

# **APRENDER COM AS CRIANÇAS: UM PERCURSO DA CRECHE AO JARDIM DE INFÂNCIA**

Relatório de Prática de Ensino Supervisionada

Ana Isabel Fortuna Pinto

Trabalho realizado sob a orientação de

Professora Doutora Marina Vitória Valdez Faria Rodrigues

Leiria, abril 2018

Mestrado em Educação Pré-Escolar

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS

INSTITUTO POLITÉCNICO DE LEIRIA



## AGRADECIMENTOS

À minha mãe, minha guerreira, que sempre me incentivou a lutar pelos meus sonhos, nunca duvidando de mim. Sem queres, transmitiste-me o amor pela educação. Obrigada pelo apoio, carinho, e por me tranquilizares quando mais precisava. És um exemplo a seguir.

Ao meu pai, que apesar da distância, sempre foi um pai presente. Obrigada pela preocupação e pressão que me fazias. Sabia que era para meu bem. O teu apoio foi importante.

À minha irmã, minha melhor amiga, que me ajudou tanto ao longo deste percurso. Obrigada por seres a minha confidente, por me ouvires mesmo quando o teu cansaço era maior, por todas as palavras de incentivo e por estares sempre ao meu lado. Continuo a ter muito orgulho em ti.

Ao Pedro, o meu porto de abrigo, pelo carinho, paciência, por ouvir todos os meus desabafos e ter sempre uma palavra de motivação a dar. Obrigada por caminhares comigo, foste essencial ao longo deste percurso.

À Neuza, uma amiga para a vida, que sempre acreditou mais em mim que eu própria. Obrigada pelo apoio incondicional, por estares sempre presente e ao mesmo tempo compreenderes tão bem quando tinha de estar ausente.

À Ema Vieira, parceira desta aventura, que ninguém melhor que ela compreende o que passámos. Obrigada pelos desabafos, apoio, lágrimas e gargalhadas partilhadas. Sem ti, este percurso não seria igual.

Às minhas amigas, Alicia, Carolina, Daniela, Eliana, Francisca, Inês e Raquel que em tão pouco tempo se tornaram tão importantes para mim. Obrigada por todas as partilhas, conversas duradouras e acima de tudo, pela confiança. À Núria, Rita e Daniela Paiva, pelo apoio e amizade.

À minha professora orientadora, Marina Rodrigues por toda a disponibilidade, ensinamentos e por todas as conversas que me fizeram crescer.

Às Educadoras cooperantes, Ana Leitão, Edite Rodrigues e Paula Neto, por me terem acolhido tão bem e cada uma me deixar um pouco de si. A todas as crianças, por me deixarem entrar na vida delas, por crescermos juntas e acima de tudo, por confirmarem que estou no caminho certo.



## RESUMO

O presente relatório surge no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar apresentando-se como reflexo da experiência vivenciada ao longo de três contextos distintos: Creche, Jardim de Infância I e Jardim de Infância II.

Quando nos deparamos com diferentes contextos, pessoas, formas de estar e diferentes formas de aprender, é certo que também, diferentes dificuldades irão surgir. O desafio está em encarar essas dificuldades, como futuras aprendizagens. Neste sentido, ao longo do presente relatório serão apresentadas diversas dimensões reflexivas provenientes de cada contexto, onde será feita referência às dificuldades sentidas, bem como a outros aspetos considerados mais significativos.

Habitualmente, existem temáticas comuns em quase todos os contextos e necessárias para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Talvez pela complexidade ou impacto causado, opta-se por não se abordarem alguns assuntos, é o caso da morte. Ao longo do presente relatório será apresentado um projeto desenvolvido no contexto de Jardim de Infância II, no âmbito da metodologia de trabalho por projeto, intitulado *A morte dos animais*.

A criança desde cedo sofre diversas influências externas, influências culturais. Neste sentido, foi realizado um ensaio investigativo em contexto de Jardim de Infância II, com quatro crianças, de quatro e cinco anos de idade, para se compreender quais são realmente as concepções de género que as crianças têm e como as manifestam. O ensaio investigativo seguiu uma metodologia qualitativa, com um carácter descritivo e interpretativo. Os dados recolhidos e analisados revelam que as quatro crianças participantes no estudo, apresentam concepções estereotipadas, principalmente em relação a brincadeiras, tarefas domésticas e preferências, atribuídas a cada género.

**Palavras-chave:** aprendizagens, educação de infância, estereótipos de género, metodologia de trabalho por projeto, reflexão.



## ABSTRACT

This report was written in the scope of the Master Degree in Preschool Education and it is focused on the lived experience at three different contexts: Nursery, Kindergarten I and Kindergarten II.

When one is exposed to different environments, different people and different ways of being and learning, it is only natural that different hardships also arise. The challenge is to turn that hardships in future learnings. With this in mind, throughout the present report, it will be discussed diverse reflective dimensions, stemming from the different backgrounds that we were in contact with. In this context, it will be mentioned the difficulties found as well as other aspects that we consider to be significant.

Usually, there are transversal themes in almost all contexts, which are necessary for the children's process of development and learning. Perhaps because of the complexity or impact of certain topics, the big majority of the educators chooses not to approach them. The topic of death is one of that cases. Throughout this report, it will be presented a project developed at the Kindergarten II, regarding the work methodology by project, intitulated *The death of the animals*.

The child suffers, at a very early stage, external influences, cultural influences. Bearing this in mind, it was conducted a investigative trial in the contexto of Kindergarten II, with four children, between the ages of four and five, in order to understand what their gender conceptions really are and how are they displayed. The investigative trial followed a qualitative methodology, with descriptive and interpretative features. The data that was gathered and analyzed reveals that the four children that participated in the study present stereotyped conceptions of gender, specially regarding games, house tasks and preferences assigned to each role.

**Key-words:** Gender stereotype, learnings, methodology of work by project, preschool Education, reflexion.



# INDICE GERAL

AGRADECIMENTOS.....	iii
RESUMO .....	v
ABSTRACT.....	vii
INDICE GERAL.....	ix
INDICE DE FOTOGRAFIAS .....	xii
INDICE DE QUADROS.....	xiv
INDICE DE ANEXOS.....	xvi
ABREVIATURAS.....	xviii
INTRODUÇÃO .....	1
I-PRÁTICA PEDAGÓGICA EM CONTEXTO DE CRECHE.....	2
1.1    BREVE CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO E DO GRUPO DE CRIANÇAS.....	2
1.2. DIMENSÃO REFLEXIVA .....	3
A IMPORTÂNCIA DA OBSERVAÇÃO EM CRECHE .....	3
DAS DIFICULDADES ÀS APRENDIZAGENS: A PLANIFICAÇÃO E AVALIAÇÃO .....	4
A IMPORTÂNCIA DA ROTINA EM CRECHE.....	6
IMPORTÂNCIA DO BRINCAR.....	8
DOCUMENTAR APRENDIZAGENS .....	9
AS EXPERIÊNCIAS MAIS SIGNIFICATIVAS.....	10
II- PRÁTICA PEDAGÓGICA EM CONTEXTO DE JARDIM DE INFÂNCIA I.....	12
2.1. BREVE CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO E DO GRUPO DE CRIANÇAS.....	12
2.2. DIMENSÃO REFLEXIVA .....	12
OBSERVAR, PLANIFICAR E AVALIAR EM JARDIM DE INFÂNCIA.....	13
DAS DIFICULDADES ÀS APRENDIZAGENS .....	15
AS EXPERIÊNCIAS MAIS SIGNIFICATIVAS.....	17
IMPORTÂNCIA DO BRINCAR.....	18
TRABALHO NO ÂMBITO DA METODOLOGIA DE TRABALHO POR PROJETO.....	19
III- PRÁTICA PEDAGÓGICA EM CONTEXTO JARDIM DE INFÂNCIA II .....	23
3.1. BREVE CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO .....	23
3.2. DIMENSÃO REFLEXIVA .....	24
DAS DIFICULDADES ÀS APRENDIZAGENS .....	24
O PERCURSO DA AVALIAÇÃO .....	26
AVALIAÇÃO POR PORTEFÓLIO.....	28
AS EXPERIÊNCIAS MAIS SIGNIFICATIVAS.....	29

.....	31
3.3. TRABALHO DE PROJETO: “A MORTE DOS ANIMAIS” .....	31
INTRODUÇÃO .....	31
REVISÃO DA LITERATURA .....	32
METODOLOGIA DE TRABALHO POR PROJETO .....	32
A MORTE VISTA PELAS CRIANÇAS .....	32
SITUAÇÃO DESENCADEADORA DO PROJETO .....	33
FASE I- DEFINIÇÃO DO PROBLEMA.....	33
FASE II- PLANIFICAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DO TRABALHO .....	34
FASE III- EXECUÇÃO .....	35
FASE IV- DIVULGAÇÃO/AVALIAÇÃO .....	40
3.4. ENSAIO INVESTIGATIVO .....	42
3.4.1. INTRODUÇÃO .....	42
3.4.2. CARACTERIZAÇÃO DA SALA DE ATIVIDADES .....	42
3.4.3. PERGUNTA DE PARTIDA E OBJETIVOS.....	43
3.4.4. PERTINÊNCIA DO ESTUDO .....	43
3.5. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	46
3.5.1. QUESTÕES DE GÊNERO: UM PASSO PARA A IGUALDADE.....	46
3.5.2. SEXO E GÊNERO.....	47
3.5.3. ESTEREÓTIPOS DE GÊNERO .....	48
3.5.4. O PAPEL DO EDUCADOR NA DESCONSTRUÇÃO DE ESTEREÓTIPOS.....	50
3.5.5. CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DE GÊNERO .....	51
3.5.6. ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO.....	53
3.5.6. EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR.....	54
3.5.7. O BRINCAR E AS QUESTÕES DE GÊNERO: O JOGO SIMBÓLICO E O PAPEL DO BRINQUEDO.....	56
3.6. METODOLOGIA.....	58
3.6.1. OPÇÕES METODOLÓGICAS .....	59
3.6.2. PARTICIPANTES DO ESTUDO .....	60
3.6.3. DESCRIÇÃO DO ESTUDO .....	60
3.6.4. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS .....	62
3.6.5. MÉTODOS E TÉCNICAS DE ANÁLISE DE DADOS.....	63
3.7. APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	64
CONCLUSÕES DO ESTUDO .....	77
LIMITAÇÕES.....	80
RECOMENDAÇÕES .....	80

CONCLUSÃO DO RELATÓRIO .....	81
BIBLIOGRAFIA.....	83
ANEXOS.....	89

## INDICE DE FOTOGRAFIAS

Fotografia 1- Crianças no primeiro contato com as galinhas.....	10
Fotografia 2- Crianças alimentam as galinhas.....	10
Fotografia 3- Crianças observam as galinhas.....	10
Fotografia 4- A L e a F a andarem de trenó.....	11
Fotografia 5- O F a decorar o trenó.....	11
Fotografia 6- Crianças a assistirem à história <i>A lagartinha muito comilona</i> .....	18
Fotografia 7- Crianças a representarem o ciclo de vida do bicho da seda.....	18
Fotografia 8- “M” a encher a piscina com areia.....	21
Fotografia 9- “B” a construir as andas.....	21
Fotografia 10-“D” a colocar areia no “balde”.....	22
Fotografia 11-“E” a pintar o jogo da macaca no chão.....	22
Fotografia 12- Crianças no momento de relaxamento.....	30
Fotografia 13- Crianças a realizar explorações com a água.....	31
Fotografia 14- Crianças à procura de animais mortos.....	31
Fotografia 15- “N” a utilizar a lupa para procurar animais mortos.....	37
Fotografia 16- Crianças a observarem formigas.....	37
Fotografia 17-“L” a mostrar a abelha morta que encontrou.....	37
Fotografia 18- Imagens utilizadas pela psicóloga, para explicar o ciclo da vida dos seres vivos.....	39
Fotografia 19- Conversa com a psicóloga.....	39
Fotografia 20- Fotografia visualizada pelas crianças.....	40
Fotografia 21- A “M” a representar um cão morto.....	40
Fotografia 22- A “H” a representar um gato morto.....	40
Fotografia 23- Área da garagem.....	43
Fotografia 24- Área da loja.....	43
Fotografia 25- Área da casinha.....	43
Fotografia 26- Área da casinha.....	43
Fotografia 27- Rui a brincar na área da casinha.....	65
Fotografia 28- Luísa e Matilde a brincarem na área da loja.....	65
Fotografia 29- Duarte a brincar na área da garagem.....	65
Fotografia 30- Manequim visualizado pelas crianças.....	68
Fotografia 31- Manequim vestido pelo Duarte e pela Luísa.....	69
Fotografia 32- Manequim vestido pela Matilde e pelo Rui.....	70
Fotografia 33- Roupas escolhidas pela Matilde.....	73
Fotografia 34- Roupas escolhidas pelo Rui.....	73
Fotografia 35- Roupas escolhidas pelo Duarte.....	73
Fotografia 36- Roupas escolhidas pela Luísa.....	73



# INDICE DE QUADROS

Quadro 1- Ideias prévias das crianças sobre a morte dos animais .....	34
Quadro 2- Curiosidades/ dúvidas das crianças acerca da morte dos animais.....	34
Quadro 3- Ideias das crianças para encontrarem respostas para as duvidas que tinham. ....	34
Quadro 4- Planificação das propostas educativas .....	35
Quadro 5- Propostas educativas realizadas .....	61
Quadro 6- Categorias e Subcategorias de análise .....	64



## INDICE DE ANEXOS

Anexo I- Reflexão nº1 em Jardim de Infância I.....	90
Anexo II- Reflexão nº2 em Jardim de Infância I.....	93
Anexo III- Reflexão em Jardim de Infância II .....	95
Anexo IV- Imagens utilizadas na proposta 2 .....	98
Anexo V- Transcrição dos vídeos da proposta 2.....	100
Anexo VI- Análise de conteúdo da proposta 2.....	103
Anexo VII- Transcrição dos vídeos da proposta 3 .....	104
Anexo VIII- Análise de conteúdo da Proposta 3.....	110
Anexo IX- Registo escrito da proposta 4 .....	112
Anexo X- Análise de conteúdo da proposta 4.....	115
Anexo XI- Transcrição dos vídeos da proposta 5 .....	116
Anexo XII- Análise de conteúdo da proposta 5 .....	118
Anexo XIII- Transcrição dos vídeos da proposta 6.....	120
Anexo XIV- Análise de conteúdo da proposta 6.....	123
Anexo XV- Imagens utilizadas na proposta 7.....	124
Anexo XVI- Transcrição dos vídeos da proposta 7 .....	128
Anexo XVII- Análise de conteúdo da proposta 7 .....	134



# ABREVIATURAS

AAAF- Atividades de animação e apoio à família

CATL- Centro de atividades de tempos livres

CEI- Contrato de emprego de inserção

IPSS- Instituição particular de solidariedade social

NEE- Necessidades Educativas especiais

PES- Prática de ensino supervisionada

PP- Prática pedagógica



# INTRODUÇÃO

O presente relatório é resultado da Prática de Ensino Supervisionada (PES), elaborado no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar, na Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, do Instituto Politécnico de Leiria. Neste relatório estão retratadas algumas das experiências vividas entre setembro de 2016 e janeiro de 2018, em três contextos educativos: Creche e Jardim de Infância numa IPSS e Jardim de Infância do sector público.

