha conseguido alcançar este longo caminho. Assim se hoje afirmo que conclui mais uma etapa do meu percurso, devo agradecer a força, companheirismo, amizade, incentivo e amor daquelas pessoas que passaram ou permanecem na minha vida e que sempre acreditaram em mim.

Foi um longo e difícil trajeto, até aqui chegar. Com muitos altos e baixos. Mas não posso deixar de agradecer a quem nunca desistiu de mim e me transmitiu os melhores valores e a educação. Obrigada pais pelo amor, afeto e partilha, a vocês devo tudo!

Agradeço o apoio incondicional dos meus familiares mais próximos, que contribuíram sempre para o meu enriquecimento pessoal.

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, pela ajuda, pela valorização e orientação na execução do meu relatório.

Às educadoras e professoras das instituições que me acolheram, por toda a disponibilidade, confiança, colaboração, ensinamentos e amizade.

Ao meu par de estágio, Delsa Ernesto, pelo apoio incondicional nos momentos de angústia, pela partilha de ideias e saberes, pela partilha desta magnífica experiência e pela amizade. Como foram felizes todos os momentos de magia vividos com as “nossas” crianças.

A todos os meus amigos que estiveram sempre ao meu lado, agradeço o apoio, a paciência, a amizade, os abraços e os risos que partilharam comigo.

A quem já partiu e é a minha estrela mais bonita.

A todos, com o maior carinho e sorriso nos lábios, o meu sincero agradecimento.

Muito 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 sempre planificadas tendo presente uma articulação curricular, em que os interesses e necessidades das crianças bem como os seus diferentes ritmos de aprendizagem, foram respeitados. Para a sua concretização, 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. As experiências de ensino aprendizagem assentam num processo descritivo, interpretativo e reflexivo. É relevante destacar 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? Procurando dar resposta a esta questão delineamos os seguintes objetivos: conhecer as perceções das crianças sobre as questões de género; realizar atividades que evidenciam essas perceções; analisar essas perceções, integradas nas atividades realizadas em contexto educativo.

Para a recolha e análise de dados recorreremos a um conjunto de técnicas e 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.

As práticas educativas presentes no trabalho, foram desenvolvidas através de métodos ativos, que culminaram num exercício investigativo através do qual foi dada voz à criança no decorrer de toda a prática pedagógica. Após a análise e interpretação dos dados estes indiciam a existência de perceções estereotipadas sobre o género e, aparentemente parecem condicionar o dia-a-dia da criança.

Palavras-chave: Perceções; identidade de género; prática de Ensino Supervisionada; Creche; Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Abstract

This report was developed within the curricular unit Supervised Teaching Practice, included in the study plan of the Master's degree in Pre-school Education and 1st Cycle of Basic Schooling, on the School of Education of the Polytechnic Institute of Bragança. The teaching-learning experiences presented here were always planned while bearing in mind a curricular articulation, in which the children's interests and needs as well as their different learning rhythms were respected. We based the implementation on the Curricular Guidelines for Pre-school Education, the Guide on Education, Gender and Citizenship for Pre-school Education, the Program of the 1st Cycle of Basic Education, the Curricular Goals for the 1st Cycle of Basic Education and the Guide on Education, Gender and Citizenship for the 1st Cycle of Basic Education. The teaching-learning experiences are based on a descriptive, interpretive, and reflective process. It is important to highlight that, throughout the educational practice, we adopted a reflective and critical attitude towards the work developed.

During the practice, the activities we developed were designed to answer the question: What are the children's perceptions of gender issues? To answer this question, we outlined the following objectives: to know the children's perceptions of gender issues; to carry out activities that show these perceptions; to analyse these perceptions, integrated into the activities carried out in the educational context.

For data collection and analysis, we used a set of techniques and instruments, such as: participant observation, field notes, photographic records, and interviews. For data analysis we used content analysis.

The educational practices described in this work were developed with active methods, which culminated in an investigative exercise in which the children were given a voice throughout the pedagogical practice. After analysing and interpreting the data, it indicates the existence of stereotyped perceptions of gender, and it seems to condition the children's daily life.

Keywords: Perceptions; Gender Identity; Supervised Teaching Practice; Day-care; Preschool and Primary School Education.

Acrónimos e Siglas

ESEB - Escola Superior de Educação de Bragança

DGE - Direção Geral da Educação

PES - Prática de Ensino Supervisionada

OCEPE - Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

EEA - Experiências de Ensino/Aprendizagem

1.º CEB - 1.º Ciclo do Ensino Básico

EPE - Educação Pré-Escolar

MEPEE1.ºCEB - Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

IPSS - Instituição Particular de Solidariedade Social

PE- Professora estagiária

Índice

Agradecimentos	iii
Resumo	iv
Abstract.....	v
Acrónimos e Siglas.....	vii
Introdução.....	1
1. Enquadramento teórico.....	4
1.1. As perceções das crianças sobre questões de género.....	4
1.2. Perceções em contexto educativo	7
1.3. O papel do educador/ professor em contexto educativo	10
2. Enquadramento metodológico.....	13
2.2. Opções metodológicas do estudo.....	14
2.3. Contextos de intervenção	16
2.4. Técnicas e instrumentos de recolha e análise de dados	16
2.4.1. Observação participante.....	17
2.4.2. Notas de campo.....	17
2.4.3. Registos fotográficos	18
2.4.4. Entrevista	19
2.4.4. A análise de conteúdo	21
3. Caracterização dos contextos e descrição, análise e interpretação das experiências de ensino/aprendizagem	22
3.1. Contexto de Creche	22
3.1.1. Caracterização do contexto de creche.....	22
3.1.1.1. Caracterização do grupo	23
3.1.1.2. Organização do espaço e tempo pedagógico	24
3.1.1.2. As interações.....	26

3.1.1.3. Experiência de Ensino em Creche	28
3.1.1.3.1. Brincar com as cores	29
3.2. Contexto de Educação Pré-Escolar.....	32
3.2.1. Caracterização do Contexto de Educação Pré-Escolar	33
3.2.2. Caracterização do grupo de crianças de Educação Pré-Escolar	34
3.2.3. Organização do espaço e do tempo.....	35
3.2.4. As interações.....	40
3.2.5. Experiências de Ensino/Aprendizagem em Educação Pré-Escolar.....	42
3.2.5.1. “Todos fazemos tudo”	43
3.2.5.2. “O João Ratão e a escolha da profissão”	46
3.3. Contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	51
3.3.1. Caracterização do contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	52
3.3.2. Caracterização do grupo de crianças do 1.º Ciclo do Ensino Básico	53
3.3.3. Organização do tempo e espaço.....	55
3.3.4. As interações.....	57
3.3.5. Experiências de ensino/aprendizagem desenvolvidas em contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico	59
3.3.5.1. A matemática e as profissões	60
3.3.5.2. “Caça ao tesouro”	65
3.3.5.3. “Quero ser bailarino”	70
4. Descrição, análise e interpretação de dados	73
Considerações Finais	79
Referências bibliográficas	82

Introdução

O presente relatório de estágio foi realizado no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada (PES), unidade curricular que integra o plano de estudos do mestrado de Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Bragança. Um dos objetivos era analisar, descrever, apresentar e refletir sobre as experiências de ensino aprendizagem desenvolvidas durante a PES que foi realizada em três contextos distintos, são eles: Creche, Educação Pré-Escolar (EPE) e 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB).

No decorrer da PES as atividades que desenvolvemos foram planificadas no sentido de darmos resposta à seguinte questão problema: Quais as perceções das crianças sobre as questões de género? Procurando dar resposta a esta questão delineamos os seguintes objetivos: conhecer as perceções das crianças sobre as questões de género; realizar atividades que evidenciam essas perceções; analisar essas perceções, integradas nas atividades realizadas em contexto educativo.

Dados que as perceções das crianças sobre as questões de género é o tema integrador que orientou a PES em contexto de Creche, Jardim de Infância e 1.º Ciclo do Ensino Básico, daremos especial ênfase à análise da temática em construção da(s) identidade(s) das crianças nestas idades e à igualdade de género que desde muito cedo deve integrar o dia-a-dia da criança.

A abordagem da igualdade de género é um tema complexo. Tentamos desenvolver experiências de ensino aprendizagem diversificadas e enriquecedoras que possibilitassem uma partilha de ideias e promovessem a curiosidade. Este caso encaminhou a ação educativa tendo em atenção o ritmo e as necessidades das crianças, respeitando as personalidades de cada uma.

Para conseguirmos organizar as nossas atividades tivemos em conta os documentos oficiais que particularizam as orientações específicas de cada um dos níveis educativos, tais como: as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), os Programas para o 1.º CEB e Metas Curriculares do Ensino Básico e por fim, os Guiões de Educação, Género e Cidadania para a Educação Pré-Escolar e 1.º CEB. Estes ajudaram-nos a promover aprendizagens mais significativas, ativas, integradoras e socializadoras.

Durante a PES realizamos várias experiências de ensino aprendizagem. No entanto, não é possível apresentar todas as atividades concretizadas, logo vamos descrever as que achamos mais pertinentes e representativas do nosso trabalho desenvolvido nos contextos. Para fundamentar esta escolha fizemos uma reflexão, de forma a relacionar o trabalho realizado com o tema da investigação.

Na apresentação das experiências de ensino aprendizagem, tentamos descrever a EEA, em si, fundamentando teoricamente, sempre que se justifique, refletimos sobre o seu contributo para o processo formativo, meus e das crianças, recorrendo à análise dos registos de observação feitos, notas de campo e análise fotográfica.

Dar voz às crianças, envolve-las diretamente no seu processo formativo e no desenvolvimento de competências várias implica que os/as profissionais de educação selecionem metodologias ativas, que se projetem em aprendizagens significativas. Essas aprendizagens devem relacionar os novos conhecimentos com o seu quotidiano, criando oportunidades de integração entre os saberes no âmbito das diferentes áreas que integram o currículo, na procura de respostas a problemas reais. Para Tricia (2003), “desde o início que os bebés pensam, observam e raciocinam, constroem «modelos mentais» sobre o mundo que os rodeia, que vão sendo apurados à medida que realizam novas experiências” (p.41), pelo que é importante que esta ação educativa seja uma realidade precisamente desde a creche e ao longo de todo o seu percurso formativo.

Como já foi mencionado, as questões de género são o objeto de análise desta investigação que, no nosso entender, são essenciais e devem ser abordadas desde cedo, iniciando essa abordagem logo na EPE.

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.

Em concordância com os objetivos do trabalho foi fundamental, num primeiro momento, explicar alguns aspetos em relação ao enquadramento teórico, relacionados com os nossos objetivos da investigação.

Numa segunda parte apresentamos o enquadramento metodológico. De acordo com Morais (2002), “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). Apresentamos, também, os instrumentos de recolha (notas de campo, registos fotográficos e guião das entrevistas) e análise dados (recorrendo à análise de conteúdo, como técnica de análise de dados).

Na terceira parte, apresentamos a caracterização dos contextos e respectivas descrição, análise e interpretação das experiências de ensino aprendizagem desenvolvidas na PES.

A última parte diz respeito à descrição, análise e interpretação dos dados recolhidos em contexto do 1.º CEB, a partir das entrevistas.

Para terminar, temos algumas considerações finais relativamente a toda a nossa investigação e a toda ação educativa realizada em PES.

1. Enquadramento teórico

Neste ponto procederemos à apresentação do enquadramento do estudo e dos pressupostos teóricos que o sustentaram. Neste sentido, consideramos fundamental, num primeiro momento, fazer uma análise e interpretação detalhada do conhecimento sobre as perceções das crianças sobre as questões de género. Pretendemos, também, refletir sobre como as crianças manifestam essas perceções, no seu dia a dia, nas atividades realizadas em contexto educativo. Terminaremos com a análise e desconstrução dessas perceções, em contexto de creche, jardim de infância e 1.º ciclo do ensino básico.

1.1. As perceções das crianças sobre questões de género

Todos concordamos que a maior curiosidade dos pais e da família, aquando da gravidez, é normalmente o sexo do bebé. Infelizmente isso tem um propósito, que se prende com o facto de, desde cedo, quererem construir o seu género.

Não deixa de ser notório que nos primeiros meses de vida as crianças apresentam 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). Consequentemente e, com base nas autoras supracitadas, podemos depreender que, para além do fator biológico, o sexo das crianças tem impacto a nível social e cultural, uma vez que as pessoas atuam de forma distinta quando estão em contacto com uma criança do sexo masculino ou do sexo feminino. Tal pode ser comprovado quando se trata de presentear a mesma com brinquedos, pois como refere Block, (1984, citado por Cardona et al, 2015)

os brinquedos oferecidos às meninas (conjuntos de panelas e tachos, bonecas e bonecos, eletrodomésticos em miniatura, estojos de cabeleireiro, kits de maquilhagem etc.) têm finalidades muito específicas e, como tal, fomentam nelas uma menor criatividade do que os brinquedos oferecidos aos rapazes (pistas de carros, legos, construções, bolas, transportes em miniatura, etc.), os quais, 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 ou a autoconfiança para a exploração autónoma do espaço (p.114).

E 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.

Essa construção do género começa, portanto, muito prematuramente na vida da criança. “O género é uma das primeiras categorias que a criança aprende, facto que exerce uma influência marcante na organização do seu mundo social e na forma como se avalia a si própria e como percebe as pessoas que a rodeiam” (Cardona et al., 2015 p. 20). Para Vieira (2006),

os bebés são capazes de, a partir dos 2 meses, fazer a distinção entre 2 grupos opostos, 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).

Posteriormente, com 5 meses já conseguem distinguir a figura humana de acordo com o seu género, mesmo antes de terem a consciência do seu sexo.

Uma criança com cerca de 2/3 anos está já apta a designar corretamente o seu género. Contudo, a formação inicial da identidade de género estende-se, aproximadamente, dos 2 aos 7 anos. Geralmente a partir dos 7 anos, começa o período das operações concretas, durante o qual a criança é capaz de começar a perceber determinadas categorias sociais, entre as quais precisamente o género (Cardona et al, 2011).

A identidade de género é um conceito muito vasto, que tem como significado que os homens e as mulheres devem possuir os mesmos direitos e deveres. Com isto, consideramos que devem ter acesso a iguais oportunidades para fazer escolhas, aceder a recursos, a direitos e poderes e participar de forma plena na vida económica, política, social e cultural (IPAD, 2010).

Este conceito mostra que é preciso existir uma reformulação por causa das desigualdades existentes que distinguem os homens das mulheres, porque o grande problema é que as mulheres ainda são discriminadas e inferiorizadas.

Nas crianças a identidade de género é o produto de um desenvolvimento ao longo do tempo e acaba por resultar num conjunto diversificado de aprendizagens. Muitas vezes, a responsabilidade das ideias e dos comportamentos de género que as crianças mostram é atribuída aos pais, educadores(as) e sociedade em geral. Desta forma, muitas vezes as crianças são muitas vezes punidas com base no género, criando-se assim modelos de comportamentos estereotipados. Soares (2016) defende que,

desde tenra idade, as crianças começam a apreender e a identificar comportamentos e atitudes considerados pela sociedade adequados com base no seu sexo. Paulatinamente constroem a sua identidade sexual com base na sua identidade de género, que congrega distintos valores, atitudes, comportamentos e crenças associados a cada criança, de acordo com o sexo biológico, perpetuando-se, assim, desigualdades sociais (p.51).

Ao longo do texto falamos do sexo e do género, pontos estes que são importantes e tem significados diferentes. Assim sendo, o sexo assume-se com características fisiológicas e anatómicas que originam a diferença, em termos biológicos, enquanto que o género envolve especificidades psicológicas, comportamentais e aquisições culturais concedidas ao sexo masculino e feminino, pela sociedade, e que se relaciona com crenças que elucidam o que é masculinidade e feminilidade e que se vão fixando ao longo do processo de formação da identidade de cada um, do mesmo jeito que, as expectativas criadas pelos próprios pais sobre o que será e fará o seu filho ou filha.

O género, entende-se como um

conjunto de características e comportamentos que é atribuído ao sexo masculino e ao feminino pela (s) sociedade(s) e que se relaciona com as crenças que definem o que é a masculinidade e a feminilidade, bem como, as expectativas concebidas pelos/as próprios/as pais/mães sobre o que será e fará o seu/sua filho/a se for rapaz ou rapariga (Pereira & Freitas, 2001, p.14).

Acaba por ser um ponto crucial na construção da identidade de todas as pessoas e tem uma forte influência na forma como vê o seu mundo social.

Em jeito de conclusão, quando uma criança observa o mundo são muito mais 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 a nível anatómico. “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, et al, p. 24). Por outro 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).

1.2. Perceções em contexto educativo

Ao longo dos anos, as ciências sociais têm vindo a demonstrar que os pais e os profissionais educativos influenciam as crianças nos seus comportamentos, valores e crenças e que, por conseguinte, devem sempre ter em conta a forma como as educam no que respeita às questões de género.

Na carta da ONU (1995), refere-se que

a criação de um ambiente educacional e social onde homens e mulheres, meninos e meninas sejam tratados igualmente e encorajados a explorarem completamente o seu potencial, respeitando a liberdade de pensamento, de consciência, de religião e de crença, e onde os recursos educacionais promovam imagens não estereotipadas de homens e mulheres pode ter um resultado efetivo na discriminação contra as mulheres e de desigualdades entre as mulheres e os homens (p.29).

As crianças aprendem estereótipos de género à medida que estes se tornam estáveis nas suas vidas, pela observação de ações de género destinados a homens e a mulheres (Rodrigues, 2003). Assim sendo, no âmbito deste estudo, procuraremos dar a conhecer o que são estereótipos, nomeadamente estereótipos de género e como estes se manifestam em contexto educativo. Segundo Aina e Cameron (2011), posteriormente às crianças tomarem consciência do género, começam a desenvolver estereótipos, que se aplicam a si e aos/às outros/as, numa tentativa de dar sentido e ganhar entendimento da sua própria identidade. Nesta idade, a criança, por influência da sociedade, procura divertir-se com brinquedos típicos do seu género e envolve-se preferencialmente em brincadeiras consideradas apropriadas para o seu género. As crianças aprendem primeiro os estereótipos relativos ao seu género e apenas posteriormente conhecem os do outro (Cardona et al, 2015). Desta forma, os estereótipos de género enraízam-se na vida das crianças e transformam-se em atitudes encaradas como normais, atitudes esperadas consoante o género da pessoa.

Desde cedo, as crianças aprendem a viver em função da realidade do seu género e este facto influencia de forma significativa o modo como encaram o seu meio social e

como se situam e se consideram a si próprias e aos/às outros/as (Marchão & Bento, 2012). Ou seja, muitas vezes a criança deixa de fazer o que gosta e quer para seguir o padrão aceite pela sociedade, pois foi-lhe inculcado que uma certa atividade de que gosta não é adequada ao seu género; se ninguém lhe demonstrar o contrário, esta pode vir a ser a única realidade que a criança conhece.

O papel do/a educador/a é de uma grande importância, pois o jardim de infância deve ser o primeiro espaço de aprendizagem da cidadania. Segundo Silva, Marques, Mata e Rosa (2016), ao planear qualquer ação educativa o educador/a deve estar preparado/a para acolher as sugestões das crianças e considerar a criança como agente do processo educativo (p.65). Compete aos/às profissionais que trabalham neste contexto promover uma efetiva igualdade de oportunidades entre os rapazes e as raparigas a partir dos diversos processos de socialização que vão experienciar. A forma como estes profissionais valorizam, respeitam, estimulam e encorajam as crianças influencia a forma como estas se relacionarão com os/as outros/as (Cardona et al., 2015).

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 o primeiro ponto de partida para a promoção da educação para a igualdade de género sabemos que, pela sua complexidade, a escola deve de igual forma contribuir para travar 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. Sendo do conhecimento geral que as crianças, logo após o seu nascimento, são influenciadas a adotar certos comportamentos com base 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 et al, 2015, p. 74).

A escola é um lugar privilegiado de mudança que pode escolher motivar a desconstrução de estereótipos de género e experiências discriminatórias e criar espaços resguardados que permitam refletir e debater temáticas para que as/os meninas/os “possam ter iguais possibilidades e direitos de escolha ao longo do seu percurso escolar e profissional, na construção dos seus projetos de vida ou nas respetivas participações, a todos os níveis, na vida económica, social e política” (IV Plano Nacional para a Igualdade 2011 e 2013). Grande parte das escolas “cria e mantém – ao invés de neutralizar – estereótipos, preconceitos e diferenças tradicionais de género” (Bigler, Hayes & Hamilton, 2013, p.18).

A educação pré-escolar “surge como um espaço onde a criança pode ser ela própria, desenvolvendo livremente o seu ofício de brincar” (Cardona et al., 2015, p.50). Tendo em conta esta realidade, devemos aceitar que a escolha de brinquedos seja diferenciada conforme o género? Os/As educadores/as precisam de aceitar que os meninos são “naturalmente” mais agitados e curiosos que as meninas? E quando isto não acontece, ou seja, quando os meninos se dedicam a atividades mais tranquilas e as meninas preferem jogos mais agitados, deve-se afirmar a existência de um desvio de padrão? O currículo, as normas, os processos de ensino, a linguagem, os materiais didáticos e os processos de avaliação apresentam-se como diferenças de género. Os currículos, a distribuição dos papéis, a organização dos horários, a distribuição das tarefas, os regulamentos de disciplina, as ocupações dos espaços escolares, entre outros, não podem ser analisadas sem terem em conta as relações de género (Amâncio, 2004).

O que acontece também na maioria das vezes é que a linguagem presente em contexto educativo é predominantemente masculina. Torna-se importante que, num contexto de educação formal, se tenha em consideração o sexismo nos meios de comunicação tanto verbal como não-verbal, sendo que os conteúdos devem ter por base uma linguagem não sexista que permita que a linguagem feminina se encontre ao mesmo nível da masculina (Martelo, 2004). Uma das primeiras e mais sólidas aprendizagens de uma menina em contexto educativo deve consistir em saber que sempre que a professora anunciar que os/as alunos/as que acabarem a tarefa podem ir para o recreio esta deve sentir-se incluída. É de uma extrema importância que exista uma mudança neste sentido, sendo, por exemplo, imprescindível levar a linguagem tanto oral como outras muito a sério, para que os meninos e as meninas possam ter uma vida saudável na escola e noutros locais, sentindo-se sempre incluídos entre os seus pares. Essas mudanças devem partir dos educadores/as e das professoras/es, para que comece a existir igualdade.

1.3. O papel do educador/ professor em contexto educativo

A família é o primeiro contato que a criança tem. Só mais tarde inicia o contato com a sociedade e com o contexto escolar. Assim sendo, é fulcral que quando a criança ingressa na escola não haja uma separação entre a família e a escola. A transmissão de valores começa na família, no entanto, o papel da escola e do/a educador/a, professor/a é crucial para incutir sentimentos de pertença às crianças, proporcionando-lhes “tempo, espaço e incentivo para que possam parar e refletir sobre quem são, o que pensam e sentem acerca do mundo, e qual o seu papel no mesmo” (Tavares, 2019, p.6). É essencial que exista sintonia entre estas duas partes – familiar e escolar – na vida de uma criança.

Segundo Martelo, (2004), “a escola tem um papel preponderante neste processo, porque constitui um espaço privilegiado para a construção de [novos] valores (...)” (p.23). É fundamental que o/a educador/a e o/a professor/a, os pais e a escola eduquem as crianças de forma a criar uma sociedade menos desigual e mais coesa na colaboração entre os géneros, isto em prol de um processo educativo mais inclusivo, em que a compreensão e o respeito pelo outro prevaleçam. Segundo Pimentel (2010)

o papel de educar é iniciado pelos pais e comunidade, no entanto é necessário que a escola lhe dê continuidade. Esta não pode limitar-se à promoção do conhecimento científico, dado que esta na ausência da educação poderá assumir dimensões verdadeiramente catastróficas para a humanidade e para o mundo (p.28).

Os profissionais precisam de estar com a máxima atenção às práticas rotineiras e questionar aquilo “que é tomado como natural, ainda que seja socialmente construído” (Ferreira, 2016, p.46), até porque a relação entre a educação familiar e a educação escolar é sempre de continuidade.

É necessário que as questões da igualdade de género cheguem a todos/as os/as professores/as para que haja uma efetiva mudança de paradigma, que "implica um conjunto de práticas a ser implementadas nos diferentes espaços sociais de educação e formação, as quais poderão envolver pessoas de todas as idades, no sentido de as dotar de competências de participação nos vários domínios de vida" (Cabral, 2015, p. 40).

Convém salientar que este tema do género tem vindo gradualmente a ganhar força devido à insatisfação de várias mulheres. A sociedade sempre incutiu vários estereótipos de género ao longo da história e essa mentalidade ainda está bastante enraizada: as

crianças desde do seu nascimento são alvo destes estigmas, sendo-lhes desde cedo inculcido que há atitudes e práticas próprias de cada gênero. Há equipas educativas e famílias que fortalecem esses estereótipos, dando-lhes a conhecer o que é “exclusivo” aos meninos e às meninas, reforçando com comentários, organização de espaços, brincadeiras, vestuários, atividades, profissões e cores. Repetindo as palavras de Vieira (2013),

adicionalmente, grande parte das práticas pedagógicas que ocorrem contém potencialmente discriminação, pois derivam de ideias e práticas estereotipadas do pai, da mãe, da educadora, da auxiliar educativa sobre os diferentes papéis de gênero, visto que também eles e elas passaram por uma socialização com práticas diferentes segundo o gênero (p.48).

Pode-se constatar que a “escola procura ter um papel cada vez mais central nas orientações relativas a uma promoção da igualdade entre homens e mulheres pela forma como os sistemas educativos têm aparentemente disponibilizado o mesmo tipo de informação e recursos” (Pinto, 2012, p. 8).

As questões de gênero são vistas como um tema transversal, isto porque correspondem a questões pertinentes e urgentes no nosso quotidiano; assim sendo, os educadores/professores devem propor experiências de ensino e aprendizagem que sejam promotoras da igualdade. As OCEPE ajudam-nos nesse objetivo; é importante que a vida no jardim de infância seja num ambiente onde exista e se pratique a igualdade, onde as crianças possam ser livres, participativas e em que a diferença “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, et al, 2016, p. 44).