Desta forma, o presente relatório encontra-se organizado em três capítulos distintos, sendo o primeiro referente à Prática Pedagógica (PP) em contexto de Creche, o segundo, ao vivenciado em contexto de Jardim de Infância I, e por fim, o terceiro capítulo, diz respeito às experiências vivenciadas em contexto de Jardim de Infância II.

O primeiro capítulo encontra-se dividido em dois subcapítulos, no primeiro apresenta-se uma breve caracterização do contexto e do grupo de crianças, e no segundo, uma reflexão acerca de alguns aspetos mais significativos ao longo da PP em contexto de Creche.

O segundo capítulo encontra-se também dividido em dois subcapítulos, no primeiro é apresentada novamente uma breve caracterização do grupo de crianças, seguindo-se uma reflexão referente a alguns momentos vivenciados ao longo de toda a PP em contexto de Jardim de Infância II.

Por fim, o terceiro capítulo encontra-se dividido em quatro subcapítulos, no primeiro é apresentada uma breve caracterização do contexto e do grupo de crianças, no segundo uma reflexão sobre o percurso em contexto de Jardim de Infância II. Segue-se o terceiro subcapítulo com a apresentação de um trabalho realizado no âmbito da metodologia de trabalho por projeto, denominado *A morte dos animais*. Prossegue-se então, no último subcapítulo, à apresentação do ensaio investigativo desenvolvido neste contexto, relacionado com as questões de género na Infância.

No final deste relatório é apresentada uma conclusão acerca do percurso realizado ao longo dos três contextos educativos, salientando o que contribuiu de forma positiva ou negativa, para o meu crescimento pessoal e como futura profissional.

# I-PRÁTICA PEDAGÓGICA EM CONTEXTO DE CRECHE

Nesta primeira parte do presente relatório, é apresentada uma breve caracterização do contexto onde se realizou a Prática de Ensino Supervisionada (PES), em contexto de Creche. De seguida, será apresentada uma dimensão reflexiva, onde serão abordados os aspetos considerados fundamentais que aí se vivenciaram.

## 1.1 BREVE CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO E DO GRUPO DE CRIANÇAS

A PES foi realizada numa Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), sem fins lucrativos, no município da Batalha. Esta instituição é composta pelas valências de Creche, Jardim de Infância e CATL. Existem três salas de Creche (berçário, sala de 1/2 anos e sala de 2/3 anos), três salas de Pré-escolar (sala dos 3/4 anos, dos 4/5 anos e a última, dos 5/6 anos) e uma sala de CATL.

A PES realizou-se numa sala com crianças com 2 e 3 anos de idade sendo frequentada por dezoito crianças, doze do sexo feminino e seis do sexo masculino. Embora a sala fosse destinada a crianças dos dois aos três anos de idade, no início da PES todas as crianças tinham ainda dois anos de idade. A maioria destas, frequentava a instituição desde o berçário, existindo apenas quatro crianças em fase de adaptação, ou seja, estavam pela primeira vez a frequentar aquela instituição.

Era um grupo de crianças bastante sociável e afetuoso. De acordo com a informação recolhida, foi possível compreender que as crianças revelavam bastante interesse pela música, em ouvir histórias, pela dança e tinham especial gosto em explorar a sala de atividades e os materiais aí presentes. Nos momentos de brincadeira livre, as crianças no início da PES revelavam ter ainda um perfil egocêntrico, na partilha de brinquedos.

Na hora da refeição, todas as crianças conseguiam comer sozinhas, solicitando por vezes a ajuda de um adulto apenas no término da mesma. Na hora da sesta, a grande maioria das crianças do grupo necessitava de um objeto de transição e apenas cinco crianças necessitavam da companhia de um adulto para adormecer.

## 1.2. DIMENSÃO REFLEXIVA

Antes de mais torna-se necessário salientar que iniciei esta experiência com alguns receios, um deles prendia-se com o facto de nunca ter tido contacto com o contexto de creche. Desta forma, esta insegurança por não saber bem o que me esperava acompanhou-me no primeiro dia em que fui à instituição, mas foi rapidamente superada quando tive o primeiro contacto com a educadora bem como o grupo de crianças, pois todos nos receberam de uma forma bastante acolhedora. Outro dos receios prendeu-se pelo facto das especificidades deste contexto terem sido pouco abordadas ao longo do meu percurso académico.

### A IMPORTÂNCIA DA OBSERVAÇÃO EM CRECHE

Através da observação é possível recolher uma série de informações acerca das crianças, nesse sentido, o educador deverá ser um frequente observador, já que a observação permite “revelar a singularidade de cada criança, ajuda a conhecer o temperamento, pontos fortes, as características, a forma como se relaciona com os outros, etc.” (Parente, 2011, p.6). Foi exatamente através da observação que fui realizando, que me foi permitido conhecer o grupo de crianças, os seus interesses bem como as características individuais de cada uma.

No decorrer da minha PP no contexto de Creche, foram vários os momentos observados. Centrei-me essencialmente nas brincadeiras das crianças, se brincavam sozinhas ou a pares, quais os objetos que preferiam para brincar, como reagiam quando era colocada música, quais as crianças que necessitavam de um objeto para dormir, entre outras coisas. Este tipo de observações, permitiu-me assim, conhecer as crianças e os seus interesses, para que no momento de planificar fosse possível ir ao encontro dos interesses das crianças. Desta forma, a observação “torna possível aos adultos conhecerem e aprenderem mais sobre cada criança e assegurar que estão bem colocados para planear, para estimular e responder aos interesses e necessidades individuais da criança e da sua família” (Parente, 2011, p.6).

Observar as quatro crianças que se encontravam em fase de adaptação foi também muito importante para compreender como reagiam e que tipo de apoio necessitavam para ultrapassar essa fase, o que me permitiu conhecê-las melhor. Por exemplo, na hora do

acolhimento, observei que três dessas crianças choravam imenso quando os pais se iam embora, necessitando, portanto, de carinho e mais atenção nesse momento, para que se sentissem seguras. Desta forma, Aguiar e Sabala (2009) referem que a criança tem de sentir que é recebida de uma maneira totalmente individualizada, que a quer, que lhe dá carinho. À medida que o tempo vai passando, a criança começa também a conhecer melhor as pessoas que a rodeiam, o que facilita esse processo, Portugal (1998, p,184), é da opinião de que “as dificuldades da criança são menores se lhe é permitido um conhecimento progressivo da pessoa que se ocupará dela.” Assim, a criança, ao longo do tempo, irá criar uma relação de confiança com o educador, e, o educador deverá ter o cuidado de respeitar a criança, porque também ela deixará que a conheçam com o passar do tempo.

## DAS DIFICULDADES ÀS APRENDIZAGENS: A PLANIFICAÇÃO E AVALIAÇÃO

Uma das dificuldades sentidas no decorrer da PP em contexto de Creche, esteve relacionada com a planificação. Eu e a minha colega de PP, esforçamo-nos para que a planificação fosse realizada em função dos interesses das crianças, podendo as propostas educativas proporcionar experiências novas e diversificadas às mesmas. Confesso que inicialmente tive alguma dificuldade em planificar segundo os interesses das crianças, principalmente quando se tratava de planificar também tendo em conta as efemérides, no entanto, ainda que fosse seguida uma temática, penso que conseguimos respeitar os interesses e necessidades das crianças.

Uma vez que naquela instituição se comemoravam muito as efemérides, tendo os educadores que realizar um conjunto de propostas à volta do tema em questão, considero que por exemplo, na altura do S.Martinho, apesar de eu e a minha colega termos de seguir essa temática, conseguimos contornar a situação, colocando os interesses das crianças em primeiro lugar. Sendo que as crianças adoravam música, tiveram a oportunidade de construir “instrumentos musicais”, (castanhas dentro de garrafas de plástico-maracas), e de conhecerem e aprenderam uma música relacionada com a temática. Por fim, existiu um convívio com a sala do lado, em que as crianças partilharam os instrumentos musicais e a música que haviam aprendido.

Quero com isto dizer que, apesar de muitas vezes termos de explorar algumas efemérides com as crianças, o interesse delas deve estar sempre em primeiro lugar. Para além da

planificação ser útil para espelhar os seus interesses e necessidades e aquilo que necessitam de desenvolver, serve também como guia para o educador, no sentido em que o orienta e por saber qual a sua intenção com cada proposta educativa, sentindo-se assim mais seguro. Como refere Moitas (2013), citado por Vitorino (2015, p.49), “a planificação é um guia de orientação que auxilia na concretização daquilo que se anseia.”

Como refere o autor, a planificação é um guia de orientação, não querendo dizer que temos de a seguir à risca. Foi exatamente isso que me fui apercebendo no decorrer desta experiência em contexto de creche. Nem sempre o que está planeado é o que acontece na realidade, devendo nesse caso, como educadora, ter a capacidade de alterar a planificação, algo que, fui aprendendo a fazer ao longo do tempo. No início desta experiência ocorreram certas situações que não estavam a acontecer como tinha planeado, o que por vezes me deixava bloqueada, pelo facto de estar demasiado preocupada em seguir a planificação.

Recordo-me de uma situação em que pedíamos às crianças que fechassem os olhos para escondermos uma delas, sem que as outras se apercebessem, e, no momento em que lhes pedimos para fecharem os olhos, elas não o fizeram. Ora, no momento em que planificámos, esta parte da proposta educativa fazia todo o sentido para mim, mas naquela situação apercebi-me que era óbvio que as crianças não o iam fazer, pois a curiosidade fala mais alto e tratando-se de crianças de dois anos de idade era provável que não fizessem o que lhes estávamos a pedir. Neste caso, tive alguma dificuldade em conseguir prosseguir, tendo sido necessária a intervenção da educadora cooperante.

Com o passar do tempo, através de reflexões acerca da minha ação e do conhecimento que fui adquirindo das crianças, tornou-se mais acessível para mim alterar o planificado. Na realização das propostas educativas se me apercebia que não estavam a ser significativas para as crianças ou se por outro motivo seria melhor alterar certos aspetos que estavam planeados, alterava. Estas situações que por vezes ocorreram durante a PP, permitiram-me compreender que a planificação deve ser algo flexível, ou seja, nem sempre é necessário cumprir-se rigorosamente com o que está planificado, desde que as alterações sejam realizadas em prol dos interesses e necessidades das crianças.

Outro dos aspetos em que senti alguma dificuldade no decorrer da PP diz respeito à avaliação. Inicialmente foi-me pedido pela professora supervisora que escolhesse uma ou

duas crianças e as avaliasse durante a PP. No decorrer das propostas educativas bem como durante a rotina diária fui observando as ações das crianças tendo em conta a nossa intencionalidade educativa. Contudo, faltou-me o registo escrito que deveria ser realizado no momento em que observava essas mesmas situações, ou pelo menos, pouco tempo depois. Assim, a falta de registo escrito dificultou a avaliação que teria de fazer, pois muitas vezes não conseguia ser completamente precisa quando tinha de preencher as grelhas de avaliação, não conseguindo recolher dados suficientes para avaliar as crianças. No que refere ao processo de avaliar, Roldão (2003) citado por Gaspar (2010, p.65) afirmam que “avaliar é um conjunto organizado de processos que visam o acompanhamento regulador de qualquer aprendizagem pretendida e que incorporam, por isso mesmo a verificação da sua consecução”. Apesar de não ser completamente rigorosa nos momentos de observação e posterior avaliação, através das observações que realizei foi-me permitido compreender quais os aspetos em que a criança apresentava mais dificuldades, ou por outro lado, as capacidades que revelava ter já desenvolvidas. Considero então que para além da avaliação ser importante para avaliar todo o processo de desenvolvimento das crianças, deve servir também para intervir, modificar e melhorar a nossa prática, a evolução e a aprendizagem. (Bassedas, Huguet & Solé, 1999).

Relativamente aos instrumentos de avaliação utilizados, em conversa com a professora supervisora foi perceptível que as grelhas de avaliação que estava a utilizar tendo em conta as nossas intencionalidades educativas não eram as mais apropriadas, estando pouco perceptíveis para quem as observava, e pouco funcionais para mim, que as ia preencher. Nestas grelhas apenas constava uma coluna com perguntas relativas à proposta educativa, outra coluna para identificar a criança que estava a avaliar e, por fim, uma coluna para a observação realizada. Assim, apercebemo-nos que talvez fizesse mais sentido para nós que nessa grelha de avaliação constasse uma coluna para o registo fotográfico e outra para a interpretação. Como refere Parente (2011) “é competência do observador ser capaz de seleccionar a técnica de observação e registo que melhor responda ao seu objetivo particular de observação.”