Os/as professores/as devem adotar atitudes e comportamentos que promovam a igualdade do gênero, como por exemplo uma adoção mais consciente de manuais escolares, uma preocupação com a linguagem utilizada e com a maneira como falam com os/as alunos/as e com as crenças que lhes transmitem. Só assim se pode evitar a perpetuação dos estereótipos de gênero.

Os/as docentes devem criar e adaptar atividades variadas que abordem o tema das questões de gênero com o propósito de mudar atitudes estereotipadas e discriminatórias, de maneira a proporcionar o desenvolvimento absoluto das crianças.

Devem ter em conta a disposição do ambiente educativo, tentando perceber se este está organizado de forma adequado tendo em conta as particularidades do grupo em causa; deve-se eliminar qualquer tipo de estereótipo ao organizar a sala, principalmente no que toca aos equipamentos. A sala deve ter uma decoração apelativa e ao gosto de todo o grupo. É essencial questionar as crianças sobre como querem a sala e encorajá-las a dar sugestões. Devemos questionar a razão para essas escolhas e observar os comportamentos perante as sugestões dadas.

Nutt e Brooks (2008, citados em 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).

Os/as docentes devem monitorizar e, se necessário, intervir, na forma como as raparigas e os rapazes se organizam e interagem, assim como na forma como se relacionam com os outros, seja na sala ou no recreio. Desta observação os/as docentes devem tirar conclusões sobre as atitudes das crianças para que depois seja possível refletir em grupo sobre essas atitudes de forma a fomentar nas crianças a igualdade de género.

Os/as profissionais devem preparar e seguir algumas etapas, tais como selecionar o material pedagógico em função do tema, ideia ou problema a analisar, analisar o material pedagógico de forma a encontrar as ideias principais, possíveis argumentos, questões e variações que poderão ser colocadas pelo grupo, planificar atividades que resultem numa maior facilidade de implementação da matéria e estímulo do debate, determinar como será feita a leitura ou mostradas as imagens e se poderão existir atividades de produção de materiais relacionados com o tema, etc. (Cardona et al, p.81 e 82). Para que haja uma consolidação de conhecimentos e seja possível criar novos, é necessário existir uma continuidade que favoreça a compreensão e enriqueça a mentalidade em relação ao tema em questão.

Contudo, há informação que não chega aos/as docentes e, como tal, não chegará aos alunos e alunas; é imprescindível que os/as educadores/as, professores/as disponham duma formação de qualidade para que consigam ter o conhecimento necessário e sejam capazes de transformar alguns comportamentos nas aulas, oferecendo aos/às alunos/as momentos de reflexão pertinente.

Face ao anteriormente exposto, é imprescindível que a escola assuma desde cedo o compromisso de dar a conhecer valores, contribuir para um desenvolvimento harmonioso

e promover uma sociedade livre, respeitadora, justa e impulsionadora de uma educação igualitária de crianças e jovens. Afinal, as crianças de hoje serão os adultos de amanhã, até porque quando falamos de igualdade entre homens e mulher na educação formal não devemos ignorar o papel dado à (in)visibilidade das mulheres no currículo.

2. Enquadramento metodológico

Neste ponto vamos expor o enquadramento metodológico do estudo, com características de investigação-ação, no âmbito da PES, nos contextos de Creche, Jardim de Infância e 1.º CEB. Em primeiro lugar, serão expostas as motivações para a abordagem desta temática, ou seja, as razões pelas quais esta questão-problema é relevante e os objetivos do estudo levado a efeito.

Para esta investigação selecionamos uma metodologia de cariz qualitativa, visto que o nosso objetivo era observar e analisar ideias e perceções da criança sobre as questões de género.

Para o efeito, implementámos várias técnicas e instrumentos de recolha de dados, tais como a observação participante, notas de campo, registos fotográficos e, por fim, as entrevistas às crianças com o intuito de conhecer as suas perceções acerca do tema da nossa investigação.

De acordo com a norma de proteção de dados, de referir que os nomes aqui mencionados são fictícios.

2.1. Fundamentação da escolha do tema, questão-problema e objetivos da investigação

O tema em análise sempre foi umas das minhas primeiras escolhas, uma vez que quando era criança gostava de brincar com rapazes e com raparigas e sempre brinquei com todo o género de brinquedos; aliás, lembro-me de que o meu brinquedo preferido era um carro telecomandado, ou seja, nunca dei importância ao género e nem tinha uma ideia estabelecida do que era o género ou de que existiam diferenças de género. Recordo-me de estar no jardim de infância e de a educadora não me deixar brincar com carros porque “eram brinquedos para os meninos”, mas eu apenas queria brincar com o que gostava.

Por ter vivido estes episódios, quis investigar mais sobre esta temática e, com este estudo, tentar dar um contributo para que no futuro as crianças possam ter liberdade de escolha e sentir-se livres para brincar e gostar do que quiserem.

Numa fase inicial da PES (unidade curricular do 2.º ano do plano de estudos do mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico) e após o início do estágio em contexto de Creche, tivemos de refletir sobre um tema para o projeto de investigação para depois o colocar em prática. Num primeiro momento deparámo-nos com inúmeras temáticas aliciantes que poderiam ser relevantes para a nossa investigação. No entanto devíamos ter em consideração que o projeto precisava de um tema em que fosse possível recolher dados ao longo da ação educativa realizada em contexto de Creche, Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico, contextos onde iríamos realizar o estágio de PES.

Assim, após alguma reflexão em pequeno e grande grupo decidimos enveredar pelo estudo das questões de género orientado pela seguinte questão-problema: Quais as perceções das crianças sobre as questões de género? Procurando dar resposta a esta questão delineamos os seguintes objetivos: conhecer as perceções das crianças sobre as questões de género; realizar atividades que evidenciam essas perceções; analisar essas perceções, integradas nas atividades realizadas em contexto educativo.

É importante referir que estamos perante uma sociedade de mulheres e homens com deveres e direitos semelhantes, mas que, ainda assim, observámos diversas vezes indicadores de desigualdades a todos os níveis. Neste seguimento, optámos por um tema que faz parte das Orientações Curriculares para o Ensino Básico e no Programa e Metas Curriculares e que nos pareceu especialmente interessante, atual e pertinente.

Assim sendo, e porque as questões de género são transversais à vida, fazendo parte do quotidiano das crianças, considerámos importante integrá-las também no decorrer das diferentes experiências de ensino/aprendizagem desenvolvidas em contexto educativo.

2.2. Opções metodológicas do estudo

Face ao anteriormente exposto, iremos recorrer a uma metodologia qualitativa, por ser a que melhor se adequa aos nossos objetivos. Uma investigação qualitativa caracteriza-se por ser descritiva e poder ser apresentada em imagens ou palavras. Nos dados podemos

incluir outras técnicas como notas de campo, entrevistas, fotografias, vídeos, documentos pessoais e memorandos (Bodgan & Biklen, 1994).

A opção metodológica desenvolvida consiste numa investigação de natureza qualitativa. Segundo Alvarenga (2012)

as investigações qualitativas examinam costumes, comportamentos, atitudes, experiências de vida, etc., tal como são sentidas pelos sujeitos envolvidos na investigação. O objetivo é aproximar as pessoas, com o intuito de compreender a situação problemática e ajudar os envolvidos na solução da mesma. Busca-se uma compreensão profunda da situação e do ambiente (p.51).

Segundo Guerra (2006) a investigação qualitativa “designa uma variedade de técnicas interpretativas que têm por fim, descrever, decodificar, traduzir certos fenómenos sociais que se produzem mais ou menos naturalmente” (p. 11). Através das técnicas da observação conseguimos interpretar e associar as mesmas ao contexto em que ocorrem, percebendo o seu significado.

Na análise de Graue e Walsh (2003), para compreender e interpretar as perceções das crianças 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).

Na presente investigação foi concretizado um trabalho de campo, que teve como objetivo entender a forma como as crianças veem o mundo. Para tal, procurámos passar tempo considerável junto das crianças que integram o estudo. Este tempo fez com que a relação com estas se fosse consolidando e com que tivéssemos conseguido fomentar uma relação de confiança com as crianças. A criação duma boa relação no trabalho de campo é necessária na observação participante, tendo nós beneficiado desta técnica na presente investigação. A observação participante tem como principal objetivo a recolha ativa de informação (Silva & Pinto, 2009). Devido ao pouco tempo de investigação e ao problema apresentado, esta é uma técnica que nos permitiu recolher dados em contexto real durante o período em que realizamos a PES. No ponto seguinte iremos apresentar os contextos de intervenção e as técnicas e instrumentos de recolha e análise de dados.

2.3. Contextos de intervenção

A ação educativa desenvolveu-se durante um ano letivo, na cidade de Bragança, em contexto de creche, jardim de infância e 1.º Ciclo do Ensino Básico, em modalidade de par pedagógico.

Assim sendo, procedemos ao início da PES em contexto de Creche, com a duração de 6 semanas, num total de 90 horas, pertencente a uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), com um grupo de 15 crianças. Seguiu-se o contexto de Educação Pré-Escolar, igualmente numa (IPSS), com a duração de 10 semanas, num total de 150 horas, com um grupo de 24 crianças. Concluímos a PES em contexto de 1.º CEB, com a duração de 12 semanas, num total de 180 horas, numa instituição de ensino da rede pública, com um grupo de 10 crianças. O estudo conta com um total de 49 crianças.

2.4. Técnicas e instrumentos de recolha e análise de dados

Ao longo do processo de investigação, a observação participante foi bastante importante para obter e apoiar os dados relevantes à nossa investigação. De modo, a registar os dados analisados recorreremos ao diário de bordo, notas de campo, entrevista às crianças e a fotografias. Em relação ao diário de bordo, este traduziu-se principalmente na descrição da realização das atividades e reflexões relativamente a cada uma das tarefas. As notas de campo traduziram-se principalmente nos diálogos adulto/a - criança e adulto/a-adulto/a.

As técnicas e instrumentos de recolha e análise de dados têm sempre como foco a procura de resposta à questão-problema.

Num primeiro momento, a recolha de dados passou pela observação participante, notas de campo e registos fotográficos e, num momento posterior, por uma entrevista às crianças procurando conhecer através da mesma as perceções sobre as questões de género.

2.4.1. Observação participante

Na presente investigação foi realizado um trabalho de campo, com o objetivo de “entrar no mundo” dos sujeitos em estudo. A observação participante permitiu-nos recolher dados sobre as crianças, especialmente acerca dos seus interesses, perspetivas e comportamentos sobre o objeto da investigação. Esta observação durante o processo educativo leva a um maior conhecimento, aprendizagem e compreensão da criança e dos seus comportamentos.

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). Claramente, a observação é uma técnica de recolha de dados imprescindível para a nossa investigação, uma vez que nos possibilita de ter uma ligação privilegiada como os sujeitos em estudo. Aires (2015) afirma que esta “observação consiste na recolha de informação, de modo sistemático, através do contacto direto com situações específicas” (p.24 e 25).

A nossa observação foi contínua; incidiu inicialmente sobre o conhecimento da rotina, comportamentos, materiais, técnicas, reações e interações. Após este primeiro momento, avançámos para a observação dos aspetos relevantes para o nosso tema.

Em suma, esta técnica é “uma metodologia muito adequada para o investigador apreender, compreender e intervir nos diversos contextos em que se move” (Mónico, et.al, 2017, p. 727).

No decorrer da observação participante, existiu a possibilidade de recorrer a outras formas de recolha de dados, tais como as notas de campo e os registos fotográficos.

2.4.2. Notas de campo

As notas de campo foram instrumentos de recolha de dados relevantes para recolher dados sobre a ação educativa em contexto. Segundo Quivy e Campenehoudt (1998), “a melhor forma de proceder consiste, muito simplesmente, em anotar sistematicamente, e tão depressa quanto possível, num diário de campo todos os fenómenos e acontecimento observado, bem como todas as informações recolhidas que estejam ligadas ao tema” (p.83).

Durante a nossa observação, fizemos vários registos de notas de campo, cujo conteúdo surgirá identificado na descrição análise e interpretação das experiências de ensino aprendizagem. Estes registos resultam de conversas, diálogos, perguntas feitas às ou pelas crianças, estratégias e algumas mudanças realizadas ao longo do processo. Segundo Bogdan e Biklen (2013), “todos os dados são considerados notas de campo: este termo refere-se coletivamente a todos os dados recolhidos durante o estudo, incluindo notas de campo, transcrições de entrevistas, documentos oficiais, imagens e outros materiais” (p. 150). Neste estudo, as notas de campo foram registadas diariamente e descritas com algum detalhe: as observações foram realizadas sempre em contexto de sala de aula/atividades.

As notas de campo devem ser minuciosas, explícitas e coesas, uma vez que, segundo Bogdan e Biklen (2013), estas são “o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiência e pensa no decurso da recolha” (p.150). Ou seja, expõem o trabalho e o esforço que tivemos para apresentar detalhadamente as singularidades que identificámos durante os dias em que nós estivemos no contexto educativo. Segundo Traqueira et al. (2021), as notas de campo são uma “técnica muito utilizada na metodologia qualitativa, aplicada nos casos em que o investigador pretende estudar de forma sistemática aspetos relacionados com o próprio contexto de que fazem parte os participantes” (p.45).

Estas notas foram escritas num caderno, com o objetivo principal de auxiliar nas reflexões sobre a PES, e constituíram dados significativos para a nossa investigação. Como já foi mencionado estas notas permitiram registar diálogos diários entre as crianças e as estagiárias.

2.4.3. Registos fotográficos

Hoje em dia, a recolha de dados tornou-se mais simples devido aos avanços tecnológicos, porque as crianças estão familiarizadas com os telemóveis e um registo fotográfico com o mesmo não traz qualquer constrangimento. Apesar de “as fotografias não serem respostas, mas ferramentas para chegar às respostas” (Bogdan e Biklen, 2013, p.191), elas procuram mostrar como compreender dos fenómenos e ser uma forma de exposição do que nos rodeia, facilitam-nos o trabalho de observação.

Segundo Máximo-Esteves (2008), estes registos são essenciais, na medida em que permitem usufruir da “informação visual disponível para mais tarde, depois de convenientemente arquivados, serem analisados e reanalisados” (p. 91). Por isso mesmo, usámos os registos fotográficos, por forma a dar respostas para a investigação.

Este tipo de registo fornece-nos informações digitais dos trabalhos desenvolvidos pelas crianças e alguns dos dados mais relevantes, tais como a organização do espaço educativo e as atividades desenvolvidas. Este registo permite uma análise pormenorizada dos dados, uma vez que e, citando Traqueira et al., (2021) “podem converter em dados fiáveis no desenvolvimento do projeto de investigação” (p.45).

Convém ressaltar que estes registos garantem o anonimato das crianças e foram realizados sempre com a autorização dos encarregados de educação e respetivos professores/ educadores cooperantes.

2.4.4. Entrevista

Por último recorreremos ao guião da entrevista com técnica de recolha de dados. Foram efetuadas entrevistas a alunos do 1.º CEB com o objetivo de obter dados que possibilitassem conhecer as perceções das crianças sobre as questões de género. Estamos de acordo com Bogdan & Biklen, (2010) porque estes autores referem que a entrevista “é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspetos do mundo” (p.45).

Foi realizado um guião, que de acordo com Quivy e Campenhoudt (2018), este surge como

proposta de perguntas-guias para o entrevistador, devendo estas ser relativamente abertas, a propósito das quais é imperativo receber uma informação da parte do entrevistado, desta forma, o entrevistado terá oportunidade de falar abertamente, com as palavras que desejar e pela ordem que lhe convier, podendo até ser necessário, alterar a ordem prevista das perguntas (p.42).

Sempre que efetuamos entrevistas a crianças temos de ter em atenção a linguagem, a idade e o meio em que está inserida. Posto isto, devemos considerar as características específicas da criança, especialmente no que respeita ao “desenvolvimento cognitivo e social que depende, primeiramente da idade, mas também do género, origem

socioeconómica e etnicidade da criança” (Scott, 2005, p. 111). Assim, sempre que necessário adaptar a entrevista ou explicar melhor a pergunta, devendo fazê-lo para que a criança consiga assimilar e perceber a pergunta. Com isto, não podemos deixar de considerar as idades dos entrevistados e o seu nível de compreensão, só assim “as crianças responderão de forma ‘honestas’ quando as questões são adequadas” (Oliveira-Formosinho, & Araújo, 2008, p.24).

Segundo Flewitt (2014) o/a entrevistador/a, aquando da realização da entrevista, deve ter em atenção as características dos entrevistados e ao mesmo tempo deve ganhar e merecer a confiança das crianças entrevistadas e estas revelarão dados muito importantes porque como afirma Ribeiro (2010) “as crianças sabem muito mais sobre o seu mundo do que qualquer adulto” (p. 308). O facto de a entrevista ocorrer em contexto escolar pode abonar “a favor do processo de entrevista, dado que a provável tendência da criança para estabelecer associações entre o processo de entrevista e o processo de avaliação (fomentada pelo contexto escolar) poderá torná-la mais atenta às questões” (Oliveira-Formosinho, & Araújo, 2008, p.20). Efetivamente, as entrevistas foram bem conseguidas, constituindo assim um momento significativo para a obtenção e partilha de conhecimento sobre a temática desta investigação.

Orientámos a recolha de dados usando a entrevista semiestruturada porque não tínhamos uma exigência rigorosa relativamente às questões, o que possibilitou às crianças expressarem-se de maneira livre.

Convém salientar que há um segundo ponto referido em Bergano (2012) e que se relaciona com 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). Efetivamente, é indispensável que o investigador seja perspicaz e emotivo na medida em que deve acolher e acatar as necessidades e os interesses das crianças, acima das necessidades da investigação (Graue & Walsh, 2003).

Em suma, este instrumento da recolha de dados foi uma mais-valia para o nosso trabalho de investigação porque conseguimos que os entrevistados dessem a conhecer o seu ponto de vista e a sua opinião acerca da temática em estudo.

2.4.4. A análise de conteúdo

Vamos começar por clarificar o significado de analisar. Segundo o dicionário da Língua Portuguesa (2012), trata-se de “examinar com atenção [,] criticar” (p. 104). Posto isto, e citando Stake (2009), analisar constitui em “fracionar” e dar uma interpretação às diferentes partes. O mesmo autor defende também que a análise dos dados reunidos tem como objetivo fundamental “dar significado às primeiras impressões assim como às compilações finais” (p. 87).

Apesar de a análise de conteúdo se considerar um “processo empírico utilizado no dia-a-dia por qualquer pessoa (...) para se tornar numa metodologia de investigação científica, tem de seguir um conjunto de passos que lhe dão rigor e a validade necessária” (Amado, Costa, & Crusoé, 2013, p. 348).

A análise dos dados recolhidos com as entrevistas teve como propósito obter as respostas que procurávamos para a questão-problema.

Para Bogdan e Biklen (1994) a análise de dados integra a “organização, divisão em unidades manipuláveis, síntese, procura de padrões, descoberta dos aspetos importantes e do que deve ser aprendido e a decisão sobre o que vai ser transmitido aos outros” (p. 205). Assim, consiste em laborar e trabalhar com mais precisão os dados reunidos, de forma a descodificar e simplificar os dados para que as conclusões extraídas possam ser apresentadas.

Como referido nos pontos acima, um trabalho de investigação de qualidade requer o uso de diversas técnicas e instrumentos de recolha de dados, de forma a enriquecer a investigação. A análise dos dados recolhidos deve consistir numa interligação e comparação de todos os dados encontrados a partir dos vários instrumentos usados, dando-lhe assim uma maior complexidade.

Efetivamente, a análise de conteúdo também foi tida em conta nas notas de campo; para nós, é fundamental organizar os nossos dados por categorias para que a leitura seja fluente e a sua interpretação se torne simples e perceptível, tendo em atenção que a análise de conteúdo é uma “técnica que pretende classificar, descrever, sistematizar e, até, quantificar as categorias de significado, inscritas em corpo documental” (Ribeiro, 2016, p. 72). Devemos ainda enfatizar a não generalização dos resultados obtidos nestes contextos, uma vez que “a validade dos resultados da investigação existe unicamente nos contextos, onde desenvolvemos a nossa prática educativa” (Ribeiro, 2016, p.134). Deste modo, devemos estar cientes de que estas ilações que nos permite a análise de conteúdo,

apenas refletem as observações e opiniões do grupo de intervenientes, e do contexto, não devendo assim ser generalizado a todos os outros. De referir que as questões éticas e deontológicas estiveram sempre presentes no decorrer da investigação.

3. Caracterização dos contextos e descrição, análise e interpretação das experiências de ensino/aprendizagem

Neste ponto vamos caracterizar os contextos educativos em que realizámos a Prática de Ensino Supervisionada e as respetivas Experiências de Ensino/Aprendizagem em contexto de Creche, Educação Pré-Escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico.

3.1. Contexto de Creche

Foi em contexto de creche que se iniciou este interesse e gosto pelo tema da investigação que se apresenta neste relatório: as perceções das crianças sobre as questões de género em contexto educativo. Tivemos algumas dificuldades neste contexto devido à idade das crianças.

3.1.1. Caracterização do contexto de creche

A instituição em que cooperei no contexto de creche pertence à Santa Casa da Misericórdia de Bragança. A Santa Casa foi fundada a 6 de julho de 1518 por D. Manuel I como resposta às necessidades sociais. É uma instituição que intervém diretamente no concelho de Bragança, procurando satisfazer as necessidades da comunidade, disponibilizando recursos que contribuem para o desenvolvimento local e apoiando os grupos sociais mais vulneráveis.

As respostas sociais incluem as áreas de ação social, saúde, deficiência, infância, cultura e ensino. Este estabelecimento tem como principais valores a solidariedade, a responsabilidade social, o respeito e promoção dos direitos humanos, a cooperação e

entreadua, a equidade e a imparcialidade. A oferta educativa deste Centro Social inicia-se na creche e estende-se até ao 1.º Ciclo do Ensino Básico.

O horário de funcionamento é das 7:45 às 19:00, sendo que das 9:00 às 12:00 e das 14:00 às 16:00 as crianças estão em período de componente educativa e das 7:45 às 9:00 e das 16:00 às 19:00 estão em período de apoio à família.

À entrada da instituição existe o espaço central, bastante amplo, com capacidade para 120 crianças, que também é utilizado como salão polivalente, como refeitório e como local de realização de inúmeras atividades ao longo do ano letivo. Este local tem vários placares que separam o mesmo e servem para afixar trabalhos feitos pelas crianças e para decoração. Em seu redor encontram-se as salas de atividade, sanitários e copas. Estas eram de pequenas dimensões, sendo as refeições principais servidas no refeitório central. As crianças do berçário, as que ainda não conseguem andar, fazem as suas refeições nesse espaço.

O espaço interior divide-se por várias salas que estão organizadas consoante a idade das crianças. Da creche fazem parte 3 salas: berçário (grupo de 10 crianças), sala de 1 ano (grupo de 15 crianças) e sala dos 2 anos (grupo de 15 crianças).

Na sala de berçário estão duas auxiliares que prestam cuidados de higiene, alimentação, segurança e bem-estar. As salas de 1 e 2 anos são orientadas por uma educadora e por duas auxiliares.

Em contexto de creche realizamos a PES com crianças de 1 ano de idade.

3.1.1.1. Caraterização do grupo

O grupo de crianças era orientado pela educadora e por duas auxiliares de ação educativa que, juntas, trabalhavam em prol do desenvolvimento de um grupo constituído por oito crianças. Entretanto juntaram-se mais três, perfazendo um total de onze crianças: oito do sexo masculino e três do sexo feminino.

Apesar de considerarmos que estas crianças se situam numa faixa etária em a interação ainda é diminuta, apercebemo-nos que algumas já começam a evidenciar interações, de diferente índole, com os seus pares e com os adultos. A nível das competências físicas e motoras verificámos que todas crianças já tinham adquirido a marcha, à exceção de uma, o que facilitava a autonomia do grupo e o seu movimento no

espaço. Uma vez que são crianças muito pequenas, percebemos muito facilmente a evolução, observávamos algum progresso e desenvolvimento.

A observação diária que realizámos fez-nos perceber que estávamos perante um grupo calmo e com rotinas muito fortalecidas. O grupo, de acordo com o que notámos, gostava de ouvir, entoar canções e dançar. A nível das competências sociais, as crianças interagiam com os adultos e com os pares com muita facilidade. No geral as crianças gostavam de partilhar os materiais e, imitavam as brincadeiras umas das outras.

A maioria das crianças eram residentes na cidade de Bragança. Na sua generalidade são crianças provenientes de famílias estruturadas, cujo agregado familiar, em média, não ultrapassa os quatro membros e é constituído pelos pais e irmãos.

3.1.1.2. Organização do espaço e tempo pedagógico

Neste primeiro contexto, a sala que nos acolheu era de crianças de 1 ano de idade.

Relativamente ao espaço da sala esta era ampla e com boa iluminação, tinha janelas de grandes dimensões que permitiam ter uma boa iluminação de luz natural. Como referem Post e Hohmann (2011), “um ambiente bem pensado e centrado na criança promove o desenvolvimento físico, comunicação, competências cognitivas e interações sociais” (p. 101).

As crianças tinham contato em diferentes espaços dentro da creche, tais como sala, refeitório, casa de banho e *hall* de entrada.

A sala não está dividida por áreas, pois o espaço físico da mesma é de reduzidas dimensões e não permite a criação de áreas. No entanto, há locais onde as crianças desenvolvem a sua rotina diária, de entre os quais destacamos o acolhimento, decorado com um tapete grande e almofadas (nesta área as crianças realizam-se atividades como cantar os “bons dias” e ouvir música).

A organização da sala mereceu especial atenção e cuidado por parte da educadora e das estagiárias (*vide* fig.1, 2 e 3), porque considerámos que uma boa organização do mesmo promove o bem-estar e estimula a participação nos mesmos, porque a familiarização com os mesmos leva-as a considera-los como seus e, também, porque “a organização do espaço em áreas e a colocação dos materiais nas áreas onde são utilizados são a primeira forma de intervenção [do educador]” (Oliveira Formosinho, 2007, p.69).



O refeitório possui um espaço bastante grande onde se realizam as refeições de todos os que frequentavam a instituição, consoante as suas rotinas e horários. Já o espaço de higiene contém um fraldário, contíguo à sala de 1 ano e 2 anos.

Outro aspeto importante a considerar é a organização do tempo pedagógico. Este organiza-se segundo uma rotina diária. Importa ter em conta que a organização do tempo cria uma rotina que é importante, na medida em que, depois de interiorizada pela criança, oferece-lhe pontos de referência sobre as atividades em que se vai envolver ao longo do dia, permitindo-lhe sentir-se segura. A existência de uma rotina diária é ainda fundamental para as crianças adquirirem noções temporais.

Quando a criança entra para a instituição experiencia uma determinada rotina, uma organização do tempo (entrada, saída, horas de refeição) e uma sala em que alguns materiais estão já dispostos de forma pré-determinada, pelo que

à semelhança do que [se] apoloziza a propósito do espaço, também a organização temporal se deverá centrar na criança, sendo a organização das atividades diárias em torno de um horário e rotinas concebidas como uma forma de aprender sentimentos de segurança, continuidade e controlo nas crianças. Para prosseguirem esta intenção, os horários e rotinas diárias deverão ser congruentes com dois princípios básicos: serem previsíveis, embora flexíveis, e incorporarem permanentemente o conceito de aprendizagem ativa (Araújo, 2013, p. 42).

Este trabalho em contexto de creche decorreu durante três dias por semana e o tempo neste grupo esteve organizado do seguinte modo: chegada à creche; acolhimento (cantar os bons dias); momentos de intervenção planeada pela educadora/estagiários; momento

de lazer (momento onde as crianças interagem e brincam); momento da televisão (momento em que as crianças vão para uma outra sala ver desenhos animados mas, devido ainda serem muito pequenos, não prestam muita atenção); almoço (momento de refeitório, onde se colabora na alimentação das crianças); momento da sesta (na sala, nos berçários).

Durante o período da tarde, após a sesta, higiene, música e lanche e regresso à sala de atividades.

3.1.1.2. As interações

Ao longo da passagem pelo contexto de Creche observaram-se os comportamentos e as reações das crianças para com os seus pares e, a partir daí trabalhar e analisar os dados, tendo por base as brincadeiras as aprendizagens e, por fim, as suas interações criança-criança e criança-adulto.

Há um grande foco nas interações porque as consideramos importantes para o desenvolvimento da criança, para criar laços em seu redor e para se conhecer a ela própria. As crianças têm a capacidade de criar relações de amizade com os seus colegas desde muito cedo. É através da interação, aceitação que se estabelecem relações de amizade.

Existiu sempre por parte dos profissionais um controlo do acesso das crianças aos pares e foram tidas em atenção as suas interações, criando grupos de jogo, pares de dança, indo sempre alterando os grupos/pares para que houvesse interação entre todos. Vandell e Mueller (1980) afirmam que “com apenas dois anos, as crianças já revelam preferências por determinados pares, procurando-os para parceiros dos seus jogos. Com o passar do tempo, essas interações e preferências poderão conduzir a outras formas mais complexas de relacionamento” (p.78).

As diferenças são aceites pelas crianças, tal como refere Hohmann e Weikart (2011), “desde o início da sua vida as experiências da criança com as pessoas significativas que a rodeiam influenciam a maneira como a criança se vê a si própria e, consequentemente, a maneira como interage com as pessoas em diferentes situações” (p.64). 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). Uma vez que ainda não falam as

crianças desenvolvem outras aptidões nos primeiros 2 anos de vida que facilitam a comunicação e o relacionamento com os outros.

Na creche realizamos a PES com um grupo de 1 ano de idade. Contudo como foi referenciado no enquadramento teórico, os bebês a partir dos 2 meses já conseguem diferenciar 2 grupos, as mulheres e os homens, e com 5 meses já existe uma evolução para distinguir a figura humana em relação ao seu gênero, mesmo sem ter percepção do seu, ou seja, sem saber se é rapaz ou rapariga.

Em relação aos brinquedos quando a quantidade de brinquedos disponível é menor nos espaços educativos, a probabilidade de disputas e de as crianças brincarem sozinhas é maior. Atividades como brincar às casinhas, com carros e ouvir histórias são sobretudo sociais e parecem estimular níveis elevados de atividades cooperativas e associativas. Desta forma, a quantidade ou facilidade de acesso a brinquedos e materiais lúdicos nos contextos educativos para as crianças mais novas pode ter impacto significativo na qualidade das interações entre pares e no comportamento das crianças. Na sala os brinquedos eram escassos e não eram de livre acesso às crianças, por isso sempre que os brinquedos eram disponibilizados havia a disputa de brinquedos, mas com a intervenção dos adultos presentes facilmente era resolvida essa disputa. Reparei também que as crianças do sexo feminino brincavam com todas as crianças, fossem estas do mesmo sexo ou do sexo oposto, enquanto as crianças do sexo masculino brincavam mais com crianças do mesmo sexo. Uma vez que eram crianças tão pequenas, na brincadeira conseguimos observar a identidade de gênero.

O/A educador/a deve respeitar os direitos da criança e construir ambientes e situações interativas, em que a sensibilidade, a estimulação e a autonomia se aliem na criação de múltiplas zonas de desenvolvimento próximo (Oliveira Formosinho & Araújo, 2011; Oliveira- Formosinho & Gambôa, 2011) e de diferenciação pedagógica (Oliveira-Formosinho, 2007). O papel do/a educador/a é decisivo na promoção de relações entre pares desde o nascimento até aos três anos e ajuda a desenvolver novas aprendizagens.

As interações criança-adulto e adulto-criança são estabelecidas, em permanência, com ternura, respeito e admiração. Estas atitudes por parte da educadora e das auxiliares de ação educativa são notórias todos os dias. Uma vez que as crianças, nestas idades comunicam através de gestos, choros, gritos, os momentos de conversa, individuais ou em grupo, envolveram-se sempre com muito cuidado e uma voz doce. A conversa era delicada, com o objetivo de criar laços afetivos com as crianças.

Este diálogo associa-se também à disputa sobre o uso dos espaços e materiais, rotinas diárias e promoção de interações impulsionadoras de partilha e cooperação e a aprendizagem de estratégias de resolução de conflitos. Todos estes aspetos são potenciadores da aprendizagem e do desenvolvimento da criança. Ao nível das interações, o encorajamento das ideias e iniciativas da criança e o reconhecimento frequente dos seus sentimentos são também estratégias a considerar (Oliveira- Formosinho & Araújo, 2008). O/A educador/a tem ainda a função de avaliar, planificar, formular questões e investigar. Oliveira -Formosinho & Formosinho (2011) refere ainda que este tem ainda o dever de “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” (p.18). Esta organização é fulcral para criar um ambiente educativo integrador e de aprendizagens com êxito. Não se pode esquecer o papel da equipa educativa, que fornece um enorme apoio às crianças, favorecendo uma relação de proximidade, de confiança e de afeto, que permite às crianças iniciar processos de exploração e descoberta, levando-as a sentirem-se mais seguras, orientadas e tranquilas.

3.1.1.3. Experiência de Ensino em Creche

Ao longo da PES, em contexto de creche, realizámos várias atividades de ensino e, de entre as quais se elegeu a EEA – brincar com as cores.

Todas as experiências de ensino/aprendizagem realizadas neste contexto foram planificadas colaborativamente com a educadora cooperante e com a professora supervisora da ESEB. No entanto, o nosso tema ainda não estava bem definido na altura. Tivemos algumas dificuldades em perceber quais as perceções das crianças, uma vez que ainda eram muito novas. Neste sentido, quisemos oferecer experiências de ensino/aprendizagem baseada na brincadeira e nas cores, de forma a estimular um desenvolvimento significativo naquele grupo de crianças.

Em suma, escolhemos apresentar a experiência de ensino/aprendizagem designada “Brincar com as cores”.

3.1.1.3.1. Brincar com as cores

A intervenção em contexto de creche foi efetuada tendo em conta as rotinas das crianças. Foi extremamente importante ter a oportunidade de observar o grupo antes de começar a intervir; assim conseguimos conhecer melhor o grupo e perceber as suas necessidades e interesses. Durante essa observação percebemos que a sala precisava da nossa intervenção para enriquecer o espaço e permitir às crianças explorar diferentes materiais e texturas.

Segundo Oliveira-Formosinho e Lino (2008),

observar, escutar, negociar com a (s) criança (s) a ação educativa representa um desafio para a inovação em pedagogia e para a investigação acerca dos contextos de vida da criança, do que lá experienciam, do que pensam e sentem em espaços onde passam tanto tempo da sua vida (p. 70),

por isso se acentua a importância da observação imprescindível numa boa intervenção.

Importa ter em conta que a organização do tempo cria uma rotina que é importante, na medida em que, depois de interiorizada pela criança, oferece-lhe pontos de referência sobre as atividades em que se vai envolver ao longo do dia, permitindo-lhe sentir-se segura.

Segundo Cardona, Vieira, Uva & Tavares (2010),

desde tenra idade que a educação para a cidadania se deve trabalhar. As crianças desde muito cedo que aceitam e incorporam de forma positiva a diversidade. Alguns estudos mostram que os materiais pedagógicos, na educação portuguesa são estereotipados. Assim a/o educadora/educador deve estabelecer com cada criança uma relação de respeito, estimulação, encorajamento, para que esta se torne num ser autónomo, livre e solidário. Através da organização do ambiente educativo, da interação, as pessoas adultas têm o dever de articular de forma positiva e democrática as questões curriculares e de género (p.49-51).

As crianças já tinham presentes as suas rotinas e foi uma preocupação nossa não as alterar, assim como seus os ritmos, o seu bem-estar, a motivação, o seu desenvolvimento e as suas aprendizagens.

Esta atividade “brincar com as cores” foi pensada de forma a perceber se as crianças têm, desde pequenas, perceções sobre as questões de género, neste caso, decidimos focar a nossa intervenção nas brincadeiras e nas cores, usando objetos e cores com os quais estão habituados a estar em contacto diariamente.

A EEA que vamos descrever começou com o acolhimento das crianças e da música dos “Bons dias”. De seguida exploração das caixas mágicas. As crianças estavam sentadas em roda e nós colocamos duas caixas com uma abertura em cima, cheias de objetos (bolas, carros, bonecas, peluches, tecidos e maracas).

A intencionalidade educativa era perceber se existia uma escolha associada ao género. Fizemos questão de não mostrar o que a caixa tinha para que fossem à descoberta e fosse tudo uma surpresa para as crianças. As crianças estavam livremente a manipular as caixas e respetivos objetos, o objetivo era não influenciar as crianças nas suas reações e escolhas. Nós estávamos apenas a orientar a atividade, isto porque tínhamos crianças muito curiosas e outras que ficaram mais reticentes, uma vez que as caixas eram desconhecidas e tinham que colocar a mão dentro da caixa sem saber o que estava lá dentro.

As crianças criaram um mundo de fantasia e deram azo à sua imaginação e criatividade ao manipular tudo o que iam tirando da caixa. Desta forma, conseguimos observar se as crianças tinham preferência por um determinado objeto e cor, até porque “os bebés necessitam de amplas oportunidades para experimentar uma variedade de experiências sensoriais e motoras” (Portugal, 2012, p. 9).

Post e Hohmann, (2003) salientam que,

através das suas explorações sensório- motoras escolhidas individualmente, as crianças envolviam-se em experiências-chave de aprendizagem, como empurrar os carros e motas, trepar, brincar ao faz-de-conta, pôr e tirar etc. Conforme vão comunicando com pessoas e materiais, as crianças constroem conhecimento sobre a representação, movimento, comunicação, objetos, primeiras noções de quantidade e de número, espaço e tempo, a capacidade de seriar e classificar, formando conjuntos com objetos que possuem propriedades iguais (p.41).

É importante referir que as explorações sensórias-motoras são parte integrante na sala de atividades, usámos objetos que as crianças conheciam, no entanto, a forma como planeámos a EEA levou-as a não saber que objeto iam tirar antes de o tirarem e com isto tivemos algumas reações que vamos dar a conhecer.

A Maria foi a primeira a chegar perto, olha atentamente para a caixa e tenta chamar a Raquel para ver os objetos, ambas ficam a apontar, mas tiraram os objetos de imediato.

A Rita que também quer participar na exploração, começa por tirar uma bola azul, sentou-se e veio mostrar-me o objeto.

O Francisco assim que vê a bola, tenta tirar à colega, mas inicialmente a Rita não deixa, no entanto, assim que vê a Raquel com um bocado de tecido larga a bola.

NCEPE N.º 1 / 2019

A Margarida, aproximou-se, olhou e foi embora. Assim que perguntei se não queria ir ver a caixa, esta mostrou receio de ir ao pé da caixa novamente e pediu-me colo.

Mais tarde, foi ao encontro da caixa de mão dada comigo e apontou para uma bola azul.

Ficou a brincar com ela, ao pé de mim e não a quis largar mais.

NCEPE N.º 2 / 2019

A Zita apanhou um carro e meteu-o à boca. Depois vai para junto da educadora e fica a explorar o carro.

NCEPE N.º 3 / 201

Todas as crianças tentaram explorar os objetos, umas foram sem qualquer receio tirar os objetos, outras pegaram nos objetos que foram encontrando no chão. Ficaram a brincar e a explorar todos os objetos (fig. 4 e 5).



Figura 4 - As crianças a explorar a caixa



Figura 5 - A criança com a bola na mão

Apenas o tecido ficou esquecido no chão, o que mostra as preferências das crianças, uma vez que o tecido não está tão presente nas suas brincadeiras e como tal não sabiam o que fazer com ele. Convém salientar que o nosso objetivo ao colocar o tecido era mesmo esse: perceber se ia fazer parte da brincadeira ou se não lhe iam dar atenção e preferir os brinquedos. Não observei qualquer estereótipo de género durante esta EEA.

É de frisar que brincar deve sempre fazer parte da educação, uma vez que é fundamental para o desenvolvimento da criança, contribuindo também para a sua aprendizagem.

Em suma, queríamos observar se as crianças já demonstram preferência ou estereótipos pelos brinquedos e as cores associados aos géneros. De facto, isso não se revelou, todos brincaram com tudo, o que comprova que só a partir dos 2 anos a criança começa “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). Por isso, consideramos que é importante ter em atenção os diálogos e a maneira como nos relacionamos com as crianças para que não sejam criados estereótipos de género.

Consideramos que esta atividade foi bastante estimulante a nível motor e foi bem conseguida na medida em que percebemos que os bebés não têm qualquer estereótipo de género, só mais tarde poderão desenvolvê-los.

3.2. Contexto de Educação Pré-Escolar

Neste ponto caracterizaremos o contexto de Educação Pré-Escolar, bem como as principais experiências de ensino aprendizagem que aí desenvolvemos, o grupo, a organização do espaço e o tempo e as nossas interações com as crianças.

Todas as experiências de aprendizagens foram planificadas tendo por base as opiniões, gostos e necessidades das crianças. O estágio possibilitou-nos fazer uma investigação e um trabalho mais específico sobre o nosso tema, uma vez que já são crianças mais crescidas. Em relação à caracterização do grupo esta foi fundamentada nas observações realizadas.

3.2.1. Caracterização do Contexto de Educação Pré-Escolar

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

Esta instituição situava-se numa zona residencial da cidade de Bragança com um bloco de habitação integrado para prestar apoio social às famílias carenciadas bem como os cuidados e assistência necessários.

Quanto à sua estrutura organizacional inclui cinco valências socioeducativas: o centro de dia, o centro de convívio, o atendimento social, a creche e o jardim de infância. Em todas estas respostas sociais, a instituição procura promover o desenvolvimento de cada pessoa na sua globalidade e também assumir um papel ativo no combate à pobreza e em promover a inclusão social de todos os seus encarregados de educação, independentemente da idade, etnia e género de pertença.

Esta estrutura organizacional procura dar resposta às necessidades da sociedade atual, principalmente ajudar quem mais precisava. Neste espaço habitacional existe um espaço de jardim para que, nos períodos de tempo mais quente, houvesse a possibilidade de fazer atividades ao ar livre. Há, ainda, um parque infantil com material apropriado para as crianças da creche e do Jardim de Infância.

No rés-do-chão do edifício funciona o Centro de Dia e Convívio, um gabinete de psicologia e posto médico, um salão de cabeleireiro, um bar e cantina onde os utentes realizam as suas refeições, a lavandaria, a garagem, o espaço de receção e duas instalações sanitárias.

O jardim de infância situa-se no primeiro andar, no qual existe um *hall* de entrada, a secretaria, a cozinha, dormitórios, um refeitório, três salas de atividades (para as crianças de 3, 4 e 5 anos de idade), cinco instalações sanitárias e uma sala de reuniões. Estas instalações permitem a frequência de setenta e cinco crianças, distribuídas por três salas de diferentes idades, denominadas por cores. No segundo andar funciona a creche, com seis salas na totalidade (duas por cada grupo de idades), uma copa de leites, um refeitório, a sala da direção, duas arrecadações e três instalações sanitárias e um salão polivalente, utilizado este para atividades diversas como festas, educação física, acolhimento das crianças, dormitório, recreio interior, entre outras. Todos os espaços da instituição estão munidos com aquecimento central para colmatar as condições meteorológicas extremamente baixas que ocorrem na região durante o inverno.

Existe também na instituição um espaço de recreio exterior, que se encontra situado dentro do recinto da instituição: era uma área plana, organizada para a realização de atividades, onde estão presentes equipamentos de recreio. Em relação ao pavimento, este é propício ao amortecimento de quedas das crianças, está feito para que as crianças não se magoem enquanto brincam ou fazem atividades lúdicas.

Há que referir que a instituição conta com uma professora de educação musical e de educação especial para dar resposta às atividades de complemento curricular para as crianças do jardim de infância.

O ambiente na sala de aula é propício ao desenvolvimento e aprendizagem de todas as crianças, estimulando relações de respeito, apoio, carinho e confiança; as educadoras e restantes profissionais preservavam uma relação sociável, comunicativa e hospitaleira.

Na Educação Pré-Escolar o trabalho é desenvolvido com base na pedagogia de projeto, para que as crianças consigam desempenhar um papel dinâmico na sua aprendizagem e desenvolvimento.

Por forma a amplificar as aprendizagens das crianças, a instituição estava a desenvolver o projeto educativo “O planeta Terra”, com o intuito de potenciar o conhecimento do mundo, a interculturalidade e a multiculturalidade.

Em relação às salas, esta integrava três salas de educação pré-escolar designadas por sala verde (3 anos), sala laranja (4 anos), onde realizamos a PES e sala amarela (5 anos). Cada uma destas salas tem capacidade para 25 crianças. Estas salas estão divididas por áreas (área da biblioteca, jogos, expressão plástica e dramática e o tapete) para promover o desenvolvimento de competências várias tendo material adaptado a cada grupo etário. Como recursos humanos cada sala tem uma educadora de infância e uma auxiliar de ação educativa. Esta equipa tem sempre como premissa que “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, Formosinho, Lino & Niza, 2013, p. 89).

3.2.2. Caraterização do grupo de crianças de Educação Pré-Escolar

O grupo de crianças era constituído por 25 elementos, dos quais 15 eram do sexo feminino e 10 do sexo masculino, com quatro anos de idade.

Neste grupo era perceptível alguma diversidade: havia crianças autónomas, concentradas, participativas e com enorme aptidão de aprendizagem e outras que tinham dificuldade de concentração e eram mais tímidas e retraídas na participação. Uma das crianças mostrava certas dificuldades ao nível da expressão oral, mais concretamente no que toca à articulação de algumas palavras.

Na sua generalidade, em conversas no tapete, tinham gosto em partilhar novidades e expressar o seu ponto de vista sobre determinados temas. O grupo era bastante comunicativo, sociável e participativo, mas também agitado, o que acabava por levar a uma fuga dos temas a ser abordados. Outro fator que causava a desordem era o esquecimento das regras, mais concretamente a regra de levantar o dedo e aguardar a sua vez para participar.

Em relação às competências, o grupo, na sua grande maioria, apresentava já algum desenvolvimento ao nível da criatividade, relações sociais, entreatajuda, iniciação gráfica, lógica e matemática, expressando já alguns interesses e gostos próprios.

Nas refeições as crianças já exibiam uma certa autonomia, só precisando de auxílio para cortar alguns alimentos para os quais eram necessários maior controlo motor e força.

As crianças já tinham assimilado as rotinas da sala, sabiam sempre em que momento da atividade estavam e o que iam fazer a seguir, tinham a noção de espaço e tempo. Sempre mostraram interesse e ânimo nas atividades propostas, manifestando euforia e alegria para participar. A atividade preferida do grupo era de carácter lúdico-pedagógico, ou seja, jogos e descobertas guiadas; em relação às áreas, a mais apreciada era a área da casa. As crianças mostraram-se aptas e recetivas a todas as propostas de atividades.

3.2.3. Organização do espaço e do tempo

No jardim de infância deve existir uma rotina com uma estrutura suave e, acima de tudo, prática e funcional, onde as crianças consigam participar ativamente, interagir e aprender com a ajuda da organização diária criada em conjunto com a equipa educativa.

Para que haja uma aprendizagem é essencial existir um ambiente apelativo e ativo que estimule o olhar, que permita descobrir, ouvir e o querer saber mais. É fundamental oferecer instrumentos e ferramentas que fundamentem e possibilitem esse crescimento e interesse.

A sala onde realizamos a PES encontrava-se à entrada da instituição, era designada de sala laranja, destinada às crianças de quatro anos de idade. Relativamente ao espaço da sala onde desenvolvemos toda a nossa prática, este era bastante pequeno e tinha boa iluminação, mas, devido à disposição das áreas, as janelas tinham de estar fechadas porque a luz natural incomodava as crianças quando estavam na área das expressões.

Quando nos deparámos com esta situação decidimos que devíamos tentar melhorar a qualidade das áreas. A educadora concordou com a sugestão de mudança e, demos início às alterações. O maior obstáculo aqui identificado foi o espaço pelo facto de a sala ser mesmo demasiado pequena para tantas crianças. O nosso maior interesse era que as crianças se sentissem realmente bem e acolhidas e penso que no final fomos bem-sucedidas e as crianças mostraram-se bastante felizes com as alterações.

Tivemos bastante cuidado com estas alterações, pois a finalidade é que o espaço promova aprendizagens, alegria, o gosto de estar no jardim de infância. Segundo Silva et al (2016), “a organização e a utilização do espaço são expressão das intenções educativas e da dinâmica do grupo, sendo indispensável que o educador se interrogue sobre a função e finalidades educativas dos materiais (...)” (p.37).

Todos os materiais e equipamentos existentes na sala estavam em bom estado de conservação e tinham bastante variedade para que fosse possível as crianças trabalharem em simultâneo. Esta sala estava organizada por áreas bem identificadas: área dos jogos, área do faz-de-conta, área das construções, área da biblioteca, área da escrita, área da expressão plástica e a área do acolhimento.

Como sabemos, cada área proporciona diversas aprendizagens. Verificámos que a decoração foi sendo construída pelas próprias crianças, já que as paredes se encontravam preenchidas com os seus trabalhos, o que acaba por ser uma das principais contribuições que as crianças dão para o espaço da sala. Esta exibição dos trabalhos facilita a constante observação, o que permite identificar a área de que cada criança mais gosta, e a partir daí conseguir conhecer melhor cada criança. Esta observação dos trabalhos possibilita às crianças relembrar diariamente o que já fizeram no passado e pode ser usada como elo de ligação aos novos conteúdos. Como refere Oliveira-Formosinho (2008), “contemplar os trabalhos já realizados permite uma tomada de consciência da aprendizagem como evolução, através da qual as crianças analisam o seu progresso” (p.34).

Inicialmente, os materiais da sala não estavam à disposição das crianças, era sempre necessário a ajuda de um adulto. Alterou-se esta organização, dando às crianças acesso a

alguns materiais não perigosos para que elas pudessem ir buscar quando quisessem sem a ajuda de um adulto.

Todas as áreas estavam identificadas com o respetivo nome, bem como a lotação considerada adequada, de modo a que os materiais existentes fossem suficientes para o número de crianças que os utilizavam.

Área dos jogos: é composta por uma mesa, quatro cadeiras e uma estante. Na estante estão dispostos vários jogos de diversos conteúdos, tais como: jogo do galo, puzzles, loto das letras, jogo das damas, tangram, jogo da memória, jogo das sílabas e jogo de construção de frases. Os jogos preferidos por eles eram os puzzles. Todos estes jogos eram de fácil acesso, para que a criança pudesse explorar/trabalhar de forma autónoma; as crianças estavam bem cientes de que no fim tinham de colocar o jogo de volta na estante.

Área faz-de-conta: é constituída por duas zonas, numa das zonas está representada uma cozinha e na outra um quarto.

A zona da cozinha é constituída por um móvel/fogão, alimentos miniatura, loiça (como pratos, talheres e copos), um forno, uma mesa e quatro cadeiras. Na zona do quarto estão disponíveis uma cómoda, utilizada para guardar roupa e acessórios, uma cama, quatro bonecos, um computador. Nesta área todos os materiais estão dispostos de forma a facilitar a exploração da criança, são facilmente acessíveis. Possui alguns materiais reais (usados no quotidiano) que facilitam à criança a compreensão do mundo real, proporcionando-lhe também aprendizagens diversificadas que lhe servirão para a sua vida.

Área das construções: tem um tapete para delimitar a área e para haver algum conforto, estão disponíveis vários materiais de “encaixe” (vários tipos de legos), carros e animais.

Área da biblioteca: estão dispostas algumas almofadas e uma estante com diversos livros (literatura infantil e literatura científica). Os livros desta área são disponibilizados pela instituição e alguns deles pela educadora para serem explorados em grupo.

Área da Escrita: é constituída por uma mesa e quatro cadeiras, um móvel com o porta lápis de cada criança e folhas brancas.