## A IMPORTÂNCIA DA ROTINA EM CRECHE

Antes de iniciar a PP neste contexto, sabia já que o dia a dia na creche era ocupado principalmente com a rotina, mas, ainda assim, este foi um dos aspetos que me despertou imenso a atenção. Foi-me permitido observar de perto que o tempo em creche é ocupado

essencialmente com a rotina e, que é também durante a mesma que a criança desenvolve uma série de capacidades. Tendo sido igualmente interessante ter a oportunidade de observar a adaptação das crianças à rotina, bem como a forma como esta era gerida diariamente.

Da rotina diária fazem parte uma série de momentos, como o momento de acolhimento, higiene, refeição e repouso. Ao longo desta experiência foi-me possível observar a forma como a educadora geria cada um deles, respeitando o período de adaptação de cada criança. Assim, quando as crianças se encontravam em fase de adaptação quer à rotina, como à educadora e aos colegas, foi respeitado o tempo que cada uma necessitava para se separar dos pais, pois, “a ansiedade provocada pela separação dos pais pode criar desconforto na criança e esta não conseguir lidar com as suas emoções” (Freitas, 2016, p.137).

Baseando-me na experiência que tive na sala onde foi realizada a PP, é de salientar, novamente, a importância que o educador assume na organização dos diversos momentos da rotina diária. Portanto, o educador deverá transmitir segurança às crianças e permitir que os mesmos sejam bem aproveitados, em prol do desenvolvimento integral delas respeitando sempre as características individuais do grupo de crianças, investindo dessa forma em tempo de qualidade.

Relativamente à organização do dia a dia das crianças, esta deve ser também previsível para que a criança consiga prever o que irá acontecer de seguida, contribuindo assim para que a mesma se sinta segura. Como refere Freitas (2016, p.137), “quando os horários e as rotinas diárias são previsíveis e estão bem coordenados é mais provável que a criança se sinta segura e confiante. Saber o que irá acontecer no momento seguinte, por exemplo, quando acorda da sesta, ajuda a criança a sintonizar-se com o ritmo do dia.”

Os momentos de rotina diária são também uma mais valia para o desenvolvimento da autonomia das crianças. Lembro-me que, inicialmente a maioria das crianças necessitava do apoio de um adulto para comer, com o passar do tempo esse apoio foi sendo cada vez mais reduzido, as crianças tornaram-se cada vez mais autónomas, pegando na colher para comerem sozinhas. Também nos momentos de higiene este crescente desenvolvimento ao nível da autonomia foi visível, pois, enquanto a maior parte das crianças utilizava o bacio no início desta experiência, no término da mesma, esta situação era verificada

excepcionalmente. Ainda nestes momentos, as crianças começaram a conseguir despir e vestir-se sozinhas, e algumas delas, ainda que poucas, conseguiam já calçar-se corretamente.

A rotina, portanto, deve ser bastante valorizada, devendo ser vista como um conjunto de vários momentos que contribuem para o desenvolvimento das crianças, pois é também durante esses momentos que as crianças aprendem a respeitar o outro, interagem com os colegas, criam hábitos de higiene, ou seja, desenvolvem-se em diversos níveis.

## IMPORTÂNCIA DO BRINCAR

No momento em que iniciei a PP apercebi-me que, todas as segundas feiras, a professora de música se dirigia à sala de atividades com o intuito de realizar com as crianças uma atividade orientada de expressão musical. Sabemos que a expressão musical contribui bastante para o desenvolvimento da criança, como refere Skalski (2010) “as brincadeiras musicais contribuem para reforçar todas as áreas do desenvolvimento infantil, representando um inestimável benefício para a formação e o equilíbrio da personalidade da criança.” Devido ao facto deste dia ser ocupado com essa atividade, que também tem a sua importância, o tempo para as crianças brincarem tornava-se um pouco mais reduzido, visto que grande parte do dia era também ocupado com os momentos de higiene, repouso e alimentação.

Como tínhamos de realizar uma planificação semanal, optámos por fazer algo de carácter exploratório às segundas feiras, para que dessa forma as crianças pudessem também brincar. Foi por ter presenciado que realmente existia uma diferença nas crianças nesse dia comparativamente aos restantes, que me foi possível constatar que os momentos de brincadeira livre são realmente importantes para as crianças, não só porque revelam estar mais agitadas, quando não têm esse tempo, mas também porque é a brincar que as crianças se desenvolvem a diversos níveis, é a brincar que as crianças são obrigadas a ultrapassar vários obstáculos, aprendem a partilhar e se relacionam com os colegas. Como referem Abramowicz & Wajskop (1999),

nas creches, a brincadeira é educação por excelência. No ato de brincar ocorrem trocas, as crianças convivem com suas diferenças, se dá o desenvolvimento da imaginação e da linguagem, a compreensão e apropriação de conhecimentos e sentimentos, do exercício da iniciativa e da decisão (p.59)

Portanto, toda a criança deve ter o direito a momentos de brincadeira livre, pois é também a brincar que a criança vai desenvolvendo a sua personalidade, criatividade e definir os seus interesses. Também Valério (2016) parece ir ao encontro com o que os autores acima mencionados afirmam, quando refere que “através da brincadeira, a criança tem oportunidade de simular situações e conflitos da sua vida familiar e social, o que lhe permite a expressão das suas emoções. Brincar é uma forma segura das crianças encenarem os seus medos, as suas angústias e a sua agressividade.”

## DOCUMENTAR APRENDIZAGENS

Relativamente à documentação pedagógica, é importante referir que a mesma, foi, várias vezes realizada neste contexto. Ao longo do tempo que fui realizando a documentação pedagógica foi-me possível verificar que as crianças revelavam bastante interesse quando viam as fotografias expostas na cartolina, reconhecendo-se a elas próprias bem como os seus pares, evidenciando também lembrarem-se das suas próprias ações retratadas na documentação. Foi igualmente interessante observar vários pais a pararem em frente à cartolina com a criança, e lhes perguntarem o que tinham feito e quem estava presente nas imagens.

Considero que dar oportunidade às crianças de terem acesso a esta documentação, é relembra-las das experiências e aprendizagens que realizaram tonando-se talvez desta forma, mais significativo para elas. Como Oliveira-Formosinho e Formosinho (2011), referem, a documentação pedagógica é vista como um processo que regista aprendizagens não só das crianças, mas também dos educadores e dos pais. Os educadores e pais, podem e devem refletir acerca de todo o processo de aprendizagem das crianças pois a documentação pedagógica “descobre erros, motiva para os ultrapassar, identifica conquistas e celebra-as, identifica dificuldades e compreende-as, motiva para uma dinâmica de resolução de problemas, promove relações e promove metacognição” (Azevedo & Oliveira-Formosinho, 2008, citado por Oliveira-Formosinho e Formosinho, 2011). Assim, também os pais usufruem da documentação, pois permite-lhes ficar a par do dia a dia das crianças, acompanhando alguns momentos dos filhos, na creche. Os autores Oliveira-Formosinho & Araújo (2013) concordam com esta ideia quando referem que “quanto aos pais, para além de permitir um maior conhecimento acerca dos produtos que resultam dos trabalhos dos filhos, a documentação traz vantagem de lhes permitir o acesso aos processos que se encontraram na base de tais produtos.” (p.65).

A documentação pedagógica é um instrumento fundamental a que o educador deve recorrer, expondo-a no corredor ou na sala de atividades para que todos tenham acesso a ela, pois o facto de esta estar exposta para toda a comunidade, permite aos pais, crianças e educadores participarem no processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

## AS EXPERIÊNCIAS MAIS SIGNIFICATIVAS

No decorrer da PP neste contexto, foi notável a evolução das crianças a diversos níveis tal como as aprendizagens que as mesmas realizaram nas diversas propostas educativas que com elas, realizámos. Esforçámo-nos para que as crianças tivessem a oportunidade de usufruir de diversas experiências. No entanto, de todas as propostas realizadas, existiram algumas que marcaram mais e que sinto que as crianças realizaram aprendizagens significativas.

A educadora cooperante, num dos momentos da PP, sugeriu que explorássemos o tema dos animais com as crianças. A ideia que me surgiu de imediato foi irmos visitar uma quinta com vários animais, para que dessa forma as crianças tivessem a oportunidade de ter contacto direto com eles. Para quê conhecerem os animais através de imagens, de uma história, pinturas, colagens, se as crianças ao terem contacto direto com eles podiam tirar as suas próprias conclusões? Sendo que depois seria mais fácil então falarmos sobre o assunto. Em conversa com a educadora, compreendi que as crianças não podiam realizar saídas ao exterior, de transportes, assim, a solução encontrada foi a de irmos até à casa da avó de uma das crianças para que pudessem ver galinhas, porcos e coelhos. Considero que esta proposta foi bastante enriquecedora para as crianças, no sentido em que puderam ter contacto direto com os animais, alimentaram-nos, observaram-nos e estavam bastante entusiasmadas com o que viam. Através desta proposta foi possível compreender que algumas crianças, era a primeira vez que estavam a ver galinhas, o que se confirmou mais tarde, em conversa com os pais.



**Fotografia 1-** Crianças no primeiro contato com as galinhas.



**Fotografia 2-** Crianças alimentam as galinhas.



**Fotografia 3-** Crianças observam as galinhas.

A outra proposta que considero ter marcado as crianças pela positiva, ocorreu na altura do Natal. As crianças estavam a realizar diversas atividades alusivas ao Natal, ouviam histórias, ficavam fascinadas com o pai natal e o seu trenó.

Dessa forma, eu e a minha colega levámos um trenó construído por nós, e apresentámo-lo às crianças. Demos-lhes a oportunidade de o decorarem da forma que quisessem e após estar completo, todas as crianças, tiveram a oportunidade de andar de trenó pela instituição. Assim que as crianças olharam para o trenó ficaram bastante admiradas e sentaram-se de imediato. Como não dava para andarem todas ao mesmo tempo, as crianças respeitaram-se umas às outras, esperando pela sua vez, bastante entusiasmadas. Foi incrível observar a cara de felicidade das crianças quando experimentaram andar de trenó e por outro lado, significativo para as crianças, apesar de o trenó não estar exatamente igual ao que viam nas histórias, tiveram a oportunidade de experienciar algo diferente, afirmando que era “o tenó do pai natal”, que tanto ouviam falar.



**Fotografia 4-** A L e a F a andarem de trenó.



**Fotografia 3-** O F a decorar o trenó.

Por fim, e fazendo um balanço acerca da minha experiência neste contexto, resta-me afirmar que foi uma mais valia para o meu futuro profissional, no sentido em que consegui pôr em prática alguns conhecimentos teóricos que tinha consolidado anteriormente e, simultaneamente, confrontá-los com a realidade de uma sala de creche percebendo na realidade como é que a teoria e a prática se interrelacionam, em contexto real. Constatei de perto que realmente as crianças são seres únicos com características individuais, que nunca devemos duvidar das capacidades das mesmas e acima de tudo que devemos estar completamente disponíveis para que o desenvolvimento integral das crianças ocorra da melhor forma.

## II- PRÁTICA PEDAGÓGICA EM CONTEXTO DE JARDIM DE INFÂNCIA I

Esta parte do relatório corresponde ao vivenciado em contexto de Jardim de Infância I. Deste modo, encontra-se organizado em duas partes, inicialmente apresenta-se uma breve caracterização do contexto e do grupo de crianças. De seguida, é apresentada uma reflexão que retrata uma parte do que foi, para mim, mais significativo ao longo da PP neste contexto e ainda, uma breve apresentação do projeto desenvolvido de acordo com a Metodologia de Trabalho por Projeto.

### 2.1. BREVE CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO E DO GRUPO DE CRIANÇAS

A PES, em contexto de Jardim de Infância I, decorreu na mesma instituição, onde realizei a PES, em contexto de Creche. Desta vez, a PES foi realizada numa sala constituída por 23 crianças, sendo 14 do sexo masculino e 9 do sexo feminino, uma educadora e uma auxiliar de ação educativa. A sala era destinada a crianças com 5 e 6 anos de idade.

A maioria das crianças frequentava a instituição desde o berçário. O grupo de crianças era bastante autónomo em relação às suas necessidades básicas, tais como higiene, no vestir e no despir, na hora da refeição, na elaboração de trabalhos e nas suas brincadeiras. As crianças relacionavam-se bem com os seus pares, no entanto, quando ocorriam alguns conflitos, revelavam ter alguma dificuldade em resolvê-los sozinhos.

Nos momentos de brincadeira livre, era possível observar alguma divisão de géneros, pois as meninas na maioria das vezes optavam por brincar na área da casinha e os meninos, por outro lado, optavam pela área da garagem e a área dos jogos.

Nas conversas em grande grupo, as crianças eram muito participativas, o que por vezes se tornava difícil de gerir, pois todas as crianças revelavam gosto em comunicar. Em relação à linguagem, as crianças tinham o vocabulário alargado e utilizavam-no corretamente e de forma contextualizada.

### 2.2. DIMENSÃO REFLEXIVA

No decorrer desta dimensão reflexiva pretendo apresentar de uma forma sintetizada o que foi para mim esta experiência em contexto de Jardim de infância I, especificando os aspetos em que senti mais dificuldades e as estratégias que adotei para que essas

dificuldades acabassem por se tornar em aprendizagens. Tendo em conta todo o meu percurso neste contexto, senti a necessidade de refletir sobre alguns aspetos, como a importância do brincar, a observação, avaliação e planificação, e ainda apresentar de uma forma breve, o trabalho desenvolvido com as crianças no âmbito da metodologia de trabalho por projeto.

## OBSERVAR, PLANIFICAR E AVALIAR EM JARDIM DE INFÂNCIA

Quando iniciei a PP neste contexto, senti-me um pouco mais segura, por conhecer já a instituição e parte da comunidade educativa. No entanto, não conhecia ainda o grupo de crianças tendo esse aspeto suscitado alguma curiosidade da minha parte. O que facilitou o meu conhecimento das crianças, para além da convivência que ia tendo com elas, foi essencialmente a observação, observar que brincadeiras as crianças tinham, como se relacionavam com os outros, como agiam em grande grupo, entre outras coisas. Deste modo, observar é algo fundamental, não só neste contexto, mas sim em todos os contextos de educação de infância. Debruçando-me mais acerca deste contexto, posso afirmar que observar foi algo que esteve sempre presente ao longo de toda a PP, ou seja, foi um processo contínuo.

Para além de observar, sempre que tinha oportunidade realizava alguns registos daquilo que as crianças faziam, como faziam e o que diziam, pois, “observar aquilo que as crianças fazem, dizem e como interagem e aprendem constitui uma estratégia fundamental de recolha de informação.” (Silva et. al., 2016, p.13).

A observação realizada permitiu-me conhecer os interesses e necessidades das crianças, sendo essas observações tidas em conta no momento de planificar. Por exemplo, se não tivesse sido observado o interesse que as crianças revelaram por bichos da seda, pela construção de puzzles, por ouvir histórias, pelo desenho, entre tantos outros, provavelmente não teriam sido realizadas propostas nesse sentido.

Considero, portanto, que o educador deve ser um constante observador não só pelas razões supramencionadas, mas também porque ao observar as crianças no dia a dia, o educador poderá dar informações aos pais, alertá-los e tranquilizá-los quando necessário. Dessa forma, poderá ajudar a fortalecer uma ligação de confiança com os pais.

No que refere à planificação, quando esta era colocada em prática a observação era algo que continuava presente, pois permitia-me compreender se as atividades orientadas estavam de acordo com os interesses e necessidades das crianças e o que poderia fazer para que as mesmas adquirissem novas capacidades. Assim, no que refere à planificação, inicialmente, foi difícil responder aos interesses e necessidades das crianças, pois ou sentíamos que as propostas que tínhamos planificado não eram apropriadas, ficando com a sensação de que as crianças queriam mais, ou por outro lado, eram apropriadas, mas pouco exploradas no momento da intervenção. Compreendi que o facto de isto acontecer poderia estar relacionado com a conversa inicial que se tinha com as crianças sobre alguma temática. Considero que muitas vezes o que ditava a forma como se desenrolavam as propostas educativas, estava relacionado com a maneira como eu abordava alguma temática nas conversas iniciais. Ou seja, percebi que deve ser dada oportunidade à criança de comunicar experiências vivenciadas, tendo em conta o tema abordado. Para além dessa partilha entre o grupo, a criança deverá ser contextualizada acerca do tema, o que de certa forma permite que a mesma compreenda melhor as propostas educativas sugeridas.

Relacionado com o acima descrito, importa referir que com o passar do tempo e como íamos conhecendo cada vez melhor o grupo de crianças, foi perceptível que no momento de planificar tudo tinha de ser bem pensado, convinha prevermos o que iria acontecer, ou seja, ter vários planos b, para que dessa forma conseguíssemos cativar as crianças. Assim, importa referir que planificar é algo fundamental, na medida em que permite “não só antecipar o que é importante desenvolver para alargar as aprendizagens das crianças, como também agir, considerando o que foi planeado, mas reconhecendo simultaneamente oportunidades de aprendizagem não previstas” (Silva et. al, 2016, p.15).

No que respeita à avaliação, senti uma melhoria comparativamente ao contexto anterior. Tal como aconteceu no contexto de Creche, foi-me pedido pela professora supervisora que avaliasse uma criança no decorrer da PP. No contexto anterior, a grande dificuldade prendeu-se com o facto de não conseguir realizar registos escritos, no momento, pois as crianças pediam imensas vezes a minha atenção. Agora com crianças em idade pré-escolar, como eram bem mais autónomas foi mais fácil para mim realizar esses registos e ir questionando a criança que estava a avaliar.

Como é defendido por Bassedas, Huguet & Solé (1999), a avaliação serve também “para intervir, para tomar decisões educativas, para observar a evolução e o progresso da criança

e para panejar se é preciso intervir ou modificar determinadas situações”. (p.173). Assim, os registros foram realizados de forma não só a avaliar os momentos de propostas orientadas, mas também para refletir, acerca da minha intervenção e das planificações realizadas. Nas planificações que eu e a minha colega de PP realizámos, optámos por colocar apenas algumas questões na parte da avaliação, como “quem avalia?”, “o que avaliam?”, “como avaliam?”, “quando avaliam?” e “porque avaliam?”, dando resposta a essas mesmas questões. Tal como defende Parente (2004), é importante que o educador tenha consciente a importância de responder a essas questões no início de qualquer processo de avaliação.

No final do semestre, realizei um documento do processo de avaliação da criança que havia escolhido, referindo o seu desenvolvimento nas diferentes áreas de conteúdo. Após ler o documento, ficou a sensação de que não era o suficiente, que realmente retratava aquilo que a criança era ou não capaz de fazer em cada área, e não o desenvolvimento dela deste o início da PP até ao final. Assim, terminei esta PP com a certeza que ainda haveria muito a fazer em relação a esta tarefa difícil, que é avaliar. Se por um lado, senti melhoria em relação ao contexto anterior, por outro, senti que não tinha feito o suficiente, pois, a avaliação final realizada dava a ideia que me tinha focado apenas no produto final e não no processo, o que não era de todo o que pretendia.

## DAS DIFICULDADES ÀS APRENDIZAGENS

No que refere à rotina diária, foi algo onde senti bastante diferença em relação ao contexto anterior, não por a rotina ser diferente, mas sim, por as crianças não necessitarem tanto do auxílio do adulto. Assim, quando iniciei a PP em Jardim de Infância I, sentia-me um pouco inútil, chegando a comentar com a minha colega de PP que para além dos momentos de propostas orientadas, não compreendia de que forma poderia ajudar as crianças durante a rotina diária.

A minha dificuldade centrou-se nisso mesmo, em compreender qual o meu papel durante esses mesmos momentos. No contexto anterior, quer para os momentos de higiene, como de alimentação e até mesmo durante os momentos de brincadeira livre, a presença do adulto era essencial, para que fossem prestados os devidos cuidados às crianças. Neste novo contexto, as coisas não eram bem assim, pois as crianças eram completamente autónomas na higiene e nos momentos de alimentação.

Com o passar do tempo, fui compreendendo que apesar de não prestarmos tanto auxílio às crianças, o nosso papel, passava também por lembrarmos as crianças por exemplo, do motivo pela qual deviam puxar o autoclismo, fechar as torneiras, como deveriam pegar corretamente nos talheres e estimulá-las a identificarem o seu nome e o dos colegas nas prateleiras, quando iam lavar os dentes. Como refiro na minha 1ª reflexão, (Anexo I)

No que respeita ao meu papel durante a rotina diária, com o contacto que tive com o grupo de crianças percebi que apesar das mesmas realizarem as suas ações sozinhas, o papel do adulto é fundamental, servindo de apoio e promovendo o desenvolvimento da autonomia (Anexo I- reflexão individual nº1 em Jardim de Infância I)

Assim que iniciei a PP neste contexto, apercebi-me que o grupo de crianças era bastante participativo, principalmente nas conversas em grande grupo, a maioria das crianças gostava de dar a sua opinião e partilhar as suas experiências com os colegas. Se por um lado este aspeto era bastante positivo, por outro, tornou-se numa dificuldade e ao mesmo tempo, num desafio para mim, pois não conseguia gerir o grupo de crianças, sentindo que as crianças menos participativas continuavam a não ter oportunidade de se evidenciar, como refiro na reflexão nº2, (Anexo II)

senti que não consegui gerir o grande grupo, no momento em que eu e a minha colega estávamos a ter uma conversa inicial com as crianças. Todas queriam participar ao mesmo tempo, quando lhes perguntávamos o que achavam que íamos fazer e o que era pretendido ser feito. As crianças são bastante participativas, no entanto, parecem ter ainda alguma dificuldade em gerir todas as informações que têm para dizer no momento de grande grupo, causando alguma confusão. (Anexo II- reflexão individual nº2)

Confesso que inicialmente, no meu subconsciente, colocava a culpa nas crianças, considerando que elas é que tinham de mudar. Estava completamente enganada, as ações das crianças, são um reflexo das nossas ações. Após algumas conversas com a educadora cooperante, professora supervisora e colega de PP, refleti bastante acerca deste assunto e sabia que na verdade, se isto acontecia era porque algo da nossa parte não estava a funcionar.

Para contornar esta situação, adotei algumas estratégias, uma delas foi, num momento de conversa em grande grupo utilizar um microfone de brincar que as crianças tinham na sala, passei-o a uma criança e informei-as que só iria falar quem tivesse o microfone na mão. As crianças que tivessem o microfone passavam-no a outras, à sua escolha.

Considero que essa estratégia resultou muito bem, captou a atenção das crianças e as menos participativas acabaram por participar.

Concluo assim, afirmando que as dificuldades nunca deverão ser sentidas como um obstáculo, mas sim como algo a ser ultrapassado, pois só ao ultrapassarmos dificuldades, conseguimos evoluir e aprender.

## AS EXPERIÊNCIAS MAIS SIGNIFICATIVAS

Idêntico ao que aconteceu no contexto de Creche, também neste contexto existiram algumas propostas em que senti que as crianças realizaram aprendizagens significativas. A meu ver, as aprendizagens das crianças tornam-se significativas se forem desafiantes, de acordo com os seus interesses e se as crianças puderem ter contacto direto com aquilo que “ouvem falar”. Assim, uma das propostas proporcionadas às crianças que considero ter sido significativa, foi relacionada com os bichos da seda. A educadora cooperante levou alguns bichos da seda para a sala de atividades e as crianças mostraram-se bastante entusiasmadas, observavam-nos frequentemente, comentavam que uns estavam diferentes de outros e pediam respostas.

Após as crianças terem tido a oportunidade de observar os bichos da seda, considerei então que faria todo o sentido explicar-lhes o ciclo de vida deles, e não o fazer sem que elas os pudessem observar. Desta forma, contei uma história relacionada com o tema, com os bichos da seda em frente às crianças. De seguida, sugeri-lhes que consoante o que tinham ouvido e o que observavam, afirmassem o que estava a acontecer com cada um deles, contaram os que tinham já formado casulo, os que estavam ainda a construí-lo e os que estavam ainda em lagarta. Posteriormente, as crianças realizaram um desenho sobre o ciclo de vida dos bichos da seda, com elementos da natureza.

Por fim, as crianças tiveram ainda a oportunidade de representar através do corpo o ciclo de vida dos bichos da seda, algo que revelaram bastante gosto em realizar e inclusive pediram para repetir a proposta duas vezes. Com a representação que realizaram, foi perceptível que as crianças compreenderam o ciclo de vida dos bichos da seda, talvez por terem tido a oportunidade de acompanhar esses acontecimentos de perto, em contexto real.



**Fotografia 6-** Crianças a assistirem à história *A lagartinha muito comilona*.



**Fotografia 7-** Crianças a representarem o ciclo de vida dos bichos da seda

Semelhante a esta proposta educativa, também numa outra situação a educadora cooperante tinha-nos sugerido que falássemos com as crianças sobre os constituintes de uma planta. Assim, levámos algumas sementes de girassol para que as crianças tivessem oportunidade de semear girassóis e acompanhassem o desenvolvimento dos mesmos. Foi interessante observar que as crianças todos os dias quando chegavam à sala de atividades iam ver o desenvolvimento dos girassóis, colocavam-nos ao sol e pediam-nos para colocarem água. Considero assim, que depois foi então mais acessível para as crianças compreenderem os constituintes das plantas e o facto de terem tido esta oportunidade permitiu-lhes compreender de uma forma diferente todo este processo, do que se tivessem simplesmente ouvido. A satisfação das crianças foi visível quando tocavam na terra e afirmavam por exemplo “está molhada”, “é fofinha”, “também quero mexer”. O interesse das crianças foi revelado também quando perguntavam se ia demorar muito tempo a crescer e que queriam ver a flor. Desta forma, “o contacto com seres vivos e outros elementos da natureza e a sua observação são normalmente experiências muito estimulantes para as crianças, proporcionando oportunidades para refletir, compreender e conhecer as suas características, as suas transformações e as razões por que acontecem.” (Silva et. al., 2016).

## IMPORTÂNCIA DO BRINCAR

Tal como no contexto anterior, também neste contexto senti a necessidade de refletir acerca da importância dos momentos de brincadeira livre. Assim que iniciei esta PP, apercebi-me que as crianças tinham várias atividades complementares como o inglês, música, ginástica, e ainda realizavam algumas tarefas do manual.

Como brincar é algo que valorizo, para além das atividades orientadas propostas por mim e pela minha colega de PP, tentámos que existisse sempre tempo para brincar livremente, pois verificava-se perfeitamente que quando as crianças não usufruíam desse tempo a que têm direito, estavam bastante mais agitadas que o normal, não conseguindo estar sentadas no tapete concentradas noutros assuntos. Quando observava essas situações, a pergunta que se instalava na minha cabeça era “para quê?”, “Para quê estar a forçá-las a algo que não é todo o interesse delas neste momento?”, “Não será mais benéfico para elas irem brincar?” Por este, e outros motivos, quando eu e a minha colega de PP nos apercebíamos dessa situação, alterávamos a nossa planificação, para que as crianças tivessem então tempo para brincar. Nos momentos de brincadeira livre as crianças tinham vários materiais à disposição e eram livres de escolher ao que queriam brincar e com quem, pois, “a criança é capaz de escolher sozinha ao que quer brincar, como quer brincar, o que quer fazer com o material, é capaz de encontrar soluções quando a brincadeira lhe cria dificuldades” Silva (2010, p. 10).