Área da expressão plástica: possui duas mesas, oito cadeiras e um armário com vários materiais (tesouras, cola, plasticina, tintas, pinceis), alguns deles para colagem, como: tecidos, botões, paus de espetada e missangas. Este armário é apenas usado pelos adultos. Esta área é utilizada pelas crianças em tempo de brincadeira livre e é utilizada,

quando necessário, para trabalho em pequeno grupo. A área central da sala é usada no tempo de acolhimento bem como no trabalho em grande grupo. Durante a nossa passagem por este jardim de infância, observámos que o grupo de crianças possuía uma relação afetiva com os espaços da sala, isto é, mostrava-se claramente parte integrante de tais espaços e também responsável pela sua organização; nunca abandonavam o espaço sem antes arrumar o que tinham usado. A sala de atividades foi organizada de forma a permitir às crianças a escolha de diferentes tipos de atividades (fig.6,7 e 8).



Figura 6- Área dos jogos



Figura 7- Área do faz-de-conta



Figura 8- Área central da sala

Ao longo do dia havia diferentes momentos de trabalho, seja em grande grupo, individual ou em pequeno grupo permitindo o desenvolvimento simultâneo de atividades.

O tempo pedagógico era estruturado de modo versátil. O quotidiano das crianças tinha uma sequência, com momentos de brincadeira e exploração, que podem ser livres ou acompanhados. Havia ainda momentos adequados a cada área presente na sala, pois, os momentos da rotina permitem a abordagem das diferentes áreas de conteúdo (Silva et al.,2016). A rotina é importante para a criança perceber a noção do tempo e se habituar a viver num ambiente organizado e com regras.

Segundo Zabalza (1998),

a rotina infantil possui características muito particulares no que se refere à organização dos espaços: precisa de espaços amplos, bem diferenciados, de fácil acesso e especializados (facilmente identificáveis pelas crianças tanto do ponto de vista da sua função como das atividades que se realizam nos mesmos). (...) é

importante que exista um espaço onde possam ser realizadas tarefas conjuntas de todo o grupo (...)” (p. 50).

Para a criança desenvolver a sua autonomia a rotina é muito importante. As crianças sabem o que sucede e vão ganhando noção de tempo. Com isto, segundo Silva et al (2016), “uma rotina é educativa porque é intencionalmente planeada pelo educador e porque é conhecida pelas crianças que sabem o que podem fazer nos vários momentos e prever a sua sucessão, tendo liberdade de propor modificações” (p.40). Ao longo do tempo e, através da observação, foi-se percebendo que as rotinas são bastante importantes. Segundo Hohmann & Weikart (2011), a rotina proporciona “(...) um ambiente psicologicamente seguro e com significado” (p. 225). No decorrer da PES, procuramos orientar a ação educativa por forma a não alterar essas rotinas.

A instituição abria e começava a receber as crianças às 7:45 e à medida que estas iam chegando eram conduzidas para o salão, para brincar e assistir a desenhos animados até à chegada da educadora. Entre as 9:00 e as 9:30 era o momento de acolhimento; as crianças aproveitavam para interagir com os colegas enquanto esperavam a chegada das outras crianças. Das 9:30 às 10:10, estas já estavam todas na sala em grandes grupos e o momento era de partilha de novidades ou de temas que surgissem naquele instante. Após este período cantavam a canção dos “bons dias”. De seguida, das 10:10 às 11:15, a educadora dava a conhecer as atividades propostas para esse dia e as crianças eram convidadas a participar, ou seja, se porventura tivessem ideias ou sugestões podiam partilhá-las. Neste período tinha ainda a hora do conto que era escolhido para a temática em causa. Quando as atividades eram concretizadas em pequeno grupo, este integrava 3 ou 4 crianças. Os restantes elementos dividiam-se pelas áreas, havendo rotatividade. Após o término desta atividade, entre as 11:30 e as 12:00 as crianças faziam a sua higiene pessoal com a supervisão de um adulto. Posteriormente dirigiam-se ao refeitório para almoçar.

Em relação ao período da tarde a rotina iniciava-se às 12:30 e até às 14:00 era o momento de descanso onde visualizavam um filme de desenhos animados e poderiam dormir a sesta. Entre as 14:00 e as 15:45 as/os meninas/os voltavam a sentar-se para a continuação das atividades. Logo após, com a orientação da educadora, faziam um jogo ou aprendiam e repetiam rimas/trava-línguas ou lengalengas. Das 15:45 às 16:30 iam higienizar as mãos e lanchar. Depois do lanche, as crianças juntavam-se para a reflexão do dia. Com este diálogo, cada um partilhava as EEA ou outro momento preferido do dia. Por fim, das 17:00 às 19:00 as crianças ficavam com a auxiliar de ação educativa da sala

a ver televisão, aguardando a chegada dos respectivos encarregados de educação. A instituição fechava quando fosse embora a última criança.

Como já foi referido anteriormente notava-se que as crianças sabiam sempre o que fazer. Assim se percebe a importância de ter a rotina bem estruturada e não fazer grandes mudanças para que as crianças a possam memorizar.

A rotina diária, tal como referem Hohmann e Weikart (2011), proporciona à criança tempo para expressar os seus objetivos e intenções; para levar a cabo essas iniciativas através da consideração das suas opções, da interação com pessoas e materiais, e da resolução de problemas que surjam; e para persistir nestes esforços até que esteja satisfeita com os resultados (p. 224).

O tempo da refeição e do descanso deve proporcionar à criança um ambiente calmo, equilibrado e agradável. O momento do descanso serve para dormir ou realizar atividades lúdicas voluntárias e livres, sempre de forma a proporcionar um momento prazeroso e agradável.

O/A educador/a tem um papel muito importante num jardim de infância, na medida em que deve dar às crianças a oportunidade de exteriorizarem, através da troca de experiências, emoções, brincadeiras, vivências que acontecem no seu dia-a-dia. Assim sendo o/ a educador/a precisa de observar e saber ouvir cada criança seja em grupo ou individualmente, quer a escuta quer a observação devem ser um porto seguro para contextualizar a ação educativa (Oliveira-Formosinho,2007).

Deve ainda planificar com e para as crianças, dando sempre apoio no tempo de trabalho, contribuindo para o desenvolvimento de competências pessoais e sociais da criança.

3.2.4. As interações

As interações criança-criança e criança-adulto, são marcantes e essenciais, já que fortalecem o seu desenvolvimento completo, pleno e adequado. Através das relações com o mundo que a rodeia, a criança conhece-se melhor a si mesma, as pessoas e o mundo envolvente.

Devemos proporcionar uma aprendizagem de ação, isto é, “o processo através do qual as crianças constroem a compreensão das coisas que lhes interessam, pela experiência direta e imediata com objetos, pessoas, ideias e acontecimentos integrando-

se como condição necessária para a reestruturação cognitiva e para o desenvolvimento” (Hohmann e Weikart, 2011, p.41). Ou seja, a criança adquire conceitos, reformula ideias e cria os seus próprios símbolos, através da movimentação e manipulação. Assim sendo, tanto as crianças como os/as adultos/as comunicam durante o dia de forma natural e verdadeira, criando uma “relação recíproca de dar e receber [como] motor do ensino e da aprendizagem” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 51).

Nesta sequência, a brincadeira entre pares é fundamental para que a criança conheça e explore o mundo em si, partilhe e receba, sempre de forma natural e divertida; será assim uma mais valia para reconhecer o meio envolvente e aumentar o seu desenvolvimento de modo espontâneo e prazeroso.

O/A educador/a deve ser capaz de orientar as crianças nas suas interações, promovendo experiências impulsionadoras de cooperação, principalmente nos primeiros anos de vida em que as ideias relativas à competência social ainda não estão bem sedimentadas. É efetivamente necessário que haja uma boa relação adulto (a) /criança e criança/criança porque essa interação vai fortalecer e promover a conceção da sua identidade, com base no que lhe foi transmitido ao longo do tempo.

Quando um/a adulto/a auxilia ou ajuda uma criança a relacionar-se com outras crianças, impulsiona a que a criança perceba que é competente e consegue realizar as atividades propostas. O facto de promover a entajuda entre as crianças durante as atividades faz com que os/as adultos/as estejam a pô-las em contato entre elas e, desta forma, promovem o companheirismo e o convívio natural.

O Ministério da Educação (2009), considera que “a educação pré-escolar cria condições para o sucesso da aprendizagem de todas as crianças, na medida em que promove a sua autoestima e autoconfiança e desenvolve competências que permitem que cada criança reconheça as suas possibilidades e progressos” (p.18). Neste seguimento, deve promover-se em simultâneo a autoestima e a autoconfiança da criança, para que se sinta consciente das suas capacidades e valorizada, daí ser um dos objetivos propostos pelas Orientações Curriculares.

No decurso da PES em contexto de Educação Pré-Escolar pudemos constatar que as crianças eram dedicadas, colaborativas, comunicativas, solidárias, confiantes, compreensivas e sempre prontas a ajudar e partilhar com os outros. O relacionamento das crianças era bom, eram amigas umas das outras e ajudavam-se entre si. Durante as brincadeiras reparámos que as crianças tinham os seus amigos preferidos. No entanto

aceitavam passivamente se alguma criança não quisesse ir para aquela área ou brincar com aquele jogo/brinquedo.

Inicialmente notámos da parte das crianças um pequeno receio em relação à interação com as Educadoras Estagiárias, mas assim que chegámos esse receio desapareceu rapidamente porque as crianças ultrapassaram a timidez e criou-se uma relação de confiança mútua; o facto de participarmos nas “brincadeiras” nas áreas melhorou imenso a nossa ligação.

A relação das crianças com a educadora e a auxiliar era boa. Reparamos que era uma instituição aberta a toda a comunidade, principalmente com uma forte ligação entre a escola e a família; os pais participavam ao longo do ano letivo em inúmeras atividades.

A educadora acredita que, para além de educar e ensinar as crianças, é positivo incluir os encarregados de educação e a família nas atividades escolares, uma vez que isto enriquece a ligação familiar com as crianças; eram feitos convites às famílias para partilhar as suas atividades profissionais, alguma história pessoal ou *hobbies*.

3.2.5. Experiências de Ensino/Aprendizagem em Educação Pré-Escolar

Todas as EEA planeadas e realizadas foram estruturadas com base numa abordagem holística, relacionando-se as aprendizagens com as áreas de formação pessoal e social, área de expressão e comunicação e área do conhecimento do mundo.

Planear é fundamental, pois permite ao/à educador/a antecipar o que é importante desenvolver para alargar os conhecimentos das crianças e a partir desses momentos reconhecer oportunidades de aprendizagem não previstas e apropriar-se delas como novas oportunidades de aprendizagem (Silva, et al, 2016).

As EEA que realizamos foram planeadas, como foi referido, anteriormente, com foco no desenvolvimento da criança e também orientadas para o projeto de investigação sobre as práticas.

As EEA direcionadas ao nosso projeto de investigação foram duas: a primeira foi a exploração do livro “todos fazemos tudo”, um teatro de sombras do conto “João Ratão e a escolha da profissão”; de seguida, as crianças tinham de escolher uma profissão e pintá-la, para depois a apresentar aos restantes colegas.

3.2.5.1. “Todos fazemos tudo”

Embora tenhamos realizados várias EEA no âmbito desta investigação, apenas iremos descrever, analisar e refletir sobre duas, que foram selecionadas segundo o tema e os objetivos da investigação. Procurámos planificar experiências de ensino/aprendizagem enriquecedoras para que as crianças de alguma forma respondessem à nossa questão-problema: Quais as perceções das crianças sobre as questões de género? Como já se referiu a instituição promovia uma boa relação escola-família e, como tal, fomos percebendo como era a rotina em casa das crianças, principalmente que tarefas eram realizadas pelo pai, mãe, irmãos ou avós. Assim sendo já tínhamos uma noção sobre o que íamos ouvir com esta atividade. Percebemos que as crianças estavam motivadas e empenhadas sempre que era para falar da família ou contar experiências vividas em casa.

Com o intuito de iniciar a atividade em causa, foi introduzido o tema da família e, de modo organizado e segundo as regras da sala, começamos um diálogo sobre que tarefa gostavam mais de fazer em casa, a profissão dos pais, os hobbies e as brincadeiras que mais gostavam de realizar com os pais.

- *Eu gosto de fazer bolos com a minha mãe (Lara)*
- *E com o pai, o que gostas mais de fazer? (Educadora Estagiária)*
- *Gosto de lavar o carro (Lara)*
- *E o pai não faz bolos contigo? (Educadora Estagiária)*
- *Não, não faz (Lara)*
- *Quem faz as refeições nas vossas casas? (Educadora Estagiária)*
- *Às vezes é o pai, outras vezes a mãe (Simão)*
- *A mãe e eu ajudo. (Núria)*
- *É só as mães porque às vezes, sabem melhor fazer as coisas (Salvador)*
- *A avó. (Mariana)*

NCEPE N.º 4 / 2019

Como já foi mencionado, para a nossa primeira atividade recorreremos ao livro “Todos fazemos tudo” da autora Matoso (2014). A escolha desta história teve por base as suas características, uma vez que retrata o quotidiano das personagens, colocando em causa a igualdade de género e os papéis sociais da família partindo de estereótipos de

género. Um outro motivo que levou à escolha deste livro foi o facto desta obra estar aconselhada no Plano Nacional de Leitura (PNL) para a educação pré-escolar.

Tal como refere Vieira (2006), “os elementos familiares das crianças são as pessoas que, primeiramente, conduzem aos estereótipos de género, tanto pelas atitudes que apresentam perante as crianças, quer pelas suas opiniões e ideias” (p.35). Esta obra mostra situações com as quais as crianças estão familiarizadas.

Esta história tem a particularidade de não ter um enredo, todas as personagens podem fazer tudo, como por exemplo: conduzir um trator, estender a roupa, ir às compras, tratar das crianças, entre outras. Nesta obra não há atividades para meninos e meninas, tal como indica o título, todos fazem tudo. É importante mostrar às crianças que na nossa vida isso também pode acontecer. O livro está dividido ao meio e possibilita que as partes se encaixem de diferentes formas.

Iniciámos esta atividade em grande grupo na área do tapete e começámos por mostrar o livro: apresentamos e exploramos o título, a capa e a contracapa.

- *A capa é muito colorida, vai ser divertido (Rui)*
- *O que acham que vamos ler/ver neste livro? (Educadora Estagiária)*
- *Brincadeiras que as crianças gostam (Bruna)*
- *Vai falar de um mágico (André)*

NCEPE N.º 5 / 2019

Nesta primeira parte surgiram várias perguntas a propósito desta introdução.

- *Na vossa opinião, quem penteia o cabelo às crianças? (Educadora Estagiária)*
- *A mãe (Mariana, Clara, Isabel, Rodrigo, Gustavo)*
- *Quem conduz um trator? (Educadora Estagiária)*
- *O avô (Mariana)*
- *E a avó, não pode conduzir o trator? (Educadora Estagiária)*
- *Não, as mulheres são fracas e não podem conduzir tratores (Mariana)*

NCEPE N.º 6 / 2019

Após este diálogo começamos a explorar o livro e rapidamente surgiram conclusões criando um diálogo em torno da obra. Percebemos que havia alguma estranheza e algumas crianças mudavam o seu discurso em relação ao que foi dito anteriormente.

- *Olha a mãe a jogar futebol, que fixe (Miguel)*

- *O meu pai também penteia o meu cabelo (Zahra)*
- *Eu vou fazer isso tudo também (Lara)*
- *A Ana diz que podemos brincar e gostar de tudo, por causa do livro (Salvador)*

NCEPE N.º 7 / 2019

Na reta final da primeira parte da atividade e, após um debate comunicativo e enriquecedor, ouvimos as crianças dizer que tudo o que está representado no livro é para meninas e meninos.

Na sequência desta atividade seguiu-se outra, em que cada criança tinha de escolher uma profissão para pintar e por fim apresentar aos colegas. As crianças mostraram-se bastante motivadas e entusiasmadas com a escolha das profissões.

Com a escolha das profissões e, posteriormente com a apresentação das mesmas, percebemos que as raparigas escolhiam a profissão de bailarina e médica, enquanto os rapazes escolhiam as profissões de polícia e mecânico. Mas, curiosamente, uma das crianças queria a profissão de enfermeiro porque era a profissão do pai e quando reparou que no desenho que lhe foi apresentado por nós, por coincidência, este desenho continha uma mulher enfermeira e não um homem. A criança em causa referiu que não queria aquele desenho e que queria antes o do polícia. (fig. 9, 10 e 11).



Figura 9- Menino escolheu a profissão de mecânico



Figura 10 - As meninas escolheram as profissões de bailarina e médica



Figura 11 - Apresentação da obra

Estas atividades foram elucidativas; embora as crianças tivessem sido alertadas diariamente sobre estas questões de género, quando eram confrontadas com situação reais via-se que existia um conceito de género associado ao sexo e tentámos alertar e mostrar

através das atividades que todas podem fazer e ser tudo independentemente de serem rapaz ou rapariga. Estas tarefas contribuíram para mostrar a igualdade, através de “aprendizagens e consolidação de princípios como a cidadania e a democracia por parte das crianças” (Tomás, 2007, p. 65).

As crianças vivem e conhecem as realidades de género desde muito cedo e essas vivências acabam por influenciar drasticamente a forma como encaram o meio social e como moldam as suas personalidades e veem os outros. No seu meio e nas suas convivências quotidianas, a criança age socialmente em concordância com modelos, muitas vezes estereotipados, concebidos para cada género, respeitando crenças ou conceitos preconcebidos sobre como deve ser o comportamento dos homens e das mulheres, acabando ingenuamente por reproduzi-los.

Por fim, com estas atividades foi possível registar algumas notas de campo, uma vez que ao longo da exploração do livro, bem como da apresentação feita pelas crianças da sua profissão preferida, as crianças foram evidenciando alguns estereótipos relacionados com o sexo masculino e o sexo feminino, em que o primeiro é visto como forte e superior (só os pais, a figura masculina, conseguem fazer determinadas tarefas por serem portadores de uma estrutura física que os caracteriza por terem mais força); este estereótipo foi bastante evidente quando perguntei se as mulheres podiam conduzir um trator e rapidamente ouvi uma criança dizer que não porque as mulheres são fracas e não podem conduzir um trator; por outro lado, quando questionadas sobre quem cuidava da casa e fazia o jantar, a maioria responderam que era a mãe.

3.2.5.2. “O João Ratão e a escolha da profissão”

Ao longo da PES, o foco orientava-se para proporcionar às crianças o melhor e maior número de experiências que contribuíssem para o seu desenvolvimento, recorrendo à audição de histórias, participação em debates, 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, p.13).

Com o passar do tempo de observação percebemos que as crianças estavam bastante envolvidas com os contos, histórias e livros, entendiam muito bem o papel da capa, contracapa, autor, editora, ilustrador e sabiam perfeitamente a dinâmica envolvida na

“hora do conto”. Com isto, as atividades que constituíram o processo de aprendizagem foram planejadas por nós sempre com a colaboração das crianças, cuja opinião valorámos sempre, sem nunca esquecer o espaço e o tempo disponíveis. Esta colaboração fez as crianças sentirem-se mais envolvidas e levou a um maior empenho e proporcionou experiências de aprendizagem mais valiosas.

Paralelamente, tentámos planear as atividades diariamente em volta dos horários e das rotinas estabelecidas, nunca esquecendo a investigação sobre as práticas; procurámos sempre que a criança estivesse incluída na aprendizagem e adquirisse o conhecimento a partir da interação com o mundo que a rodeia, promovendo a segurança e o controlo. A rotina tinha vários instantes, tais como planear, fazer e rever (seja em grande ou pequeno grupo), recreio dedicado ao divertimento, comer, descansar e transição de área.

Quando contávamos histórias, comunicávamos com as crianças, transportando valores, crenças, costumes e tradições para estimular as crianças. Embora seja um momento divertido, consideramos que conseguimos educar, formar, instruir, criar o gosto pela leitura e principalmente fortalecer a inteligência e a sensibilidade na criança. Cabe ao educador criar “um ambiente de encantamento, suspense, surpresa e emoção, no qual o enredo e as personagens ganham vida, transformando tanto o narrador como o ouvinte” (Mateus et al., s.d, p. 11). Ao longo da observação, em contexto de PES, observámos que um dos momentos preferidos das crianças era a hora do conto; assim que a educadora chamava para o tapete o entusiasmo era visível. Assim que começava a história o gosto e a atenção eram notórios. Para o Ministério da Educação, (2013),

ouvir histórias na infância leva à interiorização de um mundo de enredos, personagens, situações, problemas e soluções, que proporciona às crianças um enorme enriquecimento pessoal e contribui para a formação de estruturas mentais que permitirão compreender melhor e mais rapidamente não só as histórias escritas, como os acontecimentos do seu quotidiano (p. 5).

O ato de contar histórias, quer seja pelos pais, educadores, auxiliares de ação educativa ou família, deve estar sempre ligado à vida e à fantasia. Para Mateus, (2011), contar histórias “estimula a imaginação, a criatividade, a oralidade, incentiva o gosto pela leitura, contribui na formação da personalidade da criança envolvendo o social e o afetivo” (p.77).

A EEA que vamos descrever e analisar iniciou-se com a apresentação de um conto tradicional “O João Ratão e a escolha da profissão”. Na PES tivemos uma preocupação constante, que foi a de abordar e introduzir inúmeros saberes por forma a que a criança

percebesse bem a mensagem que as histórias queriam transmitir; queríamos também enriquecer a imaginação e promover a criatividade, solicitando frequentemente à(s) criança(s) que sugerisse um final diferente para a história. Os contos tradicionais são exemplos de uma herança cultural coletiva, focada nas vivências e crenças humanas, com uma linguagem muito própria e com muita emoção.

A atividade das profissões que abordámos acima serviu para introduzir o tema. A nossa ideia era não influenciar a escolha das crianças com o conto que foi trabalhado *a posteriori*. Começámos por relembrar cada escolha, para depois iniciar a nova atividade.

Após este pequeno diálogo, demos a conhecer o título do conto, o que suscitou muito entusiasmo e algumas perguntas sobre o que ia acontecer no conto e que profissão o João Ratão ia escolher. Foi com essas questões que quisemos reintroduzir o tema das profissões.

Neste primeiro instante, foi pedido às crianças que dialogassem sobre a possível profissão do João Ratão, mesmo antes de ouvir a história. As opiniões foram diversas: futebolista, enfermeiro, veterinário, professor. Pelo que fomos percebendo ao longo deste diálogo, as profissões sugeridas para a personagem eram as profissões que cada criança idealizava para si.

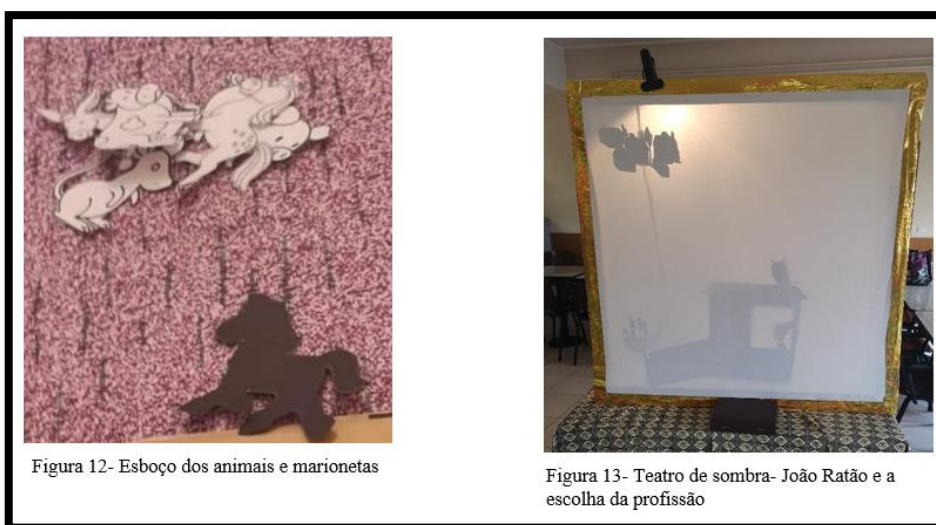
Como já foi mencionado, verificámos uma variedade de respostas, por isso recorremos às notas de campo, nomeadamente:

- *Qual será a profissão do João Ratão? (Educadora Estagiária)*
- *Veterinário (André)*
- *Não, não, é enfermeiro (Raquel)*
- *Temos aqui duas profissões diferentes para o João Ratão, será que o André ou a Raquel adivinharam? (EE)*
- *Sim, o João Ratão é amigo e ajuda os outros (Cláudia)*

NCEPE N.º 8 2019

Percebemos por esta nota de campo que todas as crianças entenderam que o João Ratão era alguém que tinha um trabalho em que ajudava os outros; no entanto, não conseguimos chegar a um consenso acerca da possível profissão da nossa personagem. Num segundo momento decidimos utilizar o recurso pedagógico Teatro de Sombras na sala de aula, já que o consideramos um promotor de aprendizagem significativa. O Teatro de Sombras ofereceu-nos uma sequência de atividades que foram realizadas; era

fundamental dar a conhecer aos alunos o processo de construção até chegar até ao momento em que vamos apresentar o teatro de sombras (fig. 12 e 13).



Assim que iniciamos o Teatro de Sombras foi visível o espanto e o ânimo das crianças a ouvir e a ver este conto; sempre que entrava uma nova personagem, a surpresa e a alegria expressavam-se no rosto das crianças. Quando terminámos a história e percebemos qual era afinal a escolha do rato para a sua profissão, as crianças estavam felizes pelo rato, uma vez que esta personagem não sabia que profissão escolher e finalmente percebeu qual era a sua habilidade.

Em seguida foi proposto que refletissem sobre a mensagem da história e o motivo pelo qual o Rato não escolheu a profissão das outras personagens, ao qual responderam:

- *Nós temos que ser o que gostamos (Salvador)*
- *O Rato não ia ser feliz (Matilde)*
- *Porque ele sabia cozinhar muito bem (Rita)*

NCEPE N.º 9 2019

É compensador dar a conhecer novas maneiras de contar histórias; além de ouvir a história, a criança participa ativamente, o que acaba por tornar o momento mais prazeroso.