O educador deverá dar oportunidade às crianças de brincarem livremente, para que estas se desenvolvam, possam experimentar, encontrem soluções, enfim, sejam crianças. Lira & Rubio (2014, p.10) apontam para o facto de brincar ser “o lúdico em ação, é a ação expressa por meio do jogo ou do brinquedo (...) e pode ser conduzida independentemente de tempo, espaço, ou de objetos”. Ou seja, o educador não deverá impor limites no espaço, no tempo e nos materiais.

É ainda de referir que, idêntico ao que aconteceu no contexto de creche, também no contexto de Jardim de Infância I, às segundas-feiras optámos por planificar apenas na parte da manhã, para que dessa forma as crianças usufruíssem ainda de algum tempo para brincar.

## **TRABALHO NO ÂMBITO DA METODOLOGIA DE TRABALHO POR PROJETO**

Tendo em conta que durante a PP em contexto de Jardim de Infância I, foi realizado um projeto com as crianças no âmbito da metodologia de trabalho por projeto, considero pertinente fazer referência nesta dimensão reflexiva, ao projeto realizado com as crianças no âmbito dessa metodologia.

Este projeto surgiu a partir do conto de uma história criada por mim e pela minha colega de PP, por termos ouvido várias vezes as crianças afirmarem que não podiam ir brincar

para o parque exterior porque não tinham baloiços, escorregas, entre outras coisas, tinham-se partido. Quando contámos uma história, sobre duas borboletas que estavam aborrecidas por não terem nada para brincar, convidámos as crianças a encontrar uma solução para as borboletas. No decorrer da conversa com o grupo de crianças, quando uma criança referiu que “no nosso parque também não temos nada para brincar”, emergiu a necessidade por parte do grande grupo em querer melhorar este espaço demonstrando o grupo, desta forma, interesse em resolver esse problema.

Antes de realizarmos o projeto com as crianças, eu e a minha colega de PP, sentimos a necessidade de pesquisar mais acerca desta metodologia, tendo como base Teresa Vasconcelos. No entanto, após o interesse demonstrado pelas crianças em construírem algo para o parque exterior da instituição, considerámos que não faria sentido colocarmos-lhes questões como: “o que sabemos?”, “o que queremos saber?” e, “onde vamos descobrir?” Assim, surgiram outras questões que sustentaram o projeto, como “para que servem os parques infantis?” “o que podemos construir?” e, “o que precisamos de saber para construir?”.

Quando se fez o levantamento das ideias das crianças sobre “para que servem os parques infantis?”, surgiram algumas respostas como: “brincar” (R), “partilhar” (V), “para tirar fotografias” (B), “fazer jogos” (E). Em relação ao que podiam construir, as crianças tiveram as seguintes ideias “carrinho de mão com areia” (D), “tenda grande” (C, E e Y), “escorrega e baloiços novos” (H), “piscina de bolas” (L), “caixa de areia” (V), “árvores para fazer sombra” (M), “jogo da macaca com tinta” (E) e “aquelas coisas dos palhaços” (andas) (B). No que respeita ao que as crianças precisavam de saber para construir, as mesmas afirmaram: “trabalhar em equipa” (V), “ajudar os amigos” (D), “nada perigoso” (V), “temos que ir à internet ver como se faz” (H), “precisamos de uma lista com as coisas que queremos fazer” (V), “arranjar com cuidado” (E) e “trabalhar em conjunto” (L). Surgiu ainda a ideia por parte de uma criança em ir visitar um parque infantil perto da instituição, para que dessa forma as crianças pudessem tirar ideias dos materiais presentes no parque bem como os materiais que iriam precisar. Esta saída ao exterior foi uma mais-valia, pois permitiu não só que as crianças se divertissem ao brincar, como percebessem também quais os objetos possíveis de realizar. Após uma conversa com as crianças sobre o que iria ser possível construírem, dado que não deviam construir nada perigoso e dada a nossa inexperiência em bricolage, as crianças retiraram algumas ideias do parque que

visitaram e optaram por realizar: uma tenda, piscina de areia, andas, jogo da macaca, corda com balde e pintar pneus.

Após estas respostas uma criança referiu imediatamente, “mas nós não temos nada no nosso parque para brincar”. Logo de seguida, a criança foi questionada por nós “então o que podemos fazer para resolver este problema?” seguidamente outra criança deu resposta ao que havia sido perguntado, “já sei! Podíamos construir coisas para o nosso parque! “Após a resposta da criança, questionámos as crianças com a seguinte pergunta “o que podemos construir?” Assim que esta questão surgiu, as crianças começaram logo a dar ideias, e, por vezes, nem se conseguiam ouvir umas às outras ou surgiam ideias iguais. Posteriormente, perguntámos como podemos contruir e quais os materiais que podíamos utilizar.

Terminada então a 1ª e 2ª fase do projeto, passámos para a 3ª fase, a fase da execução, em que “as crianças partem para o processo de pesquisa através de experiências directas, preparando aquilo que desejam saber; organizam, seleccionam e registam a informação: desenham, tiram fotografias, criam textos, fazem construções”. (Vasconcelos et al., 2012). Assim, nesta fase, as crianças construíram aquilo que tinham planeado anteriormente, e organizaram-se em dois grupos. Enquanto um grupo pintava os pneus, o outro grupo pintava o jogo da macaca no chão, passado algum tempo, trocavam. Desta forma, todos tinham a oportunidade de participar.

No que refere à piscina de areia, foi aproveitada uma piscina para bebés presente na instituição e colocada areia lá dentro, que as crianças recolheram com os pais durante o fim-de-semana. De seguida, as crianças construíram as andas, em que necessitaram da ajuda de um adulto para fazer os furos. Por fim, realizaram um desenho livre no tecido para colocar na tenda. A construção da tenda, apesar das crianças nos auxiliarem foi maioritariamente construída pelas alunas estagiárias, por se tratar de material perigoso.



**Fotografia 8-** “M” a encher a piscina com areia.



**Fotografia 9-** “B” a construir as andas.



**Fotografia 13-** “D” a colocar areia no “balde”.



**Fotografia 11-** “E” a pintar o jogo da macaca no chão.

Numa última fase, foi perguntado às crianças de que forma gostariam de apresentar o projeto que tinham desenvolvido. As crianças afirmaram que podiam convidar as crianças da outra sala, que tinham 4 e 5 anos de idade. Assim foi, no dia 12 de junho, quatro crianças, selecionadas previamente pelo grupo de crianças, apresentaram de forma autónoma, o projeto que tinham desenvolvido e a utilidade de cada espaço/objeto que tinham construído. Após a apresentação do projeto, foi realizada uma reflexão, como forma de avaliação com as crianças, onde estas indicaram as dificuldades sentidas, o que gostaram mais e o que gostariam que o parque tivesse.

## III- PRÁTICA PEDAGÓGICA EM CONTEXTO JARDIM DE INFÂNCIA II

Esta parte do relatório inicia-se com uma breve caracterização do contexto e do grupo de crianças, onde decorreu a PES, em contexto de Jardim de Infância II. De seguida, é apresentada uma reflexão que retrata uma parte do que foi, para mim, esta experiência neste contexto. Por fim, segue-se a apresentação do projeto intitulado *A morte dos animais*, desenvolvido de acordo com a Metodologia de Trabalho por Projeto.

### 3.1. BREVE CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO

No que respeita à PP em contexto de Jardim de Infância II, esta foi desenvolvida numa instituição, pertencente ao setor público, situada na cidade da Marinha Grande. O edifício da instituição era composto por dois blocos principais, que possuíam 6 salas cada um. Das doze salas, 9 eram destinadas ao 1º ciclo e três salas eram destinadas ao Jardim de Infância, sendo que a sala onde se realizou a PP foi criada no ano 2014. Existia ainda outro edifício, composto por uma sala de computadores e uma biblioteca/mediateca. Na mediateca eram realizadas as AAAF. O refeitório, localizava-se num outro edifício fora do recinto fechado da instituição.

No que respeita à equipa pedagógica da instituição, esta era constituída por nove docentes do 1º Ciclo do Ensino Básico, três educadoras de infância, três assistentes operacionais no pré-escolar, que trocam de sala semanalmente, duas assistentes operacionais responsáveis pelo 1º ciclo e ainda outras duas assistentes inseridas em CEI. Da equipa pedagógica fazia ainda parte uma professora de ensino especial e uma terapeuta da fala, para toda a instituição.

Foi então nesta Instituição que se realizou a prática pedagógica, com um grupo de vinte crianças, sendo 13 do sexo feminino e 7 do sexo masculino. No início da prática pedagógica as crianças tinham idades compreendidas entre os dois e os cinco anos, sendo um grupo heterogéneo. É importante referir que, apenas oito das vinte crianças, tinha frequentado o jardim de infância o ano passado, havendo, portanto, doze crianças em fase de adaptação.

Neste grupo de crianças existiam duas crianças do sexo feminino com necessidades educativas especiais, ambas com cinco anos de idade. Relativamente a estas crianças, ambas tinham limitações significativas quer ao nível cognitivo como psicomotor. No

início da prática pedagógica as duas crianças tinham já a marcha adquirida, no entanto, eram ainda muito dependentes do adulto. Relativamente à aquisição da linguagem, uma das crianças articulava pequenas palavras, enquanto que a outra criança emitia apenas alguns sons.

No início da PP e tendo em conta o observado, as crianças revelaram muita necessidade de explorar todo o espaço da sala, talvez por existirem muitas crianças em fase de adaptação. Era visível que as áreas que as crianças mais procuravam para brincar eram maioritariamente a área da casinha, a área da loja e a área da garagem, sendo que a área da garagem era escolhida na maioria das vezes por crianças do sexo masculino e a área da casinha e da loja, escolhida por crianças do sexo feminino.

Existia uma ótima relação entre as crianças, sendo que as mais velhas se preocupavam com as crianças mais novas e ajudavam-nas sempre que possível, o mesmo acontecia com as crianças com NEE que eram muito protegidas pelas crianças mais velhas.

Dado que era um grupo com muitas crianças em fase de adaptação, nas conversas em grande grupo as crianças eram pouco participativas, algo que veio a melhorar ao longo do tempo. Ainda assim, eram empenhadas nas tarefas propostas.

### 3.2. DIMENSÃO REFLEXIVA

Tendo em conta todo o meu percurso neste contexto, senti a necessidade de refletir sobre alguns aspetos, como as dificuldades sentidas, principalmente em relação à integração das crianças com NEE, a avaliação, sendo feita referência à avaliação por portefólio e a algumas propostas mais significativas.

#### DAS DIFICULDADES ÀS APRENDIZAGENS

Uma das dificuldades sentidas desde o início da minha PP neste contexto, prendeu-se com o facto de, pela primeira vez em contexto de Jardim de Infância, contactar com crianças com necessidades educativas especiais. Apesar de ter já realizado voluntariado numa escola de multideficiência, sentia que não era o suficiente, pois as idades e os contextos eram completamente diferentes. Assim, este aspeto deixou-me logo de início, com algum receio, mas por outro lado, sabia que iria ser um desafio. Como forma de me referir a estas duas crianças, irei utilizar nomes fictícios, Lurdes e Andreia, pois, tratá-las como crianças com NEE não considero ser o mais correto.

Nos primeiros dias que tive contacto com a Lurdes e com a Andreia compreendi que a interação com elas não iria ser problema, apesar da Lurdes se isolar um pouco mais, ambas, eram bastante carinhosas. Com o passar do tempo, senti-me um pouco angustiada por saber que não tinha formação suficiente nessa área e por ter receio de não conseguir integrar estas crianças nas propostas que realizava com o restante grupo, algo que referi logo na minha primeira reflexão,

“gostava de poder integra-las mais nas atividades que as outras crianças realizam, aproveitando as suas áreas fortes, de forma a desenvolver nelas outras competências. Tenho assim noção, que isso será um desafio para mim.” (Anexo III- Reflexão nº1 em contexto de JI II)

À medida que fui conhecendo a Andreia e a Lurdes, compreendi que seria muito difícil conseguir integrar a Andreia nas propostas educativas, pois era bastante dependente do adulto, não falava e apesar de ter já a marcha adquirida, caía muitas vezes. Em relação a esse aspeto, a Lurdes era mais autónoma, caminhava sem problemas, era capaz de imitar gestos e emitia algumas palavras. Desta forma, foquei-me um pouco mais na integração da Lurdes durante as propostas educativas.

Dado que o nível de desenvolvimento da Lurdes era diferente das restantes crianças, a estratégia que encontrei para conseguir integrá-la nas propostas foi pensar que era uma criança mais nova, pois tal como referem Hohmann, Banet & Weikart (1992), “algumas crianças com necessidades específicas funcionam ainda a nível sensório-motor quando atingem os 3 anos, ou mais “(p.31).

Desta forma, apesar de seguir o tema que estava a ser explorado com as crianças, as propostas que realizava com a Lurdes eram com um nível diferente, para que me fosse possível também compreender aquilo que a criança já sabia e o que mais gostava. Por exemplo, numa proposta realizada com as crianças sobre os cinco sentidos, com a Lurdes, antes de saber se a mesma conhecia os cinco sentidos, ou melhor, se identificava os frutos através deles, pretendi compreender em primeiro lugar se ela conhecia os frutos, o nome deles. Assim, soletei o nome dos frutos que havia colocado à frente da Lurdes, e pedi-lhe um ao acaso, a Lurdes deu-me aquele que lhe tinha pedido e, ainda que emitindo apenas alguns sons, soletou o nome dele. Foi notável o ar de felicidade da Lurdes, talvez por a ter integrado, por ver que também eu estava feliz, ou apenas, por ver que naquele momento era ela o centro das atenções, com todas as crianças a apoiarem-na. Com colagens por exemplo, compreendi que era necessário apenas que alguém estivesse ao pé

dela, lhe demonstrasse o processo (colocar cola e colar algo), que ela, ainda que com alguma dificuldade a nível da motricidade fina, repetia o processo.