Num terceiro momento foi-lhes proposto que representassem, com a ajuda do Teatro de Sombras e das respetivas marionetas, um excerto sobre a sua profissão preferida e qual a sua profissão para o futuro. Sugeriu-se que esta atividade fosse feita a pares, para que não fosse um monólogo, mas sim um pequeno diálogo. Inicialmente foi um

pouco complicado explicar que não era suposto recontar a história do João Ratão, mas sim falar da profissão favorita de cada um e a partir daí improvisar um diálogo com o colega. Após perceberem conseguiram perceber o objetivo da atividade foi um momento engraçado e gratificante.

Foi também marcante verificar que, com a ajuda do Teatro de Sombras, por detrás da “proteção” da tela, houve alunos/as que perderam a timidez e conseguiram verbalizar e comunicar a narrativa e gesticular através da manipulação das marionetas de sombras, foram capazes de desinibir-se perante os/as colegas e a equipa educativa (fig.14 e 15).



Figura 14- Diálogo sobre as profissões com teatro de sombra



Figura 15- Escolha da marioneta para interpretar a sua personagem

Importa salientar que a ação educativa desenvolvida anteriormente foi fundamental para as crianças relacionarem o que aprenderam com as vivências que tiveram ao longo destes dias. Este terceiro momento serve para avaliar as perceções das crianças e perceber o que assimilaram das atividades anteriores.

- *Eu quero ser professora, porque quero ensinar os meninos (Rita)*
- *Eu quero ser médica para ajudar as pessoas doentes (Isabel)*
- *Tu queres ser o quê? (Salvador)*
- *Cozinheiro, como a minha avó (André)*

NCEPE N.º 10 2019

Segundo Amâncio (2010),

há alguns anos as profissões estavam divididas de acordo com os estereótipos de género, sendo algumas destinadas ao género masculino e outras ao género feminino. Através desta atividade pode constatar-se que as profissões eleitas por meninos e meninas evidenciam ainda alguns estereótipos de género, no entanto, algumas crianças parecem viver as questões de género de forma positiva nesta situação de escolhas de profissões, não apresentando conceções negativas após a conversa de sensibilização (p.78).

Ao longo desta atividade percebemos que a escolha está relacionada com as vivências das crianças, sendo maioritariamente escolhidas profissões ligadas à família (avós e pais), embora haja crianças que disseram querer ser professores/as/educadores/as, por causa da ligação que têm com a sua educadora.

Para concluir, as crianças mostraram opiniões estereotipadas ao longo da EEA, possivelmente devido a vivências fora da instituição. Procurámos sempre mostrar que todos podem ter a profissão que sonham independentemente do seu género.

3.3. Contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Neste ponto apresenta-se a PES em contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico. Tal como nos contextos anteriores, a intencionalidade educativa chave era conhecer o ambiente educativo sob diversas perspetivas: caracterização do grupo de crianças, espaço, tempo e interações. Porém, a caracterização do grupo tem por base as observações realizadas e as questões que fomos fazendo enquanto permanecemos no contexto.

Das intervenções realizadas, vamos destacar apenas três atividades que foram desenvolvidas em contexto educativo do 1º CEB: leitura e dramatização do texto “País da chuva”, jogo de consolidação de conteúdos matemáticos seguido do jogo da mimica sobre as profissões e caça ao tesouro de objetos usados por ambos os sexos.

Estas experiências foram planificadas tendo em conta os documentos oficiais orientadores (Metas de Aprendizagem e o Programa de 1.º CEB), sempre em diálogo com a professora supervisora da ESEB e com a professora cooperante.

3.3.1. Caracterização do contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico

A instituição onde se realizou a PES em contexto de 1.º CEB foi uma instituição da rede pública, pertencente ao Agrupamento de Escolas Emídio Garcia, em Bragança.

A escola estava situada numa zona com bons acessos. Contudo era um lugar com bastante tráfego, o que exigia uma maior segurança e atenção na hora da entrada e da saída das crianças. Trata-se de um espaço educativo organizado em função das crianças, embora seja uma escola bastante pequena e antiga.

Relativamente ao espaço interior este é composto por quatro salas de atividades destinadas ao 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB), casas de banho, uma sala de professores, uma biblioteca escolar e uma reprografia. Perto da biblioteca existia um anfiteatro, dentro do edifício, onde as crianças iam brincar nos dias de chuva e frio.

No interior há aquecimento central, boa luz natural, o que proporciona um ambiente confortável e agradável que proporcionasse bem-estar a todas as pessoas que frequentavam os espaços.

Como já foi mencionado, a escola tinha uma biblioteca onde os/as alunos/as podiam escolher várias histórias. Este era um local bastante visitado pelas crianças que mostravam o gosto pelos livros e, por vezes, requisitavam livros para lerem em casa ou decidiam lê-los na biblioteca durante os intervalos. Existia também um espaço com computadores onde as crianças podiam passar algum tempo durante os tempos livres.

O espaço exterior era bastante amplo; as crianças podiam estar em segurança visto que o recinto da escola se encontra vedado e protegido e, para além disso, a entrada da escola encontrava-se sempre fechada de modo a controlar as entradas e saídas da escola. O espaço era constituído por um campo de futebol, um parque infantil com areia e uma zona vasta de jardim com árvores e flores. É importante que os espaços existentes deem “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). Pelo que observámos a escola preocupa-se em presentear os alunos com materiais e condições necessárias para o bom funcionamento da instituição.

Em relação ao corpo docente este é constituído por cinco professoras; além das professoras titulares, faziam parte do corpo docente uma professora de educação moral e religiosa católica e uma professora de apoio. Havia também duas funcionárias dos serviços gerais, embora uma desempenhasse as funções de auxiliar de ação educativa.

Saliente-se que todo o ambiente de trabalho era excelente, havia excelentes relações entre toda a comunidade educativa, o que é fulcral para que as crianças se sintam bem e motivadas para realizar e adquirir novas aprendizagens.

Tal como já foi referido, neste último contexto havia quatro turmas, sendo que uma delas é a turma onde realizámos a PES. Vamos caracterizá-la no próximo ponto.

3.3.2. Caraterização do grupo de crianças do 1.º Ciclo do Ensino Básico

A caraterização do grupo de crianças é de extrema importância para um professor/a ou educador/a. Neste contexto específico, as semanas de observação foram decisivas para que *a posterior* soubéssemos lidar com o grupo e tivéssemos conhecimento sobre as necessidades de cada um. O nosso foco deve ser nas crianças, nas suas características, personalidades, ambições, necessidades e capacidades.

A PES, em contexto de 1.º CEB, foi desenvolvida com um grupo de crianças que frequentava o 1.º ano de escolaridade. O grupo era composto por 10 crianças, 7 do sexo masculino e 3 do sexo feminino. A turma tinha 2 crianças de origem diferente das restantes: um menino de Moçambique e outro da Rússia. O grupo sempre lidou muito bem com essas diferenças e notava-se a preocupação e a ajuda dos restantes para com as duas crianças. Cada vez mais existem turmas com diferenças raciais e étnicas, é preciso estar atento, dar a conhecer as diferenças étnicas e apresentar o país, para que as crianças sintam que estão integradas no meio escolar. Nesta perspetiva, e neste meio escolar em concreto, foi importante estarmos atentos a esta diversidade cultural para que pudéssemos refletir, questionar, desenvolver competências e metodologias e agir de forma adequada.

É de referir que estávamos perante uma turma heterogénea ao nível de aprendizagens; o grupo de crianças, de uma forma geral, tinha algumas dificuldades de aprendizagem, embora houvesse crianças trabalhadoras, empenhadas e curiosas por aprender. Na sala de atividades estas últimas destacavam-se dos restantes colegas pelo facto de resolverem os exercícios de uma forma mais rápida, mostravam ser muito autónomas e empenhadas.

Na sala de aula estava sempre presente a professora titular. No entanto havia alunos/as que tinham também o acompanhamento de uma professora de apoio, que apoiava os/as alunos/as com mais dificuldade, ajudando-os com os conteúdos em que

mostravam mais dificuldades; este apoio acontecia fora do horário das aulas com a professora titular.

Percebemos ao longo do tempo que as/os alunas/os demonstravam mais empenho e interesse em atividades que proporcionavam experiências de ensino/aprendizagem que tinham uma ligação do aprender com o brincar, ou seja, que interligavam conteúdos a jogos. Esta revelou-se a forma mais efetiva de despertar o interesse dos/as alunos/as.

Cardoso (2013) reforça esta ideia ao referir que

o processo de aprendizagem que o professor escolherá nunca será neutro em relação aos alunos que terá de ensinar. Consoante o tipo de público-alvo e as suas experiências e vivências em relação aos temas que serão tratados, assim deverá o professor socorrer-se das melhores estratégias para chegar ao maior número de alunos (p.163).

Adotámos também uma estratégia para as/os alunas/os que tinham menos dificuldades e terminavam as tarefas mais rápido, que era colaborar com os colegas com mais dificuldade. Para além destas crianças, haviam outras que se evidenciavam, não pela rapidez na resolução de atividades, mas sim por se destacarem na expressão oral quando se gerava diálogo entre a turma sobre um tema específico: algumas crianças mostraram saber muito para além do que foi aprendido na escola sobre a área de Estudo do Meio, principalmente sobre atividades agrícolas, porque no seu meio familiar estavam muito presentes essas experiências e eles tinham um gosto enorme em aprender mais sobre isso com os pais e avós; muitas vezes, falavam com tanto entusiasmo que acabavam por interromper os colegas, mas também tinham sempre o propósito de os esclarecer.

Em relação ao tema da investigação, através da observação percebeu-se que havia alunos que tinham um conceito de género tradicional, o que acabou por levar a muitas discussões, principalmente no recreio; por exemplo, havia uma menina que gostava de jogar futebol, mas os colegas não gostavam que esta fosse jogar, porque para estes ela era menina e não podia jogar futebol.

Nesta sequência Marchão e Bento (2012) referem 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 (p. 2).

Deste modo é importantíssimo o papel da escola e principalmente do/a professor/a para tentar desconstruir estas perspetivas tradicionalistas, propondo atividades que

promovam a igualdade de género. O modelo representado pela sociedade é cada vez menos tradicionalista e mais aberto e compete-nos, enquanto educadores/as e professores/as, promover uma educação igualitária em que crianças do sexo masculino e feminino tenham as mesmas oportunidades.

No que toca ao comportamento da turma, este foi considerado negativo no que diz respeito ao cumprimento de regras, tendo sido um fator que complicou a ação educativa em PES. Estes comportamentos disruptivos refletiam-se na desconcentração e, por conseguinte, manifestavam-se em insucesso relativamente ao processo ensino-aprendizagem.

3.3.3. Organização do tempo e espaço

Propomo-nos neste tópico dar a conhecer a organização do tempo e do espaço contexto educativo de 1.º Ciclo do Ensino Básico. Iremos começar pela organização do tempo, que é imprescindível para a gestão da sala de aula. Convém ressaltar que a presença e o cumprimento das rotinas diárias por parte dos alunos ajudam na construção da sua autonomia. A existência duma organização e duma rotina não é importante apenas para as crianças, mas também para os/as docentes porque os ajuda a organizar e seguir uma sequência nos tempos letivos.

Assim sendo, esta análise é fundamentada nas seguintes categorias: chegada/saída; refeições/lanches; intervalo. De salientar que no 1.º CEB a gestão do tempo é orientada pelo horário letivo, no qual estão presentes as diferentes áreas do saber, nunca esquecendo o número de horas exigidas semanalmente. Contudo, após uma conversa inicial com a professora titular, foi-nos dito que a estrutura planeada no horário letivo não era fixa, ou seja, podia sofrer alterações sempre que fosse adequado ou necessário. Esta organização permite-nos concordar 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).

Ao longo da nossa experiência nesta escola, percebemos que era dada mais atenção a algumas das áreas do saber do que a outras; embora o horário fosse flexível, era orientado com o intuito de dar relevância às áreas curriculares de matemática e português, uma vez que o programa é mais extenso e exigente nessas áreas. Segundo Arends (2008),

a gestão do tempo “é uma tarefa difícil e complexa para professores” (p. 124). Embora o tempo seja escasso para lecionar tudo o que é exigido, temos de ter sempre em conta os interesses da criança e proporcionar atividades, experiências e interações positivas e ricas.

Nesta instituição, o tempo era estruturado pela professora de cada sala. Era organizado em tempo de trabalho, recreio e almoço. O horário de entrada das crianças era às 9:00 e, até às 10:30, lecionávamos uma área (Português, Matemática ou Estudo do Meio); depois, tinham 30 minutos de intervalo onde a escola lhes dava um lanche; às 11:00 voltavam para a sala e seguia-se a mesma rotina até às 12:30, onde tinham o intervalo do almoço. Depois do almoço iniciavam as atividades das 14:00 às 16:00.

No período da tarde, por vezes, adicionávamos as expressões à área do conhecimento que lecionávamos nesse período. Sempre foi uma preocupação, no decorrer da PES, fazer uma gestão do tempo organizada, apta a conceber momentos diversificados e significativos, que permitissem às crianças consolidar os seus conhecimentos.

A sala de aula, onde se realizou a ação educativa era um espaço limpo e acolhedor. Nesse espaço conceberam-se os mais diversos momentos de aprendizagem, organizada por forma a responder às necessidades e interesses do grupo e ajudar à socialização e à partilha de saberes, conhecimentos e valores culturais entre adultos e crianças. De acordo com Silva, Marques, Mata e Rosa (2016) “a organização do grupo, do espaço e do tempo constituem dimensões interligadas da organização do ambiente educativo da sala” (p. 25).

O ambiente de aprendizagem permitia a segurança e o conforto de todas as crianças do grupo; o espaço era de dimensão média, mas adequada, devido ao número reduzido de crianças. Tinha boa luminosidade, boa luz natural, aquecimento central (o que era fundamental devido às temperaturas baixas na região no inverno para que o grupo estivesse confortável, tanto na sala como na escola) e todas as salas de aula estavam equipadas com um computador, um quadro interativo e uma impressora. Fazia parte da sala uma pequena divisão com vários armários onde se guardavam os cadernos, livros de leitura e manuais. Numa das paredes laterais havia dois armários, onde eram colocados os dossiers e materiais de desgaste. Os dossiers individuais de cada aluno/a são ferramentas de avaliação marcantes e essenciais para os/as professores/as e para os alunos e alunas. É através da sua construção e visualização que os alunos/as e professores/as examinam as dificuldades e os progressos alcançados. Alvarenga e Araújo (2006) referem que, “um portfólio pode refletir as habilidades e experiências de cada criança, e através dele o(a) professor(a) pode realizar uma avaliação formativa com base no trabalho diário

e consequente reconstrução das suas ações, atendendo às reais necessidades de cada aluno(a)” (p.28).

O espaço continha, igualmente, vários placards de cortiça que cobriam as paredes da sala, com alguns trabalhos elaborados pelos alunos, bem como cartazes alusivos aos conteúdos abordados recentemente.

Inicialmente o espaço da sala estava organizado por três filas na vertical, em pares, mais cinco mesas; como não havia crianças suficientes para preencher todas as mesas, algumas sentavam-se sozinhas. No entanto, devido a algumas saídas e entradas ao longo da PES, os pares foram-se modificando, isto porque consideramos importante colocar as crianças com mais dificuldade de concentração e/ou aprendizagem junto de um/a colega com melhores resultados, mais atento e concentrado. Ao longo do tempo, percebemos que houve resultados positivos com estas mudanças pelo que “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). Assim sendo a organização mais eficaz é aquela que melhor se adequa ao grupo, sendo que é imprescindível as/os alunas/os não focarem a sua atenção só no/a professor/a e no quadro, mas também em todo o ambiente educativo, logo “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), favorecendo uma cooperação mais enriquecedora e um melhor envolvimento das crianças, na sua aprendizagem.

No fundo da sala encontravam-se duas mesas grandes de trabalho, que geralmente eram utilizadas para trabalhos de grupo. no entanto neste espaço gerava-se um ambiente de “confusão” pelo barulho e agitação que se criava entre os colegas, uma vez que eram crianças muito individualistas.

3.3.4. As interações

A PES em contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico foi bastante enriquecedora, essencialmente por permitir contactar com crianças do 1.º ano de escolaridade, mas também pelos importantes contributos que representou na nossa formação, permitindo perceber que as práticas educativas têm de ser pensadas com base nas características e potencialidades das crianças; todas as crianças são diferentes e fazem aquisições/aprendizagens de diferentes modos.

Percebemos que explicar qualquer conteúdo a crianças de 1.º ano é, por vezes, difícil visto que a linguagem e o modo como a operacionalizamos deve ser claro e explícito. Foi gratificante ver, ao longo dos dias, o crescimento dos nossos laços de amizade com as crianças, assim como com a restante comunidade escolar; isto é, na nossa perspetiva um aspeto crucial para o sucesso escolar e para o bom funcionamento do trabalho em equipa. Tal como referem Hohmann e Weikart (2009) “o trabalho em equipa é um processo de aprendizagem pela ação que implica um clima de apoio e de respeito mútuo” (p. 130); o docente deve perceber que é essencial trabalhar com os alunos, de forma a proporcionar momentos de aprendizagem em equipa, sempre com respeito mútuo.

As nossas observações centraram-se, basicamente, na professora titular e na interação entre pares. Em diálogo com a professora, e pelo que fomos observando, percebemos que o apoio familiar era quase nulo, assim como a relação família-escola, o que vai contra o que se defende no Conselho Nacional de Educação (2004), que nos diz que “família e escola são um dos pilares do desenvolvimento do ser humano” (p.22); é necessário existir esta ligação e empenho por parte de ambos no sentido de orientar e ajudar as crianças.

Em relação à professora cooperante, é essencial que haja uma boa relação e comunicação, a professora sempre nos ajudou, quer nas aulas, quer a planear as mesmas. Sempre nos deu ferramentas que achava importante para nos ajudar, o que fez com que dia após dia tivéssemos mais segurança em nós e no nosso trabalho.

O ambiente vivido em contexto de sala de aula era saudável, existia tempo e espaço para a interação criança-adulto e criança-criança. Havia um grande respeito pelas crianças, não observámos episódios em que as crianças fossem desconsideradas, menosprezadas e rotuladas, era evidente o carinho que a professora tinha pelos/as alunos/as. Como o grupo era muito heterogéneo em relação às suas aprendizagens era prática comum recorrer a um ensino mais individualizado. É fundamental que o/a professor/a integre os/as alunos/as num ambiente seguro e favorável para uma melhor compreensão e aprendizagem de saberes relacionados com o meio social onde está inserido.

Aquando da realização das atividades tivemos sempre em consideração as necessidades do grupo, procurando desenvolver competências sociais e pessoais, contribuindo para o desenvolvimento holístico dos/as alunos/as.

Por conseguinte, na PES e integradas na investigação sobre as práticas destacam-se experiências de ensino/aprendizagem, cujo foco se centra nas tarefas domésticas,

profissões e brincadeiras pois estes eram os aspetos em que considerávamos que existiam mais estereótipos.

Um dos objetivos foi dar às crianças liberdade de expressão, deixá-las manifestar os seus pontos de vista, orientando sempre o debate, uma vez que era evidente que estes assuntos potenciavam conflito, troca de ideias, o que acaba sempre por ser um a potencialidade para o desenvolvimento de competências várias nestes/as alunos/as.

Seguidamente, iremos apresentar e analisar as experiências de ensino/aprendizagem selecionadas para este relatório de PES.

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

No contexto do 1.º CEB foram desenvolvidas várias EEA, realizadas ao longo da PES. Estas experiências foram planificadas com base nos documentos oficiais orientadores, sobretudo as Metas de Aprendizagem e o Programa de 1.º CEB. Essa planificação foi elaborada em colaboração com a professora cooperante, que nos deu liberdade para escolhermos qualquer atividade para as semanas de intervenção, com o compromisso de após a nossa elaboração final a partilharmos, antes das intervenções. Assim planificámos por forma a abordarmos os conteúdos em estudo nas diferentes áreas curriculares, com o propósito promover aprendizagens significativas ao longo da intervenção, com o foco nas necessidades e potencialidades das crianças.

Numa reflexão conjunta com a professora titular foi-nos dito para não termos receio de inovar, de ser diferentes e sobretudo desenvolvermos atividades que despertassem a curiosidade das crianças.

Ao longo da PES, apoiámo-nos na pedagogia participativa, estimulando as crianças com momentos de aprendizagem diferenciada, recorrendo ao trabalho individual ou em grupo, sempre assegurando que as crianças tinham um papel ativo nas atividades.

Por fim, seleccionámos três experiências de ensino/aprendizagem: jogo de consolidação de conteúdos matemáticos seguido de jogo da mimica sobre as profissões; caça ao tesouro de objetos usados por ambos os sexos e leitura da história “O Francisco quer ser bailarino”; por fim, a visualização do filme “Billy Elliot”. As atividades vão ser apresentadas nesta sequência.

3.3.5.1. A matemática e as profissões

Ao planificar esta EEA, fizemo-lo com base nos documentos oficiais e, procurando conciliar os conteúdos a lecionar com a temática em investigação.

Recorrendo ao jogo matemático deu-se início à EEA porque para nós o jogo é um recurso lúdico e dinâmico que pode ser uma mais-valia no processo de ensino/aprendizagem.

Neste jogo matemático lecionamos o conteúdo adição, subtração, figuras geométricas e contagem e leitura de algarismos. Embora o recurso pedagógico fosse um jogo e o entusiasmo fosse maior, lembrámos antes as regras do jogo e as regras da sala de aula, para que não houvesse confusão e fosse um momento divertido e de aprendizagem para todos.

Antunes (2002) afirma que

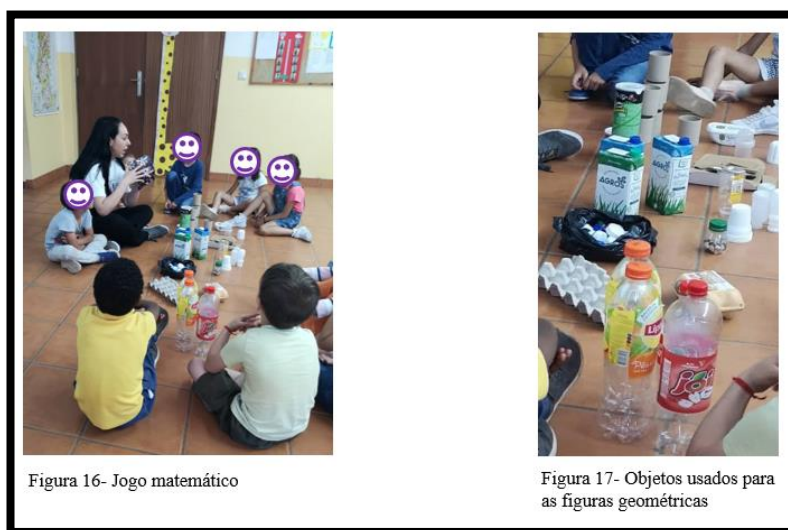
É nesse contexto que o jogo ganha espaço como ferramenta ideal da aprendizagem, na medida em que propõe estímulo ao interesse do estudante, que como todo pequeno animal adora jogar e joga sempre principalmente sozinho e desenvolve níveis diferentes de sua experiência pessoal e social. O jogo ajuda-o a construir novas descobertas, desenvolve e enriquece sua personalidade e simboliza um instrumento pedagógico que leva o educador à condição de condutor, estimulador e avaliador da aprendizagem (p.36).

Tal como refere o autor, o jogo é uma componente fundamental na aprendizagem, pois motiva, desenvolve a comunicação, animação e participação voluntária da criança, que fica investida no jogo e com isso envolve-se nos conteúdos e obtém maior sucesso escolar.

Ao planear esta aula, tivemos em consideração as áreas onde se identificavam mais dúvidas e procurámos colmatar essas dificuldades. Além desta preocupação, quisemos ainda desenvolver o trabalho em grupo e a pares, uma estratégia que tinha como objetivo promover e oferecer aprendizagens ativas, significativas e socializadoras, sempre dirigidas para a criança e para a construção do seu conhecimento.

Decidimos sentar as crianças em roda no chão da sala; desta forma estávamos mais próximos uns dos outros e tínhamos mais dinâmica. Após colocar a turma sentada e em silêncio, começámos a explicar o que íamos fazer e as regras do jogo. Para este jogo

matemático, tínhamos alguns papéis com os cálculos e objetos do nosso cotidiano, que representavam figuras geométricas, tal como mostram a figura 16 e 17.



Esta atividade tinha dois momentos: o primeiro era o jogo matemático e o segundo era o jogo da mimica sobre as profissões.

As crianças tiravam, uma de cada vez e por ordem, um papel da primeira caixa ou escolhiam um objeto e respondiam ao que era pedido; caso não soubesse a resposta ou esta estivesse errada, havia a possibilidade de outra criança responder. Caso escolhessem tirar o objeto, a criança devia explorar e manipular o mesmo, para depois falar sobre ele e dizer com que figura geométrica era parecido.

A criança que estava em jogo, assim que respondesse corretamente à questão matemática, levantar-se-ia e tirava da segunda caixa um papel com a profissão representada e tinha uns segundos para decidir o que ia fazer para os colegas adivinharem a profissão. Assim que estivesse preparado, começava a mimica.

-Meninos e meninas, já tinham reparado que há objetos do nosso dia a dia que são parecidos com figuras geométricas? (PE)

-Professora Ana, eu nunca tinha reparado que nós em casa temos muitas figuras geométricas (Diogo)

-O pacote de leite tem faces que parem um retângulo (Mariana)

-Agora em casa vou jogar sempre a este jogo (Rodrigo)

NCEPE N.º 11 2019

Chegámos à conclusão que as crianças estavam motivadas e admiradas por termos objetos que representam figuras geométricas, algo que nunca tinham constatado até ao momento. Verificamos ao longo da atividade um grande entusiasmo e um querer contar em casa esta descoberta.

Procurámos sempre durante a PES recorrer a materiais diversos e ensinar os conteúdos de forma mais lúdica. Observámos um imenso entusiasmo no decorrer desta ação educativa. Foi notório o entusiasmo das crianças associar a matemática aos objetos/materiais usados no quotidiano. Tal como defende Ponte & Serrazina (2000)

as crianças poderão apoiar-se em objetos/materiais, manipulando-os e construindo conceitos abstratos a partir do concreto. Afirmam que as crianças encontram ilustrações, representações e modelos em diversos tipos de suportes físicos. Convenientemente orientada, a manipulação de material pelos alunos pode facilitar a construção de certos conceitos. Pode também servir para representar conceitos que eles já conhecem por outras experiências e atividades, permitindo assim a sua melhor estruturação (p. 116).

No jogo da mimica sobre as profissões, existiu um pouco mais de dificuldade, isto porque as crianças conheciam apenas as profissões dos pais e pouco mais. Havendo no jogo outras profissões, tivemos de auxiliar um pouco mais do que o esperado tanto a criança que estava a fazer a mimica como os/as colegas para estes perceberem qual era a profissão. Assim sendo graças a este jogo, as crianças conheceram inúmeras profissões novas e houve um diálogo sobre as profissões que eram desconhecidas, o que por si só já foi bastante positivo.

Dentro da caixa havia várias profissões (bombeira, professor, costureira, cozinheiro, médica, mecânica, polícia, agricultora, jornalista, pastor, bailarino...); o que percebemos ao longo da mimica é que quando eles conheciam as profissões e as associavam ao outro género ficavam por vezes reticentes para fazer a mimica.

Com o diálogo inicial, percebemos que podia haver algumas dúvidas durante o jogo da mimica; desde logo, disse às crianças que podiam contar com a minha ajuda para explicar alguma profissão que não conhecessem, tinham era de ter em atenção as regras do jogo, ou seja, os/as colegas não podiam ouvir qual era a profissão. Assim sendo, esta ajuda foi dada através de sussurros.

- Professora Ana, eu não sei fazer esta profissão! (bailarino) (Tiago)
- Não consegues porquê? (PE)
- Porque sou menino e não sei dançar! (Tiago)
- Os meninos também sabem e podem dançar! (PE)

NCEPE N.º 12 2019

É possível inferir, com base nos momentos experienciados aquando do jogo da mimica sobre as profissões, que as crianças lidam mais facilmente com que as meninas representem as profissões que eles acham que são para os homens do que o contrário, o que verificámos com a nota de campo supracitada.

Assim que os/as colegas adivinharam a profissão do Tiago, fizemos questão de que houvesse uma conversa sobre esta profissão, uma vez que este momento provocou alguns risinhos.

- Tiago, tu não gostas de dançar? (PE)
- Gosto muito e danço com os meus irmãos e a minha prima! (Tiago)
- Boa, então por que motivo no jogo disseste que não sabias dançar? (PE)
- O Tiago sabe dançar e gosta muito! (Diana, prima do Tiago)
- Mas não sei dançar ballet! (Tiago)

NCEPE N.º 13 2019

Percebemos com este diálogo que o Tiago ficou reticente em fazer a mimica do bailarino porque na imagem do menino estava a dançar ballet; na figura 18 e 19 pode-se ver a imagem do menino a dançar ballet. Ainda assim, este estereótipo foi quebrado quando fomos procurar vídeos com crianças a dançar ballet; assim, as crianças perceberam que todos podem saber dançar tudo sem qualquer problema (fig.18 e 19).



Figura 18- Jogo da mimica



Figura 19- Imagem do menino a dançar ballet

Para autores como Amâncio (2010), “há vários anos atrás as profissões estavam divididas de acordo com estereótipos de género, sendo algumas destinadas ao género masculino e outras ao género feminino” (p.29).

Efetivamente, ao longo desta atividade conseguimos constatar que havia mais à vontade em representar as profissões que conheciam e que existia a ideia de que algumas profissões tiradas por meninos e meninas eram associadas ao outro género; ficaram assim evidenciados alguns estereótipos de género. No entanto, também tivemos crianças que não se inibiram em fazer a mimica relativa à profissão que saiu em sorteio.

Assim que a atividade terminou, os/as meninos/as foram para o recreio e durante a brincadeira começaram a brincar ao faz de conta relacionado com a profissão preferida de uma das meninas. A Diana quer ser polícia, no entanto inicialmente ficava retraída e não gostava de dizer que essa era a sua profissão preferida; sempre que a questionávamos, a menina dizia muito baixo para não chamar à atenção dos colegas, mas depois desta atividade a Diana já falava de forma espontânea e sem medo.

Em relação à mudança de atitude da menina, trata-se dum episódio muito enriquecedor e percebemos efetivamente que a forma de ver as profissões mudou drasticamente nos/as meninos/as, uma vez que tivemos uma atividade fora da escola onde tínhamos uma demonstração da escola segura e ao longo desta visita fomos ouvindo os/as meninos/as e ouvimos comentários sobre ter policias homens e mulheres tal como havíamos falado na sala. Nesta atividade fora da escola, a Diana mostrou interesse em vestir a farda da polícia e teve essa oportunidade, foi um momento muito gratificante e temos a certeza que foi marcante para a criança, como podemos ver na figura 20.



Figura 20- Diana vestida de polícia

Durante a brincadeira do faz de conta, ouvi a Mariana a dizer que também queria ser polícia, este discurso não existia antes desta atividade.

Em suma, continuámos a PES de modo a implementar estratégias relacionadas com a nossa investigação e, mais importante do que isso, a inculcar valores tais como a tolerância e a aceitação dos gostos e diferenças de cada um.

De seguida, vamos descrever a EEA “caça ao tesouro” que teve como objetivo observar algumas perceções das crianças quando estão em contacto com algumas peças de vestuário.

3.3.5.2. “Caça ao tesouro”

A segunda EEA que vamos descrever é a caça ao tesouro que demonstrou como as crianças veem a questão do género no que toca ao uso de roupa/ acessórios.

A nossa intencionalidade educativa era promover aprendizagens relacionadas com noções espaciais do grupo quando liam as pistas, promover o trabalho em equipa e as perceções sobre a roupa e os acessórios usados no quotidiano. Queríamos saber que ideia tinham as crianças sobre roupa de rapaz e rapariga e para isso tentámos criar uma atividade mais dinâmica e prática no exterior da escola.

Escolhemos fazer uma EEA no espaço exterior, num espaço único e ativo e de uma forma lúdico-pedagógica, para que fosse algo diferente, uma vez que quando perguntámos se já tinham feito uma caça ao tesouro a maioria disse que não e para nós este tipo de atividades é essencial.

As crianças perceberam que a caça ao tesouro era parte integrante da aula, mas, como foi dito por eles/as próprios/as, estavam a aprender e a brincar ao mesmo tempo, através do jogo e da descoberta. Vygotsky (2007) destaca que

ao brincar a criança tem a oportunidade de vivenciar diversos papéis e elaborar diferentes relações, pois, por meio desta atividade, ela dialoga como o mundo, imitando situações e habilidades que superam as suas capacidades, apropriando-se das formas de agir do adulto e ampliando os instrumentos que tem para se relacionar com o mundo (p.42).

O mesmo autor compreende que a criança reproduz e representa o contexto em que está inserida por meio das situações vivenciadas e das brincadeiras. Contudo, tal “reprodução não se faz passivamente, mas mediante um processo de reinterpretação do

mundo, que abre lugar para a invenção e a produção de novos significados, saberes e práticas” (Vygotsky, 2007, p.51). Ou seja, vendo a caça ao tesouro como uma brincadeira, a criança cria, imagina, interage e relaciona-se com os/as colegas, interpreta as pistas, expressa o que sente quando encontra o objeto e, acima de tudo, aprende.

Quando decidimos fazer uma caça ao tesouro, estávamos na dúvida sobre qual o melhor local para a fazer, se na sala de aula, no interior da escola ou no exterior; considerámos que o melhor era pedir a opinião as crianças, que prontamente afirmaram que o local preferido era a zona do recreio, ou seja, o exterior da escola.

Nessa manhã, iniciámos a aula explicando o nosso plano de aula e as regras a que tinham que obedecer para que a caça ao tesouro fosse um sucesso. Após este diálogo, dirigimo-nos à zona exterior, onde já tínhamos escondido todos os objetos e respetivas pistas, para que fosse explicado o que é uma caça ao tesouro e que objetos iam encontrar no espaço.

Quisemos relembrar as noções espaciais antes de iniciar a caça ao tesouro, uma vez que era necessário ter bem presente as direções que estavam presentes nas pistas.

De seguida demos início à caça ao tesouro; depois de explicar e de ter silêncio, li a primeira pista e eles foram procurar o objeto, como vemos na fig. 21 e 22.



Figura 21- Explicação da Caça ao tesouro



Figura 22- Leitura da 1ª pista

As crianças estiveram o tempo todo motivadas e em grupo, houve um excelente trabalho de equipa e a entre ajuda era evidente. Os/As alunos/as foram identificando e interpretando todas as pistas e os elementos encontrados, falavam da forma, da cor, das peças de roupa, ou seja, durante esta EEA foi existindo sempre um diálogo.

- *O que é isto? (Gonçalo)*
- *É uma saia! (Rodrigo)*
- *Que giro, é uma saia! (Diana)*
- *Dá a saia à Diana, isso é para meninas (Rodrigo)*

NCEPE N.º 14 2019

A professora estagiária não quis interromper o diálogo, quisemos apenas observar para depois em sala de aula abordar a temática.

A Diana veio entregar, feliz, a saia que tinha encontrado, os meninos ficaram a observar ao longe, já prontos a continuar as pistas.

O que nós percebemos ao longo desta atividade é que havia objetos sobre os quais não existiam estereótipos associados ao género, tais como o chapéu, a gravata, o gorro e a camisa azul; no entanto, a saia, o vestido, a fita do cabelo e o laço foram objetos que os meninos ficaram reticentes em vir trazer e mostrar que foram eles a encontrar, entregavam sempre a uma menina que estivesse mais próxima.

Na pista número 4, encontraram a gravata e reparámos que os meninos ficaram todos orgulhosos em vir trazer e mostrar o que tinham na mão.

- *Professoras vejam o que encontramos! (Diogo)*
- *O meu pai usa isso! (Diana)*
- *É uma gravata! (Tiago)*
- *Posso usar, professora? (Rayan)*
- *Na sala podem usar tudo o que quiserem! (PE)*

NCEPE N.º 15 2019

Com esta nota de campo percebemos que efetivamente a reação por parte dos meninos é diferente do objeto anterior, querem usar e ficam entusiasmados, e mesmo que a Diana salienta que o pai usa a gravata, pois é algo que conhecem e já viram algum familiar a usar, o que desperta logo interesse.

Em relação à pista 7, as crianças encontraram a camisa, fizemos questão de trazer uma camisa azul para perceber se existiam ali estereótipos em relação às cores; quando encontraram a gravata associaram-na efetivamente, pela cor, ao sexo masculino.

- *Olha que bonita, podes usar João Pedro, serve-te!* (Diana)

- *Ohhhh, tens razão!* (João Pedro)

- *Também quero!* (Tiago)

NCEPE N.º 16 2019

Esta primeira reação veio ao encontro da nossa ideia inicial, em que as crianças associavam determinadas 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). Nesta fase inicial, através da observação, conseguimos perceber que há esta associação por parte das crianças.

Importa ressaltar que quando planificámos a atividade certificámo-nos de que contemplávamos todas as áreas do saber e, no que diz respeito às noções espaciais, reparámos que as/os alunas/os tinham algumas dificuldades nas indicações, posições e direções. Contudo, usavam muitas vezes a linguagem corporal, indicando para a direção que deveriam tomar ou para o chão quando queriam indicar a sua posição atual. Com isto, remetemos para a necessidade de explorarmos novamente este conteúdo matemático para que não haja mais dúvidas quanto as noções de sentido (esquerda/direita), direção (para frente/para trás) e distância (longe/perto).

De seguida, regressámos à sala de aula retomando a conversa sobre as peças de roupa e os acessórios que tinham encontrado. Começámos por falar do vestido e algumas crianças interpretaram o vestido como uma camisola, não conseguiam fazer a distinção entre as duas. Ao longo da intervenção, fui conversando com as crianças para tentar perceber que peças queriam usar. Ninguém quis usar o vestido, nem a camisa. Quando questioneei o porquê de ninguém querer usar, as respostas foram: “Porque sim!”, “Não gosto”, “Não serve” e “Não gosto”. É de salientar que durante a caça ao tesouro houve um menino que gostou da camisa e queria vesti-la, contudo, posteriormente já disse que não queria.

As crianças determinaram que os meninos não podiam usar saia porque era para as meninas e a saia em questão tinha flores e os meninos não usam flores; com isto decidimos fazer uma pequena pesquisa e dar a conhecer o que acontecia na Escócia, em que os homens vestem saias, os chamados Kilts; salientámos que faz parte da cultura e tradição do país. Após esta partilha, tivemos um menino a perguntar se podia experimentar a saia, fig.23.



Figura 23- Menino pede para experimentar a saia

- *Professora Ana, posso usar a saia? (Tiago)*

- *Claro que podes! (PE)*

(Os colegas começam a rir-se)

- *Qual é o mal? (Tiago)*

(Os colegas ficam em silêncio)

NCEPE N.º 17 2019

Em seguida já todos os meninos pediram para experimentar a saia e quiseram usá-la orgulhosamente e mostrar aos colegas.

Para terminar falámos do laço e da gravata, tendo surgido algumas dúvidas nas crianças sobre se as meninas e os meninos podiam usar ambos os acessórios. Este tema gerou discussão entre nós e as crianças, uma vez que estas defendiam que a gravata era para os meninos e o laço para as meninas, ideia que acabou por ser desconstruída quando lembrámos que os meninos podem usar laço em vez de gravata, o que acontece inúmeras vezes, e as meninas podem usar gravata tal como os meninos e que hoje em dia isso é algo que acontece regularmente. Demos o exemplo dos uniformes dos colégios, em que as meninas usam gravatas e fizemos mais uma pesquisa rápida, mostrando algumas imagens.

É fundamental mudar atitudes, incentivar as crianças a usar tudo o que gostam, todas as cores, a não associarem estereótipos em relação ao género.

Nesta sequência continuamos com a PES, com o foco na implementação de atividades diferenciadas, para conseguirmos colmatar carências das crianças (como as dificuldades em indicar direções e desconstruir estereótipos) e perceber quais as percepções sobre as questões de género.

3.3.5.3. “Quero ser bailarino”

Estávamos no que pensávamos ser a última intervenção da PES quando, em conversa com a professora cooperante, decidimos realizar uma atividade um pouco mais divertida e descontraída para as crianças.

A atividade começa com a leitura de um conto “O Francisco quer ser bailarino”. Após a leitura do conto, assistimos ao filme Billy Elliot, que retrata o sonho de um menino que também quer ser bailarino de Ballet. Esta atividade vem ao encontro momento vivenciado na primeira EEA, em que o Tiago estava reticente em fazer a mimica da imagem do menino a dançar ballet.

O nosso objetivo com esta última intervenção era sensibilizar para um olhar diferente em relação aos papéis de género, ou seja, as crianças devem perceber que existem exceções que precisam de ser acolhidas e que são praticáveis; cada um pode e deve exercer e fazer o que sonha e deseja. Desta forma ajudámos a construir uma visão das questões de género mais ampla e não discriminatória, livre de estereótipos de parte a parte.

Posto isto, procedemos à explicação do que iria acontecer durante este dia, o que despertou o interesse das crianças.

Acolhendo a ideia demonstrada pelas crianças, o gosto por ouvir histórias, assim como capacidade de ficarem atentas e perceber a mensagem transmitida para criar uma história, quiseram que as crianças percebessem que todos os meninos e meninas podem fazer o que gostam, independentemente do seu género.

No fim da história, foram colocadas questões, que foram surgindo naturalmente, sobre o que aconteceu, o que achavam que devia fazer o Francisco e basicamente sobre o que achavam do comportamento das personagens.

Somos da opinião de que quando contamos histórias estamos a transmitir valores, tradições e vivências para estimular as crianças. Além de ser um momento divertido, conseguimos atingir metas importantíssimas, tais como educar, ensinar, comunicar e

desenvolver competências que serão muito importantes para a sua formação. Segundo Mateus (2015), o/a professor/a deve saber criar “um ambiente de encantamento, suspense, surpresa e emoção, no qual o enredo e as personagens ganham vida, transformando tanto o narrador como o ouvinte (p.11).

Posto isto, começámos a nossa atividade com a apresentação do título “O Francisco quer ser bailarino” e questionaram-se as crianças sobre o que achavam deste título.

- *Qual é o título da nossa história? (PE)*
- *O Francisco quer ser bailarino! (Diana)*
- *O que acham sobre o menino gostar de ser bailarino? (PE)*
- *Acho bem, se ele gosta, pode dançar! (Salvador)*
- *Não sei, as meninas é que gostam mais de dançar! (Rodrigo)*

NCEPE N.º 18 2019

No geral, as crianças só pelo título já mostraram interesse e curiosidade pela história, contudo, nesta nota de campo já temos aqui duas opiniões diferentes. O Salvador está desprovido de qualquer estereótipo nesta afirmação, já o Rodrigo mostrou ter ideias estereotipadas. Porém, ainda não é suficiente para tirar conclusões.

É sabido o gosto que as crianças nutriam por histórias; uma vez que ainda não sabiam ler, ouvimos inúmeras vezes as crianças a pedir para alguém (um adulto) ler uma história. Portanto,

ouvir histórias na infância leva à interiorização de um mundo de enredos, personagens, situações, problemas e soluções, que proporciona às crianças um enorme enriquecimento pessoal e contribui para a formação de estruturas mentais que permitirão compreender melhor e mais rapidamente não só as histórias escritas, como os acontecimentos do seu quotidiano (Ministério da Educação, 2013, p.5).

Assim iniciámos a leitura da história. Ao longo da leitura, percebemos o espanto e o desconforto de algumas crianças, notámos que não estavam contentes com as atitudes de algumas personagens, o que nos deixou orgulhosas, era sinal que já tínhamos feito algo de bom neste período.

Quando terminámos a leitura as crianças estavam a fazer imensa confusão com muitas questões e comentários; procuramos acalmá-las e responder às suas perguntas e ajudá-las a esclarecer todas as dúvidas.

Quisemos incluir neste diálogo todos os pontos fundamentais da história. Colocámos a questão de se os rapazes só poderem jogar futebol, do qual obtivemos esta nota de campo.

- *Os meninos jogam futebol porque eles gostam! (Mariana)*
- *As crianças podem fazer o que querem! (Diana)*
- *Eu só quero jogar futebol e os meus amigos também! (Tiago)*

NCEPE N.º 19 2019

Depois disto, quisemos introduzir logo o assunto de o pai do Francisco não gostar da ideia do seu filho ser bailarino e querer que este fosse apenas jogador de futebol. Aqui foi onde notámos que as crianças estavam mais indecisas no que pensar e dizer, não tinham uma opinião muito coesa.

- *O nosso pai sabe sempre o que é melhor para nós! (Tiago)*
- *Temos de fazer tudo que o nosso pai diz! (Diogo)*
- *Sim Diogo, mas se não gostas de jogar futebol tens de falar com os teus pais! (João Pedro)*

NCEPE N.º 20 2019

Percebemos que as crianças no geral têm um enorme respeito pelo pai e por isso têm em conta o que os pais querem para eles/as e não questionam, nem mostram desagrado; aliás, quando questionados sobre como iriam resolver o problema se fossem o Francisco foi dito por muitas que iam ter receio de falar com o pai porque iam desiludi-lo. Com este diálogo, as crianças compreenderam os dois lados, mas ficaram agradadas porque no fim o pai entendeu que era o sonho do Francisco e este queria dançar e não jogar futebol. Mais importante ainda foi o facto de a mensagem da história ter sido compreendida.

Por fim, tal como já foi mencionado, quisemos fundamentar a nossa história com o filme “Billy Elliot”, ilustrando com o filme. As crianças iam ter uma visão mais coesa destes estereótipos e iam perceber que o importante é lutar pelos sonhos mesmo que alguém esteja contra.

Este filme transmite a mensagem pedagógica que sempre quisemos passar às crianças, uma vez que fala da igualdade de género em áreas artísticas que muitas vezes são estereotipadas pelos pais e pela sociedade em geral. Os rapazes vão jogar futebol ou praticar artes marciais e as meninas vão dançar ballet mesmo sem gostarem ou quererem fazê-lo. É-lhes imposto pelos pais porque é o que “devem fazer” de acordo com o seu género. Isto deve diluir-se ao máximo, é fulcral perguntar às crianças o que querem na verdade. Acima de tudo mostra mais uma vez que é fundamental existir respeito e compreensão pelas opções de cada um e aceitar que as escolhas das atividades pedagógicas e culturais são comuns e praticáveis para ambos os géneros.

Chegámos assim ao fim das EEA, devendo salientar que a investigação se centrou nas perceções das crianças sobre as questões de género e as atividades tentaram dar conhecê-las. Porém, o tempo que nos foi dado para elaborar este trabalho não era muito, por isso apostámos mais nas conversas com as crianças, usando exemplos práticos para perceber as perceções das crianças.

Devemos ressaltar que a nossa ideia nunca foi a de censurar ou reprovar as ideias estereotipadas que fomos presenciando ao longo desta prática, sempre fomos neutras nas nossas intervenções; a nossa ideia baseou-se em dar a conhecer que devemos ser tratados de igual forma, que não há papéis domésticos para rapazes e raparigas, que as profissões são para ambos os géneros e que as cores e as brincadeiras podem ser iguais. É importante inculcar estes valores desde pequenos para não se tornarem crianças e mais tarde adultos com ideias estereotipadas.

4. Descrição, análise e interpretação de dados

Neste ponto, vamos proceder à descrição, análise e interpretação de dados das entrevistas realizadas às crianças do 1.º CEB em contexto de PES. Para a análise e tratamento de dados tivemos em atenção a fundamentação teórica que suportou a nossa investigação.

Por conseguinte, para o inquérito por entrevista, foram escolhidas 3 categorias de análise, sem que a opinião transmitida pelos/as entrevistados/as fosse alterada “com respeito pelos testemunhos vivos e vividos que foram confiados ao investigador” (Amado, Costa, & Crosoé, 2013, p. 301). São elas: i) relação entre tarefas domésticas e

conceito de género; ii) relação cuidados do automóvel e conceito de género; iii) perceções sobre os estereótipos de género. Logo, para cada categoria foram delineadas subcategorias e respetivos indicadores, tendo por base o objetivo de obter dados semelhantes e diferenciadores nos contextos. Para este fim, procurámos ter uma certa semelhança no discurso dos entrevistados para que as subcategorias e os indicadores fossem comparáveis. (*Vide* Anexo I e II) As entrevistas permitiram conhecer quais as perceções/conceções das crianças em relação ao género. Assim, entrevistamos 8 crianças com 6 e 7 anos em contexto de 1º CEB.

Procederemos, então, à descrição, análise e interpretação dos dados recolhidos.

Aludimos que enquanto redigíamos as unidades de registo, as mesmas iam sendo codificados com os nomes dos respetivos entrevistados, por ordem. Desta forma a primeira criança a ser entrevistada, tem o código de C1, a segunda C2 e assim sucessivamente. Apresentamos a Entrevista transcrita (*Vide* Anexo I e II).

Antes de dar início à entrevista e colocar as questões às crianças tivemos um pequeno diálogo com o objetivo de posicionar e informar os/as entrevistados/as do contexto da investigação, objetivos e tema da entrevista. Este diálogo assumiu-se como ponto de partida para a realização da mesma.

Após esta conversa as crianças mostraram-se entusiasmadas e motivadas para responder às questões.

No que diz respeito à primeira questão sobre as tarefas domésticas “O vosso papá ajuda nas tarefas domésticas?”, podemos afirmar que 5 crianças associam as tarefas domésticas ao género, em que a mãe é que concretiza as atividades domésticas. Estes factos evidenciam-se nos seguintes relatos: “Não, a minha mãe é que cuida da nossa casa, porque [o meu pai] trabalha muito e não tem tempo” (C1); “Não, quem cuida da casa é a minha mãe, não sei, ele fica a ver televisão” (C3); “O meu pai não ajuda a minha mãe, porque diz que está cansado e a mãe é que sabe fazer” (C4); “Não [o pai não ajuda], porque não quer” (C7). Nesta primeira questão sobre as atividades domésticas, de um modo geral, as respostas mostraram-se um pouco estereotipadas. Podemos então afirmar que a maioria associa atividades domésticas ao género, em que a mãe, concretiza as atividades domésticas. 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). Com as duas próximas questões sobre “Quem é que cuida do carro (leva ao mecânico, limpa o

carro e todos os cuidados que o carro precisa)?”, percebemos que 6 crianças afirmam que é o pai que cuida do carro. Porém, fizemos uma outra questão: “Mas as mães também podem fazê-lo?”, onde conseguimos contrastar os factos mencionados na citação: “Podem [as mães cuidar do carro], mas os pais percebem mais de carros, porque os pais gostam mais de carros e conseguem tratar do carro” (C1); “É sempre o pai [que cuida do carro], a minha mãe não sabe conduzir e tem medo” (C2); “Acho que é o meu pai [cuida do carro], acho que não [as mães cuidar do carro], porque as mães não sabem” (C3); “O meu pai [cuida do carro], a minha mãe sabe, mas não tem tempo” (C4).

Nesta primeira parte da entrevista, podemos interpretar estes dados, com base nas associações feitas pelas crianças, que estão explícitas no que vivenciam no seu dia-a-dia. Estas ideias são fundamentadas através do meio social em que as crianças estão inseridas, e, muitas vezes, na família. 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.

Contudo, na opinião de uma pequena minoria não existe qualquer relação entre as tarefas domésticas, o cuidado do carro e o género, logo, vamos passar a citar: “O meu pai faz quase tudo, faz o jantar e arruma a casa ao sábado” (C2); “Sim [o meu pai ajuda], lava sempre a loiça” (C5); “Abana afirmativamente a cabeça, ajuda a minha mãe sempre que ela precisa” (C6). “Eu acho que é o meu pai, a minha mãe não gosta, porque a minha mãe não conduz” (C5); “Não sei, se a mãe souber” (C7).