Parece-me assim, que incluir crianças com NEE é uma mais valia, traz-lhes vantagens a ela, que vai adquirindo conhecimentos, a nós, para compreendermos aquilo que a criança sabe ou não e também às outras crianças, que aprendem a integrá-las.

## O PERCURSO DA AVALIAÇÃO

Semelhante ao que aconteceu nos contextos anteriores, a avaliação era algo que me preocupava, e apresentava também algumas dificuldades. No entanto, e apesar de nos outros contextos a avaliação não ter sido bem conseguida, sabia agora, no contexto de Jardim de Infância II, quais os erros que não deveria cometer.

Enquanto que nos outros contextos o objetivo era que no decorrer da PP avaliasse uma criança, o desafio neste novo contexto, era conseguir avaliar todas as crianças do grupo, de uma forma aprofundada. Inicialmente fiquei com algum receio de não conseguir realizar o pretendido, pois se uma criança era difícil, avaliar todas seria muito mais. A verdade é que enquanto educadora irei avaliar, todas as crianças do grupo e não apenas uma, portanto esta seria uma oportunidade para me preparar e ultrapassar algumas dificuldades.

Importa referir que a falta de tempo era algo que dificultava sempre as minhas avaliações, observar as ações das crianças, querer questioná-las e registar, por vezes tornava-se difícil, pois do outro lado da sala estavam outras crianças a realizar ações que eram também pertinentes avaliar. Como eram muitas crianças e o tempo curto, de forma a organizar-me melhor, optei por me centrar em três crianças em cada semana, para avaliar, quer nos momentos de propostas orientadas, como nos restantes momentos de rotina diária.

Para nos orientarmos melhor, eu e a minha colega de PP, na planificação, colocávamos algumas questões orientadoras, para termos uma base daquilo que pretendíamos avaliar. Se inicialmente considerei que esta estratégia era positiva, com o passar do tempo, apercebi-me que essas questões orientadoras condicionavam a nossa observação e posterior avaliação, pois eram questões demasiado fechadas. O facto de estar demasiado preocupada em encontrar respostas para as questões, acabava por não me focar noutras

explorações que as crianças podiam realizar e que contribuíssem para o desenvolvimento delas. Posto isto, as questões foram alteradas, tendo sido realizadas questões mais abertas, o que me facilitou bastante, pois estava mais predisposta a observar tudo o que as crianças faziam. Desta forma, avaliar é “um ato pedagógico que requer uma atitude e um saber específico que permitam desenvolver estratégias adequadas, tendo em conta os contextos de cada criança e do grupo no respeito pelos valores de uma pedagogia diferenciada”. (Direção Geral de Educação, s.d).

No momento em que estava a realizar o processo de avaliação de cada criança, tive como base as diferentes áreas de conteúdo, tendo sido construída uma tabela com as diferentes áreas e domínios. Sendo da opinião de que não se deve classificar as crianças, colocar algo apenas como “adquirido ou em aquisição” na avaliação, era um pouco peculiar. Tentei em cada avaliação, fazer uma comparação da evolução da criança, desde o início da PP, até ao final. Na tabela da avaliação existia ainda um espaço para as observações, em que me foquei naquilo que as crianças mais gostavam de fazer, na relação que estabeleciam com as outras crianças, as áreas de maior interesse, tentando sempre colocar algo característico da personalidade de cada criança, algo que a distinguisse das outras.

Como as crianças devem ter um papel ativo no seu processo de aprendizagem, é necessário que o educador, para além de observar e registar os diversos momentos vivenciados pelas crianças, também reflita acerca da sua ação pedagógica e na forma como planeia o dia a dia das crianças, considerando se corresponde às necessidades das mesmas. Muitas vezes, quando avaliamos, temos tendência em fazer inferências segundo as observações que realizamos, por isso, nada melhor do que escutar as crianças, dar-lhes voz, dar-lhes a oportunidade de também elas avaliarem. Neste contexto, eu a minha colega de PP, optámos por isso mesmo, por no final de algumas propostas educativas perguntarmos às crianças aquilo que mais tinham gostado, o que não tinham gostado, o que tinha sido mais difícil e aquilo que tinham aprendido. Sendo que também lhes foi dada a oportunidade de sugerirem novas propostas. No que refere a este assunto, Silva et. al., (2016, p.16) afirmam que, “é também importante envolver a criança na avaliação, descrevendo o que fez, como e com quem, como poderia continuar, melhorar ou fazer de outro modo, tomando, assim consciência dos seus progressos e de como vai ultrapassando as dificuldades.”

Apesar de sentir que ultrapassei algumas dificuldades nesta tarefa difícil que é avaliar, existem ainda aspetos a melhorar, pois o processo de avaliar não é algo estanque, devem ser adotadas diferentes estratégias e utilizados diversos instrumentos de avaliação, para que dessa forma possamos evoluir, aprender sempre mais.

## AVALIAÇÃO POR PORTEFÓLIO

No decorrer da PP em contexto de Jardim de Infância II, foi-nos colocado o desafio de realizarmos um portefólio de avaliação de uma criança do grupo. Tendo em conta que nunca tinha realizado este tipo de avaliação, fiz algumas pesquisas de forma a compreender do que se tratava então avaliar por portefólio. Pelo que me foi permitido compreender, avaliar por portefólio consiste em documentar através de várias evidências o desenvolvimento e aprendizagem das crianças ao longo do tempo. Para além disso, a avaliação por portefólio apresenta ainda a vantagem de evidenciar e valorizar as aprendizagens mais significativas das crianças, permitindo que a criança tenha um papel ativo no seu processo de aprendizagem, pois é realizado em conjunto com a criança. Como afirma McAfee e Leong (1997), referenciado por Oliveira-Formosinho e Parente (2005), o portefólio é “uma compilação organizada e intencional de evidências que documentam o desenvolvimento e a aprendizagem de uma criança ao longo do tempo”.

Inicialmente estava um pouco confusa acerca do que deveria realmente colocar no portefólio e acima de tudo, como o deveria organizar. Assim, conversei com a criança que escolhi para realizar o portefólio e expliquei-lhe que estava a fazer “um livro” sobre ela, mas que precisava da ajuda dela para conseguir. Disse-lhe que naquele “livro” devia estar escrito aquilo que ela gostava mais, o que tinha aprendido, os desenhos ou outras tarefas que ela tinha gostado mais de realizar e outras coisas que ela quisesse colocar. Deste modo, o portefólio foi organizado da seguinte forma: iniciava-se com uma entrevista à criança e um autorretrato realizado pela mesma, de seguida, tinha um desenho dos melhores amigos dela, e o que gostava de fazer com eles, seguia-se o mesmo, mas com um desenho da família e um questionário enviado por mim aos pais, para tentar compreender o que a criança fazia com eles, como era ela em casa e a forma como a caracterizavam. De seguida, encontravam-se diversas evidências daquilo que a criança teve oportunidade de realizar e desenvolver, estas evidências eram essencialmente desenhos e fotografias da criança em diversos momentos.

Quer as fotografias como os desenhos, foram selecionados pela criança e, no caso dos desenhos, justificada a sua escolha. É ainda importante referir que todas as evidências eram acompanhadas de um registo escrito realizado por mim, que revelava as competências desenvolvidas, sendo que no decorrer do portefólio era possível observar o processo de aprendizagem da criança, a sua evolução.

Por fim, considero que a falta de tempo foi algo que dificultou a construção do portefólio, pois nem sempre me era possível sentar-me com calma ao lado da criança e conseguir observar todas as evidências do seu processo de desenvolvimento e aprendizagem. Por outro lado, penso que a criança poderia ter participado ainda mais na construção do portefólio, podia ter sido deixado o portefólio na sala, à disposição da criança e a mesma, ia colocando lá dentro aquilo que queria, tendo posteriormente uma conversa comigo para justificar. Ainda assim, foi uma mais valia para mim realizar este instrumento de avaliação e pretendo no futuro, aperfeiçoar aquilo que não ficou tão bem desta vez.

## AS EXPERIÊNCIAS MAIS SIGNIFICATIVAS

Uma das experiências mais significativas neste contexto, foi o momento de relaxamento, que fazia parte da rotina diária das crianças. Esta experiência não foi proposta por mim, no entanto, considero que faz todo o sentido refletir um pouco acerca deste momento, que foi bastante marcante para mim e claro, significativo também para as crianças.

Após o almoço as crianças dirigiam-se para o espaço exterior, onde permaneciam a brincar durante cerca de uma hora. Quando as íamos buscar para nos dirigirmos para a sala de atividades, as crianças por norma vinham um pouco agitadas, assim, como forma de retornarem à calma, sentavam-se no tapete e iniciávamos o momento de relaxamento. Este momento era acompanhado por sons bastante calmos, sons da natureza, sons de embalar, de animais. As crianças para determinado som, acompanhavam com gestos, e era incrível observar como de um momento para o outro se acalmavam. Com o passar do tempo, ao invés de ser eu, ou a minha colega de PP a orientarmos os momentos de relaxamento, eram as próprias crianças a fazê-lo, aumentando assim o grau de autonomia e responsabilidade, pois eram elas que geriam todo esse momento.

Esta experiência foi bastante importante para mim, pois nunca tinha tido a oportunidade de realizar esse tipo de exercícios, e para as crianças, pois era notável os benefícios que isso lhes trazia, acalmavam-se e estavam então de seguida, preparadas para continuar o

dia, enfrentar novos desafios. Através desta experiência constatei que é realmente importante existirem estes momentos de relaxamento. Sabemos que por vezes as crianças estão stressadas, ou porque se zangaram com um amigo, ou porque aconteceu algo em casa, ou porque algo não ocorreu como esperavam, enfim, este tipo de exercícios que favorecem a descontração, a ansiedade, o relaxamento, poderão também ajudar as crianças a aprender a lidar com algumas situações que as deixem mais nervosas ou desconfortáveis. Assim, “o relaxamento tem o inestimável mérito de evitar tensões e stress inúteis e, deste modo, permitir a uns e a outros adaptarem-se às dificuldades encontradas.” Guillaud (2006, p.6)



**Fotografia 12-** Crianças no momento de relaxamento.

No que refere a outras propostas que considere serem as mais significativas, não poderia deixar de referir que neste contexto, optámos, algumas vezes, por perguntar às crianças aquilo que elas gostariam de realizar na semana seguinte, para que dessa forma, também elas, pudessem participar na planificação, pois, planear com as crianças, dá-lhes a oportunidade de participarem nas decisões sobre o currículo. Silva et. al (2016). As sugestões das crianças ao longo do tempo foram variadas, como fazer jogos, ouvir musicas, ir à rua, dançar. Assim, tentámos sempre que possível ir ao encontro dos desejos e necessidades das crianças, dando-lhes a oportunidade de realizarem diversas propostas. As crianças realizaram danças, ouviram histórias, foram à rua em busca de animais mortos, recontaram histórias, exploraram sombras, realizaram jogos utilizando os cinco sentidos, utilizaram diferentes técnicas de pintura, entre outras coisas.

De todas as propostas realizadas, considero que aquela que marcou mais as crianças, tendo sido por isso, também a mais significativa para mim, foi a proposta em que foram à rua em busca de animais mortos. Apesar desta proposta ter sido realizada no âmbito da metodologia de trabalho por projeto, não poderia deixar de refletir acerca da importância que teve. As crianças dirigiram-se ao espaço exterior com o intuito de procurar animais mortos, sendo que, as descobertas e explorações que fizeram foram bastante ricas, para

além de procurarem animais mortos, brincaram com a água das poças, correram, saltaram, apanharam ervas, paus e observaram ainda, aquilo que quiseram, utilizando lupas. As crianças realizaram esta proposta com bastante agrado, transparecendo uma sensação de liberdade.

As crianças não devem passar tanto tempo nas salas de atividades e sim, aproveitar os espaços exteriores, que deverão ser vistos como espaços igualmente educativos. Assim, o espaço exterior “é utilizado como um recurso educativo duplo: como meio para investigar e descobrir autonomamente, utilizando processos de observação e contacto direto e, também, como fonte de material, autêntico, real, através do qual se podem efectuar actividades educativas integradoras” (Máximo-Esteves, 1998).



**Fotografia 13-** Crianças a realizar explorações com a água.



**Fotografia 14-** Crianças à procura de animais mortos.

### 3.3. TRABALHO DE PROJETO: “A MORTE DOS ANIMAIS”

Nesta parte do relatório é dado a conhecer o projeto realizado com as crianças em contexto de Jardim de Infância II, baseado na metodologia de trabalho por projeto. Inicialmente, é apresentada uma breve introdução, seguindo-se a revisão da literatura relativamente ao tema explorado com as crianças. Por fim, apresenta-se a situação que desencadeou o projeto, bem como as diferentes fases que o constituem.

#### INTRODUÇÃO

Tendo sido proposta, no âmbito da Unidade Curricular PP III, a realização de um projeto baseado na Metodologia de Trabalho por Projeto, o projeto desenvolvido com as crianças da sala 5, em contexto de Jardim de Infância II, intitulou-se de *A morte dos animais*. Este projeto foi realizado com um grupo de 20 crianças, sendo 13 do sexo feminino e 7 do sexo masculino. As crianças tinham entre dois a cinco anos de idade.

## REVISÃO DA LITERATURA

De seguida, será apresentada a fundamentação teórica relacionada com a Metodologia de Trabalho por Projeto. Por último são apresentadas algumas ideias acerca do tema, a morte, abordado ao longo do desenvolvimento do projeto.

## METODOLOGIA DE TRABALHO POR PROJETO

No que refere à metodologia de trabalho por projeto, esta é definida como “uma abordagem pedagógica centrada em problemas” (Vasconcelos, 2006, p.3). Ou seja, pretende-se com esta metodologia dar resposta aos problemas, questões ou dúvidas encontradas pelas crianças. Desta forma, é importante que o educador esteja atento aos interesses das crianças e que saiba escutá-las, uma vez que a base desta metodologia é sustentada tendo em conta os interesses das crianças.

Esta metodologia opõe-se ao método tradicional, em que todas as crianças fazem o mesmo. Por outras palavras, nesta metodologia as crianças são agentes ativos em todo o percurso do projeto, participando no seu processo de aprendizagem, pois mostram interesse, tomam decisões, emitem as suas opiniões. O educador assume um papel bastante importante em todo o processo pois é ele quem vai “cultivar a predisposição das crianças” (Katz & Chard, 1997, p. 31).

## A MORTE VISTA PELAS CRIANÇAS

É certo que o tema da morte é algo que nos incomoda, a nós adultos, e por isso, optamos por não o abordar com as crianças, para que evitemos que sofram. Contudo, sabemos que ao longo da vida da criança muito provavelmente vão ocorrer perdas, seja de familiares, amigos ou animais.

Aprender a lidar com a perda faz parte do desenvolvimento das crianças e assim sendo, as crianças devem ser preparadas para a realidade. Os adultos assumem um papel essencial neste aspeto, devendo falar com as crianças sobre este assunto de uma forma natural, pois, falar com as crianças sobre a morte é “facilitar a compreensão e melhorar o enfrentamento de situações futuras, ajudando-as a verem a morte como um processo natural.” Souza (2015). Ainda assim, por vezes questionamo-nos de como será a melhor forma de falarmos sobre a morte com as crianças, Moutinho (2012), é da opinião de que se deve falar “sempre com verdade, honestidade e com uma linguagem clara que ela

entenda. E sempre de acordo com a informação que a criança manifesta na vontade de saber.”

No que refere à forma como as crianças entendem a morte, Moutinho (2012) refere que “até aos 2 anos, a criança não tem capacidade cognitiva para entender o conceito de morte ou separação” entre os três e os seis anos de idade Souza (2015) afirma que é a “fase em que predomina o egocentrismo e o pensamento mágico.” A criança pensa que a morte é algo temporário, ou seja, “compara com um sono de onde se pode acordar e viver novamente.” (idem, ibidem). Tendo como base os dois autores Moutinho (2012) & Souza (2015), somente a partir dos 5, 6 anos é que as crianças começam a compreender o significado da morte.

## SITUAÇÃO DESENCADEADORA DO PROJETO

Num dos momentos em que estávamos a realizar o relaxamento com as crianças, observámos que uma das crianças não estava a participar como era habitual, parecendo estar triste. Desta forma, interrompemos o relaxamento e perguntámos à criança o que tinha acontecido. Quando questionada, contou-nos que a sua cadela tinha falecido. Inicialmente, tanto eu como a minha colega, ficámos sem saber o que dizer, mas optámos depois, por falar sobre o assunto com naturalidade. Quando perguntámos à criança se sabia o porquê da sua cadela ter morrido, afirmou que “era velhinha “as outras crianças, começaram de imediato a partilhar também que já tinham tido um cão, um gato, um pássaro que tinham morrido. Após alguns relatos das crianças, a dúvida acerca do que era a morte, era comum a todas as crianças. Deste modo, considerámos que seria uma boa oportunidade para desenvolvermos com as crianças, um projeto tendo em conta a metodologia de trabalho por projeto.

## FASE I- DEFINIÇÃO DO PROBLEMA

Tendo em conta o interesse revelado pelas crianças, perguntámos-lhes se gostariam de fazer um projeto sobre a morte. Todas as crianças responderam afirmativamente, tendo surgido assim o nosso projeto denominado *A morte dos animais*. De seguida, prosseguimos para a fase 1 do projeto, definição do problema (Vasconcelos, 1998). Iniciamos o projeto começando, em grande grupo, pelo registo daquilo que as crianças sabiam sobre a morte dos animais e o que queriam descobrir.

### Quadro 1- Ideias prévias das crianças sobre a morte dos animais

Quadro 1- O que sabemos sobre a morte dos animais?
O coração para. (L)
Não conseguem respirar. (G)
Não conseguem abrir os olhos. (D)
Não se conseguem levantar, nem andar, nem correr. (várias crianças)
Pessoas, cães e gatos morrem. (R)
Não conseguem beber água. (R)
O coração para e eles deitam no chão. (M)

### Quadro 2- Curiosidades/ dúvidas das crianças acerca da morte dos animais.

O que queremos saber sobre a morte dos animais?
Quero saber se eles voltam a levantar? (M)
Quem morre vai para o céu? (R)
Para onde vão? (A)
O que é o funeral? (várias crianças)
Quando morrem ficam com os olhos abertos? (R)
Porque é que o coração para? (M)
Eles andam quando morrem? (L)
Vão para o cemitério? (R e G)

Apesar de algumas crianças afirmarem que quando os animais morrem não se conseguem levantar nem andar, para outras, esse aspeto continuava a ser uma dúvida, tendo afirmado, portanto que queriam saber se era verdade.

## FASE II- PLANIFICAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DO TRABALHO

Após as crianças afirmarem o que sabiam e aquilo que pretendiam descobrir, foi-lhes colocada a questão: *Como vamos descobrir?* Ainda que tenham sido maioritariamente as crianças mais velhas a responder a estas questões, surgiram respostas variadas, como é apresentado no quadro que se segue.

### Quadro 3- Ideias das crianças para encontrarem respostas para as duvidas que tinham.

Como vamos descobrir?
Podemos fazer um jogo da morte. (M) Fingíamos que eramos animais que morriam (R)
Perguntar à professora Luciana. (D)
Perguntar aos meninos da nossa sala. ( T)
Perguntar a outras professoras (A e G)
Pedir ajuda aos pais (várias crianças).
Vamos ver bichos mortos (G).
Vamos ver na internet (R)
Podia vir um adulto à nossa sala dizer as coisas da morte. (L)

Assim, em conjunto, procedemos à planificação das propostas educativas do projeto (Quadro 4). Esta planificação diz respeito a um conjunto de propostas educativas

sugeridas, quer pelas crianças, como por mim e pela minha colega de PP. As propostas foram organizadas consoante o ritmo e interesse das crianças, bem como o tempo disponível que tínhamos.

**Quadro 4-** Planificação das propostas educativas

Dias	Propostas educativas
<b>13 de novembro</b>	Construção do bilhete para os pais ou avós
<b>14 de novembro</b>	Ida ao exterior para procurar animais mortos.
<b>21 de novembro</b>	Visualização das respostas dadas pelos pais ou avós ao bilhete.
<b>28 de novembro</b>	Ida à sala da professora Luciana (1º ciclo)
<b>4 de dezembro</b>	Visita da psicóloga.
<b>6 de dezembro</b>	Fingir que são animais que morrem.
<b>13 de dezembro</b>	Construção de um livro sobre o projeto.
<b>10 de janeiro</b>	Apresentação do projeto aos meninos da professora Luciana e da educadora Fátima.

Apesar de inicialmente não terem sido planificadas, existiram outras propostas educativas que foram surgindo no decorrer do projeto. Uma delas foi a visita da avó de uma criança que se ofereceu para partilhar as experiências que tinha tido com os seus animais que morreram. A avó da criança levou várias fotografias dos animais e explicou às crianças de que forma tinha morrido cada um, falando também da importância que eles tinham na sua vida. Também no decorrer do projeto, a mãe de uma criança teve um acidente de carro, por um cão se ter atravessado à frente do carro, acabando este por morrer. As crianças tiveram a oportunidade, quem quis (sendo que apenas uma criança se recusou) de ver a fotografia do cão morto.

No decorrer do projeto, foram colocados na parede os registos daquilo que as crianças já tinham realizado, bem como algumas fotografias. Para que dessa forma, quer as famílias como as crianças pudessem acompanhar o processo do projeto.

### FASE III- EXECUÇÃO

Após ter sido definido quer pelas crianças como por mim e pela minha colega de PP de que forma poderíamos encontrar respostas para as dúvidas que as crianças tinham,

passámos então à fase da execução. Anteriormente tinha sido acordado com as crianças, quais as propostas que seriam realizadas com todo o grupo, e quais as que participariam apenas algumas crianças.

A terceira fase iniciou-se no dia 13 de novembro, com a construção do bilhete para entregar aos pais ou avós. As crianças ditaram aquilo que queriam que fosse escrito no bilhete e fizeram alguns desenhos de animais para o decorarem. De seguida, seleccionamos em conjunto, algumas das dúvidas que as crianças tinham, para colocarmos no bilhete.

No dia seguinte, após o momento de relaxamento, as crianças tiveram a oportunidade de se dirigirem ao espaço exterior, como tinham pedido, para procurarem animais mortos. Cada criança levou um copo, identificado com o seu nome, para colocarem os animais que encontrassem mortos e quatro lupas que iam partilhando entre todos. No espaço exterior as crianças procuraram os animais com bastante empenho, algumas crianças encontraram um formigueiro, tendo afirmado “olhem, estão aqui formigas!”, quando eu e a minha colega as questionamos se estavam mortas afirmaram “não! Elas estão a andar”. Entretanto, todas as crianças se juntaram naquele local a observar as formigas, sendo que algumas foram pisadas e acabaram por morrer, sendo posteriormente colocadas pelas crianças nos copos. Durante a procura das crianças, a L, muito feliz grita “encontrei uma avelha! Encontrei uma avelha!”, disse-lhe “boa! Mas essa abelha está morta?”, a criança não respondeu, mas a R afirmou “Sim! Porque ela quando está viva voa e agora não se mexe”. Quando os dirigimos novamente para a sala de atividades, as crianças partilharam umas com as outras o que tinham descoberto e afirmaram o que tinham ou não gostado, em relação a esta proposta. Algumas crianças estavam tristes por não terem encontrado animais mortos, como a M, que afirmou “eu encontrei uma formiga, mas estava viva”, o R, afirmou “eu não encontrei, mas gostei muito de procurar os bichos”, a L, apesar de não ter encontrado animais mortos, levou relva dentro do copo e justificou, “está aqui relva para os bichinhos mortos se deitarem”.

Após todas as crianças observarem a abelha que a L tinha encontrado e algumas formigas, conversamos sobre o que tínhamos descoberto e as crianças afirmaram que quando os animais morrem não se mexem e não andam.



**Fotografia 15** -  
“N” a utilizar a  
lupa para procurar  
animais mortos.



**Fotografia 16**- Crianças a  
observarem formigas.



**Fotografia 17**- “L”  
a mostrar a abelha  
morta que  
encontrou.

No que diz respeito às competências exploradas nesta proposta educativa, na área de conhecimento do mundo as crianças tiveram a oportunidade de desenvolver as suas capacidades de observação, revelaram também envolvimento no processo de descoberta e utilizaram corretamente novos objetos, como a lupa. Em relação à área de formação pessoal e social, as crianças revelaram comportamentos de apoio e entreaajuda, desenvolveram a autonomia na procura de animais mortos, ouviram e respeitaram as ideias dos outros e partilharam objetos, como a lupa. Já na área de expressão e comunicação, as crianças desenvolveram a comunicação, ao partilharem umas com as outras as descobertas que tinham feito.

No dia 21 de novembro, como alguns pais já tinham respondido ao recado que lhes tinha sido enviado, eu e a minha colega de PP lemos às crianças as respostas dos pais, de forma a compreenderem se iriam conseguir responder a algumas das dúvidas que as crianças tinham. As respostas dos pais foram variadas, pois cada um vê a morte de uma forma, algo que foi explicado às crianças, daí por vezes não existir uma única resposta para as dúvidas que tinham. Ainda assim, às perguntas “Eles voltam a levantar?” (M), “Eles andam quando morrem?” (L), a resposta dos pais foi unânime, sendo que todos responderam “não”. Em relação à pergunta “o que é um funeral?” Alguns afirmaram ainda que “o funeral é para as pessoas, é a última vez que as vemos.”

Após ouvirem algumas respostas dadas pelos pais, as crianças na semana seguinte foram à sala da professora Luciana, professora de 1º ciclo, com o intuito de encontrarem mais respostas para as dúvidas que tinham e por outro lado, para ouvirem outros relatos das crianças do 1º ano. Assim, ficou acordado com o grupo de crianças que não iriam todas

para a sala da professora Luciana, foi realizada uma votação e foram apenas três, L, R e M, sendo que quando chegaram à sala de atividades compartilharam tudo com as restantes crianças.

Na sala da professora Luciana os seus alunos responderam a algumas dúvidas das crianças da sala 5, à pergunta “Para onde vão os animais?” os alunos da professora Luciana afirmaram que iam para o céu ou para o cemitério dos animais. Todos os alunos afirmaram também que os animais quando morrem não comem, não andam e não se levantam. No decorrer da conversa questionei as crianças “e será que só morrem quando são velhinhos?”, as crianças responderam que podem morrer com doenças, nos fogos ou que os caçadores os podem caçar. Por fim, alguns alunos da professora Luciana tiveram ainda a oportunidade de mostrar às crianças como achavam que os animais ficavam quando morriam, exemplificando. As três crianças da sala 5 quando chegaram à sala, compartilharam com os colegas aquilo que tinham descoberto com a ajuda dos alunos da professora Luciana.

Tal como as crianças sugeriram no início do projeto “podemos pedir a outras pessoas” (para darem resposta), eu e a minha colega de PP considerámos que faria sentido convidarmos uma psicóloga para ir falar sobre a morte com as crianças. Deste modo, no dia 4 de dezembro a psicóloga dirigiu-se à sala de atividades e de uma forma bastante natural abordou o tema da morte com as crianças. As crianças fizeram-lhe perguntas, com o objetivo de conseguirem esclarecer algumas dúvidas. É importante referir que a maneira como a psicóloga abordou o tema com as crianças, foi muito interessante pois de uma forma criativa, fez uma analogia entre as diferentes fases da vida humana com as plantas. Afirmou que as crianças eram as flores, os adultos uma árvore cheia de folhas, as pessoas mais velhas uma árvore sem folhas e por fim, as folhas que tinham caído das árvores representavam a morte.

As crianças com a ida da psicóloga à sala de atividades realizaram diversas aprendizagens e foi possível, esclarecerem algumas dúvidas que tinham como “ para onde vão?”, tal como a G afirmou, “quando os animais morrem, ficam sempre no nosso coração”, e “aprendi que quando morrem ficam no nosso coração” ( M), afirmaram ainda que, “as vezes podem não estar doentes ou velhinhos e ter um acidente e morrem” (A), “os animais vão para o cemitério dos animais” (R), “as folhas caídas eram os avós dela (da psicóloga), porque já tinham morrido.” (várias crianças). As crianças aprenderam ainda o que é ser

psicóloga, “as psicólogas trabalham nos hospitais e escolas” (L), “ela vê se está a correr bem, se não está, anima-nos se estamos tristes” (M e L). O registo acerca do que as crianças aprenderam foi realizado numa cartolina, em grande grupo.



**Fotografia 18-** Conversa com a psicóloga.



**Fotografia 19-** Imagens utilizadas pela psicóloga, para explicar o ciclo da vida dos seres vivos.

Quer esta proposta educativa como a proposta em que as crianças foram à sala da professora Luciana, foram bastante importantes, pois permitiram o desenvolvimento das crianças em diferentes áreas de conteúdo. Na área de formação pessoal e social as crianças desenvolveram a sua autonomia ao questionarem a professora Luciana, os seus alunos e a psicóloga. Desenvolveram o respeito pelo outro, pois sabiam esperar pela sua vez de falar. Na área de expressão e comunicação, as crianças alargaram o vocabulário através do diálogo, formularam frases para comunicar o vivenciado e colocar questões. Em relação à área de conhecimento do mundo, as crianças, de uma forma lúdica, compreenderam o ciclo da vida dos seres vivos e adquiriram alguns conhecimentos sobre a profissão de psicólogo.

Como foi referido anteriormente, a mãe de uma das crianças tinha tido um acidente, o que causou a morte de um cão. Este episódio já tinha sido conversado com as crianças e tinham sido dito, que caso quisessem, poderiam ver a fotografia do cão. No dia 6 de janeiro, dia em que as crianças iam representar, através do corpo, animais que morriam, consideramos que faria sentido, antes de dramatizarem a morte de um animal, verem em primeiro lugar a fotografia. Antes de verem a fotografia foi perguntado às crianças se todas queriam ver, sendo que apenas uma afirmou que não queria. Desta forma, após as crianças visualizarem a fotografia representaram a morte dos animais.

Em relação às competências desenvolvidas no decorrer desta proposta educativa, as crianças na área de expressão e comunicação, mais especificamente no subdomínio do

jogo dramático, envolveram-se em situações de jogo dramático, ao representarem através do corpo, a morte de um animal.



**Fotografia 20-**  
Fotografia visualizada  
pelas crianças.



**Fotografia 21-** A “M”  
a representar um cão  
morto.



**Fotografia 22 -** A “H” a  
representar um gato morto.

Por fim, foi construído um livro sobre todo o desenvolvimento do projeto. O livro continha uma breve explicação de como surgiu o projeto, acompanhada de um desenho, aquilo que as crianças queriam saber sobre a morte dos animais, com um desenho também, vários desenhos das diferentes propostas que as crianças realizaram, o recado enviado aos pais e a fotografia do cão morto. Todas as crianças participaram na realização do livro, umas deram ideias, outras realizaram os desenhos, outras pintaram, outras escolheram as cores das páginas do livro e outras, contornaram as letras com caneta.

#### FASE IV- DIVULGAÇÃO/AVALIAÇÃO

Chegada a última fase do projeto, as crianças estavam bastante entusiasmadas, pois é uma fase muito importante, tal como refere Vasconcelos (s.d), “esta é a fase da socialização do saber, tornando-o útil aos outros: a sala ao lado, o jardim de infância no seu conjunto, a escola do 1º ciclo, o agrupamento, as famílias, a comunidade envolvente.” Desta forma, como tinha ficado decidido em grande grupo, os colegas da sala da educadora Fátima e da professora Luciana, iam ser convidados para virem à nossa sala, para que pudéssemos partilhar com eles aquilo que tínhamos aprendido sobre a morte dos animais. No início da semana, em grande grupo, decidimos o que iríamos escrever no convite para entregar à educadora e professora das outras salas, sendo que duas crianças ficaram responsáveis por decorar o convite, que posteriormente entregaram à educadora Fátima e professora Luciana.

No dia 10 de janeiro, dia em que apresentamos o nosso projeto aos colegas das outras salas, as crianças prepararam a sala com a nossa ajuda, de forma a que fizéssemos o género de uma exposição. Assim, foram colocadas várias mesas em meia lua, sendo que em cima de cada mesa estavam algumas fotografias das propostas realizadas para dar

resposta às dúvidas que as crianças tinham. Numa mesa encontravam-se os animais mortos que as crianças recolheram no exterior, as lupas para que também as outras crianças, os pudessem observar, e noutra mesa, algumas fotografias e objetos dos animais que a avó da R teve, como por exemplo o fato que os cães vestiram no seu casamento. Foram escolhidas cinco crianças para partilharem com as crianças das outras salas o que tinham aprendido e em que consistia o projeto. Como forma de cativar o público, foi também projetado o vídeo em que as crianças representavam animais mortos.

Após o projeto ser divulgado às crianças das outras salas, como forma de avaliação foi realizado um balanço global com as crianças da sala 5, sobre as aprendizagens realizadas e aquilo que gostaram mais ou menos no desenvolvimento do projeto. Foram várias as crianças que afirmaram como tendo gostado mais, “ir à rua procurar bichos mortos”, “eu não encontrei, mas gostei” (R), aprenderam que “os animais quando morrem ficam no coração” (M), “vão para o cemitério dos animais como o cão da avó da R” (G), “não andam e não se levantam” (D) e “alguns também vão para o céu” (L). Por fim, algumas crianças afirmaram ainda que aquilo que gostaram menos, foi ver a fotografia do cão morto, porque não queriam que ele morresse.

Terminado este projeto importa salientar que inicialmente estava com algum receio de que não fosse possível dar respostas às crianças, ou que fosse um projeto que não tivesse sucesso, por ser um tema um pouco abstrato. À medida que fomos desenvolvendo o projeto, compreendi que as crianças iriam chegar às respostas, e que algumas, não precisavam de ser dadas. Para além de sentir que as crianças realizaram diversas aprendizagens e segundo alguns pais, falavam da morte com outra naturalidade, também eu aprendi bastante com as crianças, essencialmente a não complicar, lá está, ensinaram-me a ver a morte com outros olhos. Foi-me possível também compreender que por vezes não abordamos este tipo de temas com as crianças porque nos incomodam, porque não sabemos como o fazer, estes pensamentos são errados, são temas tão importantes como todos os outros, são coisas que acontecem e precisam de ser faladas, ao invés de serem ignoradas. Não nos podemos esquecer que nós adultos, tendemos sempre a complicar.

### 3.4. ENSAIO INVESTIGATIVO

Nesta parte do presente relatório, apresenta-se um ensaio investigativo desenvolvido com quatro crianças da sala onde realizei a PP, com a duração de aproximadamente quatro meses. Este estudo, foi realizado em torno da temática *As questões de género na infância*. Pretendeu-se, através da implementação de várias propostas educativas, conhecer as conceções das crianças relativamente às questões de género e analisar possíveis estereótipos de género revelados pelas crianças. Deste modo, este capítulo encontra-se organizado em subcapítulos, no primeiro, é apresentada uma breve introdução, a pergunta de partida, os objetivos, e a pertinência do estudo. De seguida é apresentada a fundamentação teórica que serve de base ao ensaio investigativo e a apresentação da metodologia utilizada. Posteriormente são apresentados e discutidos os resultados, e, finalmente, são apresentadas as conclusões, limitações e recomendações do estudo.

#### 3.4.1. INTRODUÇÃO

Este ensaio investigativo surge no âmbito da PES, no contexto de Jardim de Infância II. Uma vez que este ensaio investigativo se centrou também em situações que ocorreram na sala de atividades, considero que fará sentido apresentar uma breve caracterização da sala. Assim, nesta parte do estudo, apresenta-se a caracterização da sala de atividades, a pergunta de partida, os objetivos e a pertinência do estudo.

#### 3.4.2. CARACTERIZAÇÃO DA SALA DE ATIVIDADES

No que refere à sala de atividades, é um espaço que proporciona várias formas de o moldar. Aspeto bastante importante, pois as áreas podem e devem ser mudadas consoante as necessidades das crianças, assim o educador muitas vezes realiza “(...) mudanças na organização do espaço e do equipamento ao longo do ano para acomodar o desenvolvimento e evolução dos interesses das crianças (...)” (Hohmann & Weikart, 2011).

Relativamente à organização da sala, esta é organizada por diversas áreas, como: a área da casinha; a área da loja; a área dos jogos; a área da garagem; a área da biblioteca, a área do tapete e a área da pintura/modelagem. Cada área é composta por alguns materiais, por exemplo, na área da casinha encontram-se objetos como bonecas, uma cama, uma tabua de engomar, várias miniaturas de loiça em plástico, um lava loiça e um armário com algumas roupas e malas. A área da loja encontra-se junta à área da casinha e contém uma

banca, alguns alimentos de plástico, uma caixa registadora e um carro de compras. A área da garagem encontra-se ao lado da área dos jogos e contém um tapete com imagens de pistas de carros, várias ferramentas e carros de brincar. A área do tapete encontra-se junto à área da biblioteca, por baixo de uma das janelas da sala, sendo, portanto, um lugar com bastante luminosidade.



**Fotografia 23-** Área da garagem.



**Fotografia 24-** Área da loja.



**Fotografia 25-** Área da casinha.



**Fotografia 26-** Área da casinha.

### 3.4.3. PERGUNTA DE PARTIDA E OBJETIVOS

Ao investigar acerca do processo de construção da identidade das crianças e como as questões de género, e estereótipos podem influenciar essa construção, surgiu um interesse especial em relação às questões de género no Jardim de Infância. Assim, para a presente investigação definiu-se a seguinte pergunta de partida: *De que forma são manifestadas as conceções de género das crianças?*

Objetivos:

- Analisar possíveis estereótipos de género manifestados pelas crianças em momentos de brincadeira livre.
- Identificar e descrever possíveis estereótipos de traços e papéis de género revelados pelas crianças;
- Analisar as manifestações das crianças perante situações não estereotipadas.

### 3.4.4. PERTINÊNCIA DO ESTUDO

As crianças passam bastante tempo no Jardim de Infância, passando esse local a ser, a sua segunda casa na maioria das vezes. Se assim o é, o educador/a deverá lembrar-se que as

crianças devem ter tempo para ser crianças. A meu ver, ser-se criança é crescer em liberdade, experimentando, é ser-se aquilo que se quer ser, sem juízos de valor, sem barreiras. É com base nesta definição de criança, que surge o meu interesse e ao mesmo tempo preocupação, relativamente às questões de género.

Quando era criança, era frequente ouvir, “não faças isso, não faças aquilo”, “isto é de menina, isto é de menino” “um homem não chora”. Se por um lado, estes comentários me faziam confusão, por outro, faziam-me acreditar que era a verdade, que realmente existiam comportamentos e coisas de menina ou menino. Com o passar do tempo, fui-me apercebendo que as coisas não eram bem assim, que cada cidadão tem os seus direitos, e deverá ser livre para escolher aquilo que gosta e o que não gosta. É certo que alguns estereótipos ficaram, e tento combatê-los a cada dia que passa. Com o gosto especial que tenho por crianças, as questões de género e a influência do meio, da cultura a que estamos expostos diariamente, fizeram-me desenvolver este interesse pelo tema. Ou melhor, fizeram-me tentar compreender quais as conceções das crianças relativamente às questões de género e até que ponto, estas influências externas, influenciam a maneira de estar das crianças e as suas brincadeiras.

Uma vez que, de acordo com Rocha (2009), os educadores de infância são também pessoas com tendência para o uso de estereótipos de género, quer na organização dos espaços didáticos, quer nas interpretações que fazem do comportamento dos pais e das mães, o meu interesse relativamente a este tema, passou também por isso mesmo, para que como futura educadora, não cometa esse erro.

Na realidade, as crianças são confrontadas desde pequenas com a distinção de género e os constantes estereótipos da sociedade e desta forma, acabam por representá-los nas suas brincadeiras, em que são livres de imaginar e recriar as situações que observam no seu quotidiano. Além disso, desde pequenas, estão habituadas a distinguir “cores próprias” para ambos os sexos, como também, roupas, a divisão de tarefas e até mesmo brincadeiras distintas. Contudo, estas observações revelam a sociedade em que as crianças estão inseridas, como também partem da sua própria cultura. Como referem Cardona et.al., (2015), “a análise da composição sexual dos grupos de crianças formados por iniciativa própria em situações lúdicas fornece dados que destacam a importância do género enquanto categoria social.”

É fundamental não esquecer que as crianças são os adultos de amanhã, e, é através dos contextos sociais em que a criança vive, das relações e interações com outros e com o meio “que a criança vai construindo referências que lhe permitem tomar consciência da sua identidade e respeitar a dos outros” (Silva et. al., 2016). Assim sendo, a educação pré-escolar assume um papel fundamental, no sentido em que deve promover uma igualdade, respeitando e valorizando cada criança, cada cultura, cada família. Ou seja, educar para os valores, valores estes “que não se ensinam, mas se vivem e aprendem na ação conjunta e nas relações com os outros.” (Silva et. al., 2016).

Surge assim, e cada vez com mais urgência, a necessidade de educar as crianças