Quando questionados relativamente às cores e à roupa, “Qual é a cor que vocês mais gostam de vestir?”, temos apenas 3 ideias estereotipadas, como por exemplo: “Azul e verde [que mais gosto de usar]” (C1); “Azul [que mais gosta de usar]” (C4); “Azul e branco [que mais gosta de usar]” (C5). Ainda no mesmo registo temos a questão “Já algumas vezes usaste uma peça cor-de-rosa?”, obtivemos as seguintes afirmações: “Não, porque a minha mãe nunca me comprou [uma peça de roupa cor-de-rosa]” (C1); “Não, porque não gosto dessa cor [uma peça de roupa cor-de-rosa], as meninas é que usam cor-de-rosa” (C4); “Não tenho roupa cor-de-rosa” (C5). 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.

No entanto, tivemos crianças que não associam relação cores de roupa ao género, note-se: “Azul, porque é a cor do Porto [que mais gostam de usar]”, “Tenho uma camisola cor-de-rosa” (C3); “Verde e às vezes azul [que mais gostam de usar]”, “Sim [uma peça de roupa cor-de-rosa]” (C6); “Todas [que mais gostam de usar]”, “Abana negativamente a cabeça [uma peça de roupa cor-de-rosa]”(C7); “Vermelho [que mais gostam de usar]”, “Sim [uma peça de roupa cor-de-rosa]” (C8). Pela análise destas unidades de registo podemos perceber 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 mostra que estes atentam a existência de dois grupos separados, o grupo das meninas e o grupo dos meninos, levando-nos a acreditar que já apresentam uma perspetiva diferente em relação às categorias de género. Assim, depreende-se que as crianças ao chegarem a esta idade já sabem a qual dos grupos pertencem, adotando, as características desse grupo (Ferreira, 2016).

Seguiu-se a pergunta “Quem é que compra a vossa roupa? O pai ou a mãe? e o pai não pode comprar as vossas roupas?”

Podemos verificar que a mãe é que tem a função de comprar a roupa para os filhos é de igual forma recorrente como no caso das cores, surgindo o cor-de-rosa para meninas e o azul para meninos. Em relação à compra da roupa, esta é uma atribuição que é partilhada pela grande parte dos elementos entrevistados, pelo que 6 crianças fizeram a relação compra da roupa/género evidenciando que o pai não sabe ou não pode comprar a roupa dos seus filhos como se pode constatar nas seguintes expressões: A mãe [compra a minha roupa]”, “O pai não sabe comprar a minha roupa” (C1); “A mãe [compra a minha roupa]”, “Eu e a minha mãe tínhamos que ir ajudar” (C2); “A mãe [compra a minha roupa]”, “Acena com a cabeça a dizer que não [o pai não pode comprar]” (C3); “A mãe [compra a minha roupa]”, “O pai não compra” (C4); “A mãe [compra a minha roupa]”, “O pai nunca compra roupa” (C5); “A mãe [compra a minha roupa]”, “Não sei [se o pai pode comprar]” (C6).

Pelo oposto duas crianças não fizeram a associação compra de roupa/género: “A minha mãe e o meu pai [compram a minha roupa]”, “Sim [o pai pode comprar]” (C7); “Não sei [compra a minha roupa]”, “Encolheu os ombros [se o pai pode comprar]” (C8).

Quando questionadas em relação aos brinquedos/género “Na vossa opinião, existem brinquedos de menina e brinquedos de menino?”, todas as crianças responderam que sim, que existem brinquedos diferentes consoante o género em causa. Após estas ideias estereotipadas quisemos perceber “Quais são os brinquedos de meninas e dos

meninos?” e as respostas foram as seguintes: “Meninas: Barbies e bonecas e meninos: Carros e bolas” (C1 e C2); “Meninas: Barbies e maquiagens e meninos: Máquinas, caminhões e bolas de futebol” (C3); “Meninas: Bonecas e meninos: Bolas de futebol” (C5); “Meninas: Pinturas e cozinha de brincar e meninos: Trator e homem aranha” (C6); “Meninas: Princesas e meninos: Barco de piratas” (C7); “Meninas: Frozen e nenucos e meninos: Carros telecomandados” (C8). Percebemos que “estas crianças, primeiro decidem se o brinquedo é «para meninas» ou «para meninos», desenhando nas suas crenças prévias os brinquedos que são tipicamente preferidos por meninas e os brinquedos que são tipicamente preferidos por meninos” (Rodrigues, 2003, p.33).

Fomos tentar perceber o porquê de as crianças afirmarem que temos brinquedos relacionados com o género e obtivemos o seguinte: “Criança 2 (menina), mas tu não gostas de brincar com bolas ou carros?”, “Gosto, eu brinco com os meus primos”, “Então, porque razão dizes que é brinquedo de menino, se tu és uma menina?”, “Porque os meninos é que gostam mais de brincar com esses brinquedos” (C2). Neste caso a menina salienta que é uma questão de gosto pessoal.

Temos este relato: “Criança 3 (menina), tu não gostas de brincar com carros ou jogar futebol?”, “às vezes jogo futebol no recreio”, “Então, porque razão dizes que é brinquedos de menino, se tu és uma menina e também jogas futebol?”, “Porque é só às vezes e as minhas amigas não gostam”. A C2 acha que há relação brinquedos /género porque só o faz às vezes e as amigas não gostam. Com isto mostra que precisa de salientar que é só às vezes. “As crianças preferem brinquedos estereotipados para o seu próprio género, mais do que os brinquedos estereotipados para o género oposto” (Rodrigues, 2003, p.21), “influenciados por estereótipos que se vão construindo, determinando a sua personalidade” (Ribeiro, 2007, p.74).

Ainda sobre este tema tivemos esta partilha: “Mas vocês não gostam de brincar com as meninas?”, “Sim, quando fazemos jogos na sala de aula” (C5); “Não, são chatas” (C6).

Com estas questões sobre os brinquedos percebemos que isto reflete muitas vezes as escolhas e imposições que são feitos pelos pais e mães em relação ao que acham correto de acordo com o género da criança. “Muitos dos estereótipos de género são reforçados pelas famílias, quer na seleção de brinquedos e atividades, quer na escolha de cores, como a cor azul para o sexo masculino e o cor-de-rosa para o feminino” (Descarries & Mathieu, 2010, p.52).

Com estas entrevistas foi possível perceber pelas respostas dadas às questões, as percepções que as crianças têm sobre as questões de género. Uma vez que lhes demos voz,

conseguimos perceber que as crianças têm consciência do que é o género, prontamente identificaram-no como feminino e masculino e ainda foram capazes de atribuir características específicas.

Como já foi mencionado é inegável que determinados comportamentos ou ideias estereotipadas, das crianças, são fundamentadas pelo meio em que estão inseridas. A família é um dos principais responsáveis pela existência 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). Posto isto, meninos e meninas interiorizam, desde muito pequenos, devido à influência da família, procedimentos de como devem lidar, seja com os brinquedos, cores, tarefas domésticas ou profissões.

A par da família, não nos podemos esquecer da importância que o/a educador/a ou professor/a estabelece na ligação 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). Atendemos que o papel do/a educador/a ou professor/a é determinante para um desenvolvimento curricular que se traduz na prática de uma ação pedagógica que seja positiva, democrática e inclusiva. De facto, “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).

Em suma, a igualdade de oportunidades no desenvolvimento e aprendizagem entre os diferentes géneros, não deve afirmar que devem possuir as mesmas características ou gostar das mesmas atividades, mas sim, no sentido, de existir a aceitação das escolhas individuais, e, se possível livres e respeitadas.

Considerações Finais

Neste último ponto vamos fazer uma reflexão global sobre a prática de ensino supervisionada realizadas nos diferentes contextos (Creche, Jardim de infância e 1.º Ciclo do Ensino Básico).

Com o percurso da PES, conseguimos desenvolver diversas competências, quer a nível teórico, quer a nível prático, que foram uma mais valia para a construção da nossa identidade enquanto futuros profissionais.

Depois da realização do presente relatório, que é o culminar de um percurso académico, podemos afirmar que este momento de escrita, solitário, foi fundamental para o processo de aprendizagem e de preparação para o futuro profissional. Foi muito enriquecedor e compensador passar por todo este estágio e planear todas as atividades de modo a ir ao encontro dos interesses e motivações das crianças e da investigação. As atividades que foram apresentadas são ilustrativas do nosso esforço e empenho, sem esquecer o papel desempenhado por todos os envolvidos neste processo que, de alguma forma, contribuíram para o sucesso das práticas.

Este relatório resulta de um processo de planificação, ação e reflexão, feita através da PES, em que foi possível, debater e refletir sobre o que é relevante para a promoção da igualdade de género em contexto educativo. Para um melhor resultado, foi essencial perceber as conceções de género das crianças a fim de planear uma intervenção educativa e pedagógica de modo a desconstruir ideias estereotipadas das crianças. Para isso, foi essencial ter um período de observação e cooperação que possibilitou obter conhecimentos e informações sobre o grupo de crianças, as suas necessidades, o seu ritmo de trabalho e conhecer um pouco da sua personalidade.

Esta investigação foi positiva para a nossa formação, uma vez que permitiu refletir e procurar possíveis soluções, a fim de diluir estereótipos que podem vir a ser obstáculos à concretização da própria individualidade.

Quando decidimos investigar este tema não conseguíamos imaginar a imensidão de descobertas obtidas. Estava assente que efetivamente o vestuário, as cores, as profissões e as lidas domésticas eram um fator determinante na dinâmica que constitui a vida humana. Este era um ponto quase certo com que partimos para a nossa investigação. Porém, não estávamos à espera das surpresas que fomos tendo.

O nosso país está em constante mudança e este estudo é bastante pertinente e revelador. Não é correto afirmar que esta investigação nos indica o estado da sociedade, mas podemos afirmar que é uma pequena percentagem do mesmo.

Um/a professor/a de hoje consegue mudar mentalidades trazidas, muitas vezes, já de casa? Consideramos que com esta investigação se percebe que os pais são a parte mais importante na construção da personalidade dos seus filhos. As crianças assimilam muito facilmente o que é dito ou feito. Logo, se esta assistir a comportamentos e exemplos de estereótipos de género, possivelmente, vai repeti-los no futuro, já que nestas idades a imitação dos adultos é muito comum.

Como afirmam, Formosinho & Araújo (2013),

Desta forma, será razoável assumir que concepções e atitudes acerca da diversidade são construídas desde o nascimento e que os sistemas ecológicos em que a criança vive detêm uma influência importante na sua formação, incluindo os contextos de educação e cuidados na infância (p.34).

No nosso ponto de vista para existir a promoção da igualdade de género era preciso existir formação das equipas educativas, na socialização de género, logo a começar pela creche, de maneira a desenvolver a coeducação, “uma dimensão a explorar será a análise de performances de género de profissionais e auxiliares de educação, visto que a aparência, a identidade e os estilos pedagógicos são também moldados por normas de género” (Pereira, 2012, p.56).

Por outro lado, desconstruir os estereótipos de género, através da igualdade entre os géneros. As crianças desde do seu nascimento deveriam ter liberdade de escolha, livre de influências e julgamentos dos adultos. Porém a promoção da igualdade de género e a desconstrução de estereótipos de género precisa de ser abordada, sempre em conjunto, com a equipa educativa e as famílias. Com isto,

“A investigação comprova que a família nuclear é o primeiro e um dos principais socializadores ao longo da infância (...) interagindo diferencialmente com os seus filhos rapazes e raparigas, pressionando-os para responderem de acordo com as expectativas sociais dos papéis de género...” (Turner & Gervai, 1995, p.65).

Muitas vezes os pais, familiares e os profissionais educativos criam expectativas e isso não deve transparecer e ser incutido nas crianças. Os seus ideais e crenças não possibilitam que a criança crie a sua própria identidade e faça as suas próprias escolhas. Devia ser um dever dos cidadãos promover a igualdade de género e erradicar os

estereótipos de género. Só assim temos uma sociedade mais livre, equilibrada e democrática.

Contudo, falar de género e construção de identidade não é algo fácil, sobretudo em contexto educativo. Muitas vezes este tema é posto de lado, ou até considerado de menor importância e acaba por não ser um objetivo da prática do educador/professor.

Evidentemente gostaríamos de ter aprofundado ainda mais esta temática. Porém o pouco tempo não nos permitiu atuar de modo a amenizar a maioria dos comportamentos estereotipados das crianças. Para isso era necessário fazer uma intervenção no ciclo familiar, dos hábitos e dos costumes, ou seja, fazer uma mudança a todos os níveis.

Tivemos sempre em atenção os documentos oficiais de modo a proporcionar experiências de ensino aprendizagem que mostrassem as perceções das crianças relativamente à investigação. Além do mais, procuramos ser ponderados em relação às práticas, para perceber se as estratégias delineadas eram participativas e centradas na criança, se o ambiente era democrático e promotor de igualdade.

No decorrer da PES direcionamos a ação educativa para as aprendizagens socializadoras, integradas, diversificadas e significativas, pois procurávamos, igualmente, uma resposta para a questão problema da nossa investigação: Quais as perceções das crianças sobre as questões de género? Para tal delineamos os seguintes objetivos: 1) As perceções das crianças sobre questões de género; 2) Perceções em contexto educativo; 3) O papel do educador/ professor em contexto educativo.

Com o trabalho de investigação conseguimos agora relacionar os resultados obtidos com os objetivos da investigação. Podemos afirmar que as crianças apresentam ideias estereotipadas que influenciam efetivamente a atribuição de papéis face ao género.

Como já foi mencionado em cima, estas ideias são resultado da influência de agentes de socialização, principalmente a família e a escola, o que acabam por evidenciar as representações que as crianças têm sobre o mundo.

Contudo, durante a prática foi perceptível a disponibilidade das crianças para lidarem com estas questões. Sempre foram recetivas as nossas propostas de implementação de um clima igualitário. Privilegiamos, sempre, o desenvolvimento da criança e a construção articulada do saber, numa abordagem integrada e globalizante das diferentes áreas.

Numa perspetiva construtiva e formativa, apurou-se que as crianças demonstraram estereótipos de género, pelo que existiram atividades desenvolvidas com vista a oferecer momentos de reflexão conjunta, de modo a proporcionar a sua desconstrução.

Constatamos que as crianças são capazes de integrar práticas não sexistas. Observamos isso quando fazemos uma reflexão sobre determinados comportamentos.

É necessário mais tempo com vista a ter um resultado bem conseguido para uma verdadeira educação para a igualdade de género, contudo, esperamos que a experiência vivenciada connosco e aqui retratada possa contribuir para um maior desenvolvimento e aprofundamento para futuras práticas educativas. Esta temática deve ser desenvolvida de forma continuada. Para isso, a equipa educativa deverá estar atenta ao que as crianças dizem, inclusive, durante os momentos dedicados às atividades livres, que constituem situações privilegiadas de exteriorização de comportamentos estereotipados.

É uma preocupação verificar que as questões de género estão distantes dos processos pedagógico-didáticos, sendo necessário um maior investimento, por parte dos/as educadores/as nesta área, indispensável ao desenvolvimento da criança e à sua vivência em sociedade. Considera-se que esta área devia ser integrada com outros domínios e áreas do saber.

Com o fim deste mestrado, e com a presente investigação, ficamos mais atentas e preocupadas com as questões de géneros. O caminho para igualar os géneros, ainda esta longe do cenário igualitário para as mulheres, porém, existe ainda muito para desconstruir e aperfeiçoar. É essencial trabalhar destas questões com as crianças, uma vez que vão ser os adultos do futuro.

Referências bibliográficas

Aina, Olaiya, & Cameron, Petronella (2011). Why Does Gender Matter? Counteracting Stereotypes With Young Children. *Dimensions of Early Childhood*, (pp. 11-19).

Aires, L. (2015). *Paradigma qualitativo e práticas de investigação educacional*. Universidade Aberta.

Alvarenga, G. M. & Araújo, Z. R. (2006). Portfólio: aproximando o saber e a experiência. *Estudos em Avaliação Educacional*, (pp.187-206).

Amâncio, L. (2010). *Masculino e feminino: a construção social da diferença*. Edições Afrontamento.

- Amado, J., Costa, A., & Crusoé., N. (2013). A técnica da análise de conteúdo. Em J. Amado (coord.). *Manual de investigação qualitativa em educação*, (pp. 301-351). Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Antunes, Celso. (2002) *Jogos para estimulação das múltiplas inteligências*. 10ª ed. Petrópolis: Vozes.
- Araújo, M. (2013). Em O exemplo de uma escola que dá os primeiros passos: a Escola Básica 2,3 de Dr. Francisco Sanches, Braga. Em C. Freitas, M. Viera, P. Abrantes, P. Aido, C. Gargaté, M. Araújo, . . . M. Roldão, *Gestão flexível do currículo contributos para uma reflexão crítica*, (pp. 45-52). Texto Editora.
- Arends, R. I. (2008). *Aprender a ensinar*. Mc Graw Hill.
- Bergano, S. (2012). *Ser e tornar-se mulher- Educação, geração e identidade de género*. [Tese de doutoramento]. Universidade de Coimbra.
- Bigler, Rebecca & Hayes, Amy & Hamilton, Veronica (2013). O papel das escolas na socialização precoce das diferenças de género. In Carol Martin, *Género: socialização inicial* (pp. 16 – 19). University of Texas at Austin.
- Block, J. H. (1984). *Sex Role Identity and Ego Development*. Jossey-Bass Publishers.
- Bogdan, R. e Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação – uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (2013). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. (2.ª Ed.). Porto Editora.
- Cabral, A. (2015). *O Jogo no ensino*. Editorial Notícias.
- Cardona, M. J., Nogueira, C., Vieira, C., Uva, M., & Tavares, T. C. (2010). *Guião de educação, género e cidadania- Pré-escolar*. (1.ª Ed.). Comissão para a cidadania e igualdade de género.
- Cardona, M., Nogueira, C., Vieira, C., Piscalho, I., Uva, M., & Tavares, T. (2011). *Guião de educação género e cidadania. 1.º Ciclo do Ensino Básico*. 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*. (2.ª Ed.). Comissão para a cidadania e a igualdade de género.
- Cardoso, J. R. (2013). *O professor do futuro*. Guerra & Paz, Editores.

- Descarries, F. e Mathieu, M. (2010). *Entre le rose et le bleu. Conseil du statut de la femme*. Québec.
- Ferreira, M. (2016). *A gente gosta é de brincar com os outros meninos!* Edições Afrontamento.
- Flewitt, R. (2014). Interviews. In Alison Clark, Rosie Flewitt, Martyn Hammersley & Martin Robb. *Understanding research with children and young people*. (pp. 136-153). The Open University.
- Formosinho, J., Araújo, S. (2008). A construção social da moralidade: a voz das crianças. Em: J. Formosinho, (2008). *A escola vista pelas crianças*, (pp.31-54). Porto Editora.
- Graue, M., & Walsh, D. (2003). *Investigação etnográfica com crianças: Teorias, métodos e ética*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Guerra, I. C. (2006). *Pesquisa qualitativa e análise de conteúdos: Sentidos e formas de uso*. Princípia.
- Hohmann, M., & Weikart, D. (2011). *Educar a Criança*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- IPAD. (2010). *Estratégia da Cooperação Portuguesa para a Igualdade de Género*. Cooperação Portuguesa.
- Marchão, A. & Bento, A. (2012). *Promoção da igualdade de género – um estudo em contexto de educação Pré-escolar*.
https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/4117/1/Amelia%20March%C3%A3o_Alexandra%20Bento.pdf
- Marchão, A & Henriques, H. (2016). Educação para a igualdade de género, (p.p. 339-360). *Foro de Educación*, v. 14, n. 20.
- Martelo, M. d. (2004). *A escola e a construção da identidade das raparigas: O exemplo dos manuais escolares*. Comissão para a igualdade e para os direitos das mulheres.
- Mata, L. (2006). *Literacia familiar. Ambiente familiar e descoberta da linguagem escrita*. Porto Editora.
- Mateus, M.N. (2011). Metodologia de trabalho de projeto: Nova relação entre os saberes escolares e os saberes sociais. *EDUSER, revista de educação*, (pp.3- 16).

- Mateus, A., Silva, A., Pereira, E., Souza, J., Rocha, L., Oliveira, M., & Souza, S. (s.d.). *A importância da contação de história como prática educativa na educação infantil.*
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão panorâmica da investigação-acção.* Porto Editora.
- Mesquita, E. C. (2011). *Competências do professor.* Edições Sílabo.
- Ministério da Educação. (2004). *Organização curricular e programas-Ensino Básico- Estudo do Meio* (4.ª Ed.).
- M. E. (2009). *Orientações curriculares para a educação Pré-Escolar.* (4.ª Ed.).
- Mónico, L. S., Alferes, V. R., Castro, P., & Parreira, P. (2017). A Observação Participante enquanto metodologia da investigação qualitativa. *Investigação Qualitativa em Ciências Sociais.* (pp.724-733).
- Morais, C. (s/d.). *Investigação: Do problema aos resultados.*
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* (4.ª Ed.), (pp. 176-193). Wiley.
- Oliveira-Formosinho, J., & Araújo, S. B. (2008). A construção social da moralidade: a voz das crianças. Em J. O.-F. (org.), *A escola vista pelas crianças* (pp. 31-54). Porto 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 Editora.
- Oliveira, J. A., & Araújo, S. (2013). *Educação em creche: Participação e diversidade.* [Tese de mestrado]. Porto Editora.
- Pereira, F. (2009). *Educação inclusiva- da retórica à prática.* Ministério da Educação- Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Pereira, Maria do Mar (2012). *Fazendo Género no Recreio: a organização de género em espaço escolar.* ICS
- Pereira, M. e Freitas, F. (2001). *Educação Sexual - Contextos de Sexualidade e Adolescência.* Edições ASA.

- Pimentel, Irene Flunser (2007). *Mocidade Portuguesa Feminina*, col. «História séc. XX». Esfera dos Livros.
- Pinto, Joana (2012). *Lidar com os estereótipos na educação pré-escolar*. [Tese de Mestrado]. Escola Superior de Educação de Paula Frassinetto.
- Ponte, J. & Serrazina, M. (2000). *Didáctica da matemática do 1.º ciclo*. Universidade Aberta.
- Portugal, G. (2012). *Finalidades e práticas educativas em creche, das relações, actividades e organização dos espaços ao currículo na creche*. Universidade de Aveiro.
- Post, J., & Hohmann, M. (2011). *Educação de bebés em infantários*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Quivy, R. e Campenhoudt, L. V. (1997). *Manual de investigação em Ciências sociais*. Gradiva.
- Ribeiro, I. (2010). *Prática pedagógica e cidadania: Uma interpretação crítica baseada na ideia de competência*. [Tese de doutoramento]. Universidade do Minho.
- Ribeiro, M. C. (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*. [Tese de doutoramento]. Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.
- Rodrigues, P. (2003). *Questões de género na infância*. [Tese de mestrado]. Instituto Piaget.
- Scout, J. (2005). As crianças enquanto inquiridas. In Pia Christensen & Allison James. *Investigação com crianças: Perspetiva e prática*, (pp.97-121). Edições ESE Paula Frassinetti.
- Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações curriculares para Educação-escolar*. Ministério de Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Silva, M. (2009). *Comportamentos de autonomia nos anos pré-escolares na transição para a escolaridade obrigatória*. [Tese de doutoramento]. Universidade de Lisboa.
- Silva, P. (2009). Crianças e comunidade como actores sociais: uma reflexão sociológica no âmbito da interacção entre escolas e famílias. Em F. F. Teresa Sarmiento,

- Infância, família e Comunidade: As crianças como actores sociais* (pp. 17-42). Porto Editora.
- Smith, P., Cowle, H. e Blades, M. (2001). *Compreender o desenvolvimento da criança*. Instituto Piaget.
- Soares, N. (2016). Investigação- ação na educação pré-escolar: erradicar estereótipos de género, (pp.28-33). *Cadernos de Educação de Infância*.
- Sousa, A. (2005). *Investigação em Educação*. Livros Horizonte.
- Stake, R. E. (2009). *A arte da investigação com estudos de caso*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Tavares, Manuela (2019). *Feminismos em Portugal*. [Dissertação de Doutoramento em Estudos sobre as Mulheres]. Universidade Aberta.
- Tomás, C. (2007). *Participação não tem idade*. – Participação e cidadania da infância. Contextos & Educação, (pp.45-68).
- Traqueira, A., Pacheco, E., & Távira, E. (2021). Reflexão Crítica sobre Métodos e Técnicas de Recolha de Dados Investigação-Ação. Em A. Traqueira, C. Euzébio, D. Soares, E. Pacheco, E. Taveira, I. Bernardo, . . . T. Soares. *Reflexões em torno de Metodologias de Investigação: métodos* (Vol. 1) (pp. 33-50). UA Editora.
- Vieira, C. (2006). *É menino ou menina?* [Dissertação de mestrado]. Almedina.
- Vieira, F., & Moreira, M. A. (2013). *Supervisão e avaliação do desempenho docente: Para uma abordagem de orientação transformadora*. Ministério da Educação - Conselho Científico para a Avaliação de Professores.
- Vygotsky, L. S. (2007). *A construção do pensamento e da linguagem*. 1.^a Edição, Martins Fontes Editora.
- Zabalza, M. A. (1998). *Diários de aula*. Porto Editora.

Anexos

Anexo I – Transcrição da entrevista realizadas em contexto do 1.º Ciclo (Crianças)

Entrevista 1

Entrevistado 1 (Criança 1): Menino com 6 anos da sala do 1º Ciclo

Entrevistado 2 (Criança 2): Menina com 6 anos da sala do 1º Ciclo

Data da entrevista: 2019

Entrevistadora: Estagiária Ana

Professora estagiária- Olá, estão bem?

Crianças- Olá, sim, e a professora?

Professora estagiária- Também! Eu vou fazer umas perguntas e vocês se quiserem respondem, pode ser?

Crianças- Sim!

Professora estagiária- O vosso papá ajuda nas lidas domésticas?

Crianças 1- Não, a minha mãe é que cuida da nossa casa

Criança 2- O meu pai faz quase tudo

Professora estagiária- Criança 1, porque motivo o teu pai não ajuda em casa?

Criança 1- Porque trabalha muito e não tem tempo

Professora estagiária- Criança 2, o que é que ele faz, ele ajuda a fazer o quê?

Criança 2- Faz o jantar e arruma a casa ao sábado

Criança 1- Professora, mas eu ajudo a minha mãe

Professora estagiária- Ajudas, a fazer o quê?

Criança 1- Eu faço bolos com a minha mãe e arrumo o meu quarto

Criança 2- Eu ajudo o meu pai a limpar a casa

Professora estagiária- Boa, muito bem, todos temos que ajudar lá em casa, não pode ser só a mama.

Professora estagiária- Vocês têm um carro em casa?

Crianças- Sim!

Professora estagiária- Quem é que cuida do carro (leva ao mecânico, limpa o carro e todos os cuidados que o carro precisa)?

Criança 1- O meu pai!

Crianças 2- É sempre o pai!

Professora estagiária- Mas as mães também podem fazê-lo?

Criança 1- Podem, mas os pais percebem mais de carros!

Professora estagiária- Porque dizes isso?

Criança 1- Porque os pais gostam mais de carros e conseguem tratar do carro!

Criança 2- A minha mãe não sabe conduzir e tem medo!

Professora estagiária- A mamã vai conseguir perder esse medo, só precisa de acreditar nela!

Professora estagiária- Vamos agora falar da nossa roupa, está bem?

Criança 1- O que tem a nossa roupa?

Criança 2- Sim, adoro roupa!

Professora estagiária- Qual é a cor que vocês mais gostam de vestir?

Criança 1- Azul e verde!

Criança 2- Cor-de-rosa e roxo!

Professora estagiária- Criança 1, já algumas vezes usaste uma peça cor-de-rosa?

Criança 1- Não, porque a minha mãe nunca me comprou!

Professora estagiária- E tu, criança 2, usas roupa azul?

Criança 2- Sim, o meu vestido preferido é azul como o da Frozen!

Professora estagiária- Só para terminar, já que estamos a falar de roupa, quem é que compra a vossa roupa? O pai ou a mãe?

Crianças- A mãe

Professora estagiária- O pai não pode comprar as vossas roupas?

Criança 1- O pai não sabe comprar a minha roupa

Criança 2- Sim, mas eu e a mãe tínhamos que ir ajudar

Professora estagiária- Precisam de ajudar o pai para ele saber comprar a roupa

Professora estagiária- Na vossa opinião, existem brinquedos de menina e brinquedos de menino?

Criança 1- Sim, os meus brinquedos são diferentes dos da minha irmã

Criança 2- Sim, são diferentes

Professora estagiária- Quais são os brinquedos de meninas e dos meninos?

Criança 2- Das meninas: Barbies e bonecas Dos meninos: Carros e bolas

Professora estagiária- Criança 1, concordas?

Criança 1- Abana afirmativamente com a cabeça

Professora estagiária- Criança 2, mas tu não gostas de brincar com bolas ou carros?

Criança 2- Gosto, eu brinco com os meus primos

Professora estagiária- Então, porque razão dizes que é brinquedo de menino, se tu és uma menina?

Criança 2- Porque os meninos é que gostam mais de brincar com esses brinquedos.

Crianças 1- Sim, nós brincamos sempre com carros e bolas. É o que eu mais gosto de fazer.

Professora estagiária- Criança 1, nunca brincaste com bonecas ou barbies com a tua irmã, por exemplo?

Criança 1- Uma vez já brinquei.

Professora estagiária- Se vocês já brincaram com esses brinquedos todos, porque acham que há brinquedos de meninos e de meninas?

Criança 1- Não sei

Criança 2- Porque às vezes as crianças gostam de brincar com outros brinquedos

Professora estagiária- Alguém já vos tirou os brinquedos ou chamou-vos à atenção, porque eram brinquedos “de meninos ou meninas”?

Criança 1- (baixou a cabeça e não respondeu)

Criança 2- Sim, o meu pai não gosta que eu brinque com os brinquedos da minha irmã.

Professora estagiária- Na vossa opinião, os meninos e as meninas podem brincar com tudo o que gostam?

Crianças- (Ficam em silêncio a olhar um para o outro)

Professora estagiária- Vocês gostam de brincar com todos os brinquedos sem ser impedidos, certo?

Crianças- Sim

Professora estagiária- E as outras crianças não devem ter essa oportunidade de brincar com o que gostam?

Criança 1- (suspirou e não respondeu)

Criança 2- Nós somos crianças podemos brincar com o que queremos

Professora estagiária- Muito bem! Obrigada

Entrevista 2

Entrevistado 3 (Criança 3): Menina com 7 anos da sala do 1º Ciclo

Entrevistado 4 (Criança 4): Menino com 6 anos da sala do 1º Ciclo

Professora estagiária- Olá, estão bem?

Crianças- Olá, sim, e a professora?

Professora estagiária- Também! Eu vou fazer umas perguntas e vocês se quiserem respondem, pode ser?

Crianças- Sim!

Professora estagiária- O vosso papá ajuda nas lidas domésticas?

Crianças 3- Não, quem cuida da casa é a minha mãe

Criança 4- O meu pai não ajuda a minha mãe

Professora estagiária- Porque motivo o vosso pai não ajuda em casa?

Criança 4- Porque diz que está cansado e a mãe é que sabe fazer

Criança 3- Não sei, ele fica a ver televisão

Professora estagiária- E vocês ajudam a mãe a cuidar da casa?

Criança 3- Sim, eu ajudo a arrumar a loiça e meto a mesa

Criança 4- Eu não ajudo, porque estou a brincar

Professora estagiária- A vossa mamã precisa de ajuda, se não vai ficar muito cansada

Professora estagiária- Vocês têm um carro em casa?

Crianças- Sim!

Professora estagiária- Quem é que cuida do carro (leva ao mecânico, limpa o carro e todos os cuidados que o carro precisa)?

Criança 4- O meu pai

Crianças 3- Acho que é o pai

Professora estagiária- Mas as mães também podem fazê-lo?

Criança 3- Acho que não

Professora estagiária- Porque dizes isso?

Criança 3- Porque as mães não sabem

Criança 4- A minha mãe sabe, mas não tem tempo

Professora estagiária- Todos podem tratar do carro, quando temos dúvidas pedimos ajuda

Professora estagiária- Vamos agora falar da nossa roupa, está bem?

Crianças- Vamos

Professora estagiária- Qual é a cor que vocês mais gostam de vestir?

Crianças 3- Azul, porque é a cor do Porto

Criança 4- Azul

Professora estagiária- Criança 1, já algumas vezes usaste uma peça cor-de-rosa?

Criança 4- Não, porque não gosto dessa cor

Professora estagiária- Não gostas, porquê?

Criança 4- Porque as meninas é que usam cor-de-rosa

Criança 3- Eu uso, tenho uma camisola cor-de-rosa

Professora estagiária- Só para terminar, já que estamos a falar de roupa, quem é que compra a vossa roupa? O pai ou a mãe?

Crianças- A mãe

Professora estagiária- O pai não pode comprar as vossas roupas?

Criança 4- O pai não compra

Criança 3- Acena com a cabeça a dizer que não

Professora estagiária- Criança 3, porque razão o pai não pode comprar a tua roupa?

Criança 3- Não respondeu

Professora estagiária- Na vossa opinião, existem brinquedos de menina e brinquedos de menino?

Criança 3- Sim, porque nós temos brinquedos preferidos

Criança 4- Não, podem ser iguais

Professora estagiária- Criança 3, quais são os brinquedos de meninas e dos meninos?

Criança 3- Das meninas: Barbies e maquiagens Dos meninos: Máquinas, camiões e bolas de futebol

Professora estagiária- Criança 4, porque razão dizes que podem ser iguais?

Criança 4- Porque as meninas podem gostar de brincar com carros e isso

Professora estagiária- Muito bem! Criança 3, tu não gostas de brincar com carros ou jogar futebol?

Criança 3- Às vezes jogo futebol no recreio

Professora estagiária- Então, porque razão dizes que é brinquedos de menino, se tu és uma menina e também jogas futebol?

Criança 3- Porque é só às vezes e as minhas amigas não gostam

Crianças 4- Pois, eu não brinco com bonecas

Professora estagiária- Criança 4, nunca foste brincar com bonecas com as colegas no recreio?

Criança 4- Não me lembro

Professora estagiária- Se vocês já brincaram com esses brinquedos todos ou já viram os colegas a fazê-lo, porque acham que há brinquedos de meninos e de meninas?

Criança 3- Porque nós sabemos isso

Criança 4- Eu não sei

Professora estagiária- Alguém já vos tirou os brinquedos ou chamou-vos à atenção, porque eram brinquedos “de meninos ou meninas”?

Criança 3- Sim, os colegas no recreio

Criança 4- Acho que não

Professora estagiária- Na vossa opinião, os meninos e as meninas podem brincar com tudo o que gostam?

Criança 3- Podem, se gostam

Professora estagiária- Vocês gostam de brincar com todos os brinquedos sem ser impedidos, certo?

Crianças- Sim

Professora estagiária- E as outras crianças não devem ter essa oportunidade de brincar com o que gostam?

Criança 3- Acho que sim, menos os meninos que não têm brinquedos

Criança 4- Se quiserem

Professora estagiária- Muito bem! Obrigada

Entrevista 3

Entrevistado 5 (Criança 5): Menino com 7 anos da sala do 1º Ciclo

Entrevistado 6 (Criança 6): Menino com 7 anos da sala do 1º Ciclo

Professora estagiária- Olá, vamos começar a entrevista?

Crianças- Olá, sim

Professora estagiária- Eu vou fazer umas perguntas e vocês se quiserem respondem, pode ser?

Crianças- Sim!

Professora estagiária- O vosso papá ajuda nas lidas domésticas?

Criança 5 – Sim

Criança 6 – Abana afirmativamente a cabeça

Professora estagiária- O que é que ele faz, ele ajuda a fazer o quê?

Criança 5 – Lava sempre a loiça

Criança 6- Ajuda a minha mãe sempre que ela precisa

Professora estagiária- E vocês também ajudam?

Criança 5- Eu arrumo o meu quarto

Criança 6- Alguns dias, sim

Professora estagiária- Boa, muito bem, todos temos que ajudar lá em casa, não pode ser só a mama.

Professora estagiária- Vocês têm um carro em casa?

Crianças- Sim!

Professora estagiária- Quem é que cuida do carro (leva ao mecânico, limpa o carro e todos os cuidados que o carro precisa)?

Criança 5 – Eu acho que é o meu pai

Crianças 6- Quando o meu pai não esta é a minha mãe

Professora estagiária- Mas as mães também podem fazê-lo?

Criança 5- A minha mãe não gosta

Professora estagiária- Porque dizes isso?

Criança 5- Porque a minha mãe não conduz

Professora estagiária- Vamos agora falar da nossa roupa, está bem?

Professora estagiária- Qual é a cor que vocês mais gostam de vestir?

Criança 5- Azul e branco

Criança 6- Verde e ás vezes azul

Professora estagiária- Já algumas vezes vestiram uma peça cor-de-rosa?

Criança 5- Não tenho roupa cor de rosa

Criança 6- Sim

Professora estagiária- Já que estamos a falar de roupa, quem é que compra a vossa roupa? O pai ou a mãe?

Crianças- A mãe

Professora estagiária- O pai não pode comprar as vossas roupas?

Criança 5- O pai nunca compra roupa

Criança 6- Não sei

Professora estagiária- Na vossa opinião, existem brinquedos de menina e brinquedos de menino?

Criança 5- Sim, eu não gosto de bonecas

Criança 6- Abana afirmativamente com a cabeça

Professora estagiária- Quais são os brinquedos de meninas e dos meninos?

Criança 5- Das meninas: Bonecas Dos meninos: Bolas de futebol

Criança 6- Pinturas e cozinha de brincar Dos meninos: Trator e homem aranha

Professora estagiária- Mas vocês não gostam de brincar com as meninas?

Criança 5- Sim, quando fazemos jogos na sala de aula

Criança 6- Não, são chatas

Professora estagiária- Vocês têm irmãs, nunca brincaram com os brinquedos da vossa irmã, por exemplo?

Crianças- Sim

Professora estagiária- Se vocês já brincaram com esses brinquedos todos, porque acham que há brinquedos de meninos e de meninas?

Criança 5- Não respondeu

Criança 6- Porque sim

Professora estagiária- Alguém já vos tirou os brinquedos ou chamou-vos à atenção, porque eram brinquedos “de meninos ou meninas”?

Criança 5- A minha mãe não quer que eu esteja no quarto da minha irmã, porque estrago os brinquedos da mana

Criança 6- Não sei

Professora estagiária- Na vossa opinião, os meninos e as meninas podem brincar com tudo o que gostam?

Crianças- Sim

Professora estagiária- Vocês gostam de brincar com todos os brinquedos sem ser impedidos, certo?

Crianças- Sim

Professora estagiária- E as outras crianças não devem ter essa oportunidade de brincar com o que gostam?

Criança 5- Têm que ter um bom comportamento

Criança 6- Abana afirmativamente a cabeça

Professora estagiária- Muito bem! Obrigada

Entrevista 4

Entrevistado 7 (Criança 7): Menino com 7 anos da sala do 1º Ciclo

Entrevistado 8 (Criança 8): Menino com 7 anos da sala do 1º Ciclo

Data da entrevista: 2019

Entrevistadora: Estagiária Ana

Professora estagiária- Olá, vamos começar a entrevista?

Crianças- Olá, sim

Professora estagiária- Eu vou fazer umas perguntas e vocês se quiserem respondem, pode ser?

Crianças- Sim!

Professora estagiária- O vosso papá ajuda nas lidas domésticas?

Criança 7- Não

Criança 8 - Não, é a minha mãe

Professora estagiária- Porque motivo o vosso pai não ajuda em casa?

Criança 7 - Porque não quer

Criança 8- Eu sei lá

Professora estagiária- E vocês ajudam? Se sim, fazem o quê?

Criança 7- Eu não ajudo

Criança 8- Eu ajudo quando a mãe pede

Professora estagiária- Todos temos que ajudar lá em casa, não pode ser só a mama.

Professora estagiária- Vocês têm um carro em casa?

Crianças- Sim

Professora estagiária- Mas vocês não gostam de brincar com as meninas?

Criança 7- Eu brinco na escola

Criança 8- Elas não querem brincar comigo

Professora estagiária- Vocês nunca brincaram com os brinquedos da vossa prima ou amiga, por exemplo?

Crianças- Já

Professora estagiária- Se vocês já brincaram com esses brinquedos todos, porque acham que há brinquedos de meninos e de meninas?

Criança 7- Porque nós queremos brinquedos diferentes

Criança 8- Não sei

Professora estagiária- Alguém já vos tirou os brinquedos ou chamou-vos à atenção, porque eram brinquedos “de meninos ou meninas”?

Criança 7- Não me lembro

Criança 8- Não respondeu

Professora estagiária- Na vossa opinião, os meninos e as meninas podem brincar com tudo o que gostam?

Crianças- Sim

Professora estagiária- Vocês gostam de brincar com todos os brinquedos sem ser impedidos, certo?

Crianças- Sim

Professora estagiária- E as outras crianças não devem ter essa oportunidade de brincar com o que gostam?

Criança 7- Sim, nós crianças temos que brincar

Criança 8- Sim

Professora estagiária- Muito bem! Obrigada

**Anexo II- Análise de conteúdo das entrevistas realizadas em contexto de
1ºCiclo do Ensino Básico**

Categoria	Subcategoria	Indicadores	Unidades de Registo	Criança	Frequência Σ u.r Indicadores
Relação entre lidas domésticas e conceito de género	Relacionado com as lidas domésticas	Relação lidas domésticas/género	Não, <u>a minha mãe é que cuida da nossa casa</u> Porque <u>trabalha muito e não tem tempo</u> Mas <u>eu ajudo a minha mãe</u> , faço bolos e arrumo o meu quarto	C1	5
			Não, <u>quem cuida da casa é a minha mãe</u> Não sei, ele <u>fica a ver televisão</u> Sim, <u>eu ajudo</u> a arrumar a loiça e meto a mesa	C3	
			O meu pai <u>não ajuda a minha mãe</u> Porque diz que <u>está cansado e a mãe é que sabe fazer</u> Eu <u>não ajudo</u> , porque estou a brincar	C4	
			Não [o pai não ajuda] Porque <u>não quer</u> Eu <u>não ajudo</u>	C7	
			Não, <u>é a minha mãe</u> Eu <u>sei lá</u> [porque o pai não ajuda] Eu ajudo <u>quando a mãe pede</u>	C8	
			Sem relação, lidas domésticas/género	O meu pai faz quase tudo Faz o jantar e arruma a casa ao sábado	

			<p>Sim [o meu pai ajuda] <u>Lava sempre a loiça</u> Eu <u>arrumo o meu quarto</u></p>	C5	
			<p>Abana afirmativamente a cabeça <u>Ajuda a minha mãe</u> sempre que <u>ela precisa</u> <u>Alguns dias</u>, sim [ajuda a mãe]</p>	C6	
Relação cuidados do automóvel e conceito de género	Relacionado cuidar do automóvel	Relação carro/género	<p>O meu <u>pai</u> [cuida do carro]</p> <p>Podem [as mães cuidar do carro], mas <u>os pais percebem mais de carros</u></p> <p>Porque <u>os pais gostam mais de carros e conseguem tratar do carro</u></p>	C1	6
			<p>É sempre o <u>pai</u> [que cuida do carro]</p> <p>A <u>minha mãe não sabe conduzir</u> e tem medo</p>	C2	
			<p>Acho que é o meu <u>pai</u> [cuida do carro]</p> <p>Acho que não [as mães cuidar do carro], porque <u>as mães não sabem</u></p>	C3	
			<p>O meu <u>pai</u> [cuida do carro]</p> <p>A minha mãe sabe, mas <u>não tem tempo</u></p>	C4	
			<p><u>Quando o meu pai não está</u>, é a minha mãe</p>	C6	
			<p><u>Eu e o meu pai</u> [cuida do carro]</p>	C8	

		Sem relação carro/género	Eu acho que é o meu pai <u>A minha mãe não gosta, porque a minha mãe não conduz</u>	C5	2
			Não sei <u>Se a mãe souber</u>	C7	
Perceções sobre os estereótipos de género	Relacionado com a cor	Relação cor de roupa/género	<u>Azul</u> e verde [que mais gostam de usar] Porque a minha mãe nunca me comprou [uma peça de roupa cor-de-rosa]	C1	3
			<u>Azul</u> [que mais gostam de usar] Porque <u>não gosto dessa cor</u> [uma peça de roupa cor-de-rosa], <u>as meninas é que usam cor-de-rosa</u>	C4	
			<u>Azul</u> e branco [que mais gostam de usar] <u>Não tenho roupa cor-de-rosa</u>	C5	
		Sem relação cor de roupa/género	<u>Cor de rosa e roxo</u> [que mais gostam de usar] <u>O meu vestido preferido é azul</u> como o da Frozen [uma peça de roupa azul]	C2	
			<u>Azul, porque é a cor do Porto</u> [que mais gostam de usar] <u>Tenho uma camisola cor-de-rosa</u>	C3	5

			<p><u>Verde e às vezes azul</u> [que mais gostam de usar]</p> <p><u>Sim</u> [uma peça de roupa cor-de-rosa]</p>	C6	
			<p><u>Todas</u> [que mais gostam de usar]</p> <p>Abana negativamente a cabeça [uma peça de roupa cor-de-rosa]</p>	C7	
			<p><u>Vermelho</u> [que mais gostam de usar]</p> <p><u>Sim</u> [uma peça de roupa cor-de-rosa]</p>	C8	
	Relacionado com as roupas	Relação roupa/género	<p>A <u>mãe</u> [compra a minha roupa]</p> <p>O <u>pai não sabe comprar</u> a minha roupa</p>	C1	6
			<p>A <u>mãe</u> [compra a minha roupa]</p> <p><u>Eu e a minha mãe tínhamos que ir ajudar</u></p>	C2	
			<p>A <u>mãe</u> [compra a minha roupa]</p> <p>Acena com a cabeça a <u>dizer que não</u> [o pai não pode comprar]</p>	C3	
			<p>A <u>mãe</u> [compra a minha roupa]</p> <p>O <u>pai não compra</u></p>	C4	
			<p>A <u>mãe</u> [compra a minha roupa]</p> <p>O <u>pai nunca compra</u> roupa</p>	C5	

		<p>A <u>mãe</u> [compra a minha roupa]</p> <p><u>Não sei</u> [se o pai pode comprar]</p>	C6	
	Sem relação roupa/género	<p>A <u>minha mãe e o meu pai</u> [compram a minha roupa]</p> <p><u>Sim</u> [o pai pode comprar]</p>	C7	2
		<p><u>Não sei</u> [compra a minha roupa]</p> <p><u>Encolheu os ombros</u> [se o pai pode comprar]</p>	C8	
Relacionado com os brinquedos	Relação brinquedos/género	<p><u>Sim, os meus brinquedos são diferentes dos da minha irmã</u></p> <p>Meninas: <u>Barbies e bonecas</u></p> <p>Meninos: <u>Carros e bolas</u></p> <p><u>Nós brincamos sempre com carros e bolas é o que eu mais gosto de fazer</u></p> <p><u>Não sei</u> [porque há brinquedos para meninos e meninas]</p> <p><u>O meu pai não gosta</u> que eu brinque com os brinquedos da minha irmã</p> <p><u>Sim</u> [gosto de brincar com todos os brinquedos sem ser impedido]</p>	C1	8
		<p><u>Sim, são diferentes</u> [existe brinquedos de menina/o]</p> <p>Meninas: <u>Barbies e bonecas</u></p> <p>Meninos: <u>Carros e bolas</u></p> <p><u>Gosto, eu brinco com os meus primos</u>, porque eu gosto de brincar com esses brinquedos</p>	C2	

<p><u>Às vezes as crianças</u> gostam de brincar com outros brinquedos <u>Nós somos crianças</u> podemos brincar com o que queremos</p>	
<p>Sim, <u>porque nós temos</u> <u>brinquedos preferidos</u> [existe brinquedos de menina/o]</p> <p>Meninas: <u>Barbies e</u> <u>maquiagens</u> Meninos: <u>Máquinas,</u> <u>camiões e bolas de</u> <u>futebol</u> <u>Às vezes jogo futebol</u> no recreio Porque é só às vezes e <u>as</u> <u>minhas amigas não</u> <u>gostam</u> Porque <u>nós sabemos isso</u> [que há brinquedos para menina e menino] <u>Os colegas</u> no recreio [tiraram-me os brinquedos ou chamaram- me à atenção] Podem [brincar com tudo] se gostam Sim [gosto de brincar sem ser impedida] Acho que sim [brincar com o que gostam] <u>menos os meninos que</u> <u>não têm brinquedos</u></p>	C3
<p><u>Não, podem ser iguais</u> [existe brinquedos de menina/o]</p> <p>Porque <u>as meninas podem</u> <u>gostar de brincar</u> com carros e isso Pois, <u>eu não brinco com</u> <u>bonecas</u> Não me lembro [de brincar com bonecas]</p>	C4

<p>Eu não sei [se há brinquedos para menina e menino] Acho que não [tiraram-me os brinquedos ou chamaram-me à atenção] Sim [gosto de brincar sem ser impedido] <u>Se quiserem</u> [brincar com o que gostam]</p>	
<p>Sim, <u>eu não gosto de bonecas</u> [existe brinquedos de menina/o] Meninas: <u>Bonecas</u> Meninos: <u>Bolas de futebol</u> Sim, <u>quando fazemos jogos na sala de aula</u> [brinco com as meninas] Sim [gosto de brincar com os brinquedos da minha irmã] Não respondeu [se há brinquedos para menina e menino] <u>A minha mãe não quer</u> que eu esteja no quarto da minha irmã, porque <u>estrago os brinquedos da mana</u> [tiraram-me os brinquedos ou chamaram-me à atenção] Sim [brincar com tudo] Sim [gosto de brincar sem ser impedido] <u>Têm de ter um bom comportamento</u> [brincar com o que gostam]</p>	C5
<p>Abana afirmativamente com a cabeça [existe brinquedos de menina/o] Meninas: <u>Pinturas e cozinha de brincar</u> Meninos: <u>Trator e homem aranha</u> Não, <u>são chatas</u> [brinco com as meninas]</p>	C6

	<p>Sim [gosto de brincar com os brinquedos da minha irmã] Porque sim [se há brinquedos para menina e menino] Não sei [tiraram-me os brinquedos ou chamaram-me à atenção] Sim [brincar com tudo] Sim [gosto de brincar sem ser impedido] Abana afirmativamente com a cabeça [brincar com o que gostam]</p>	
	<p><u>Eu acho que sim</u> [existe brinquedos de menina/o] Meninas: <u>Princesas</u> Meninos: <u>Barco de piratas</u> <u>Brinco na escola</u> [com as meninas] Sim [gosto de brincar com os brinquedos da vossa prima ou amiga] Porque <u>nós queremos brinquedos diferentes</u> [se há brinquedos para menina e menino] Não me lembro [tiraram-me os brinquedos ou chamaram-me à atenção] Sim [brincar com tudo] Sim [gosto de brincar sem ser impedido] Sim, <u>nós crianças temos que brincar</u> [brincar com o que gostam]</p>	C7
	<p><u>Claro</u> [existe brinquedos de menina/o] Meninas: <u>Frozen e nenucos</u> Meninos: <u>Carros telecomandados</u> <u>Elas não querem brincar comigo</u> [com as meninas]</p>	C8

			<p>Sim [gosto de brincar com os brinquedos da vossa prima ou amiga] Não sei [se há brinquedos para menina e menino] Não respondeu [tiraram-me os brinquedos ou chamaram-me à atenção] Sim [brincar com tudo] Sim [gosto de brincar sem ser impedido] Sim [brincar com o que gostam]</p>	
--	--	--	---	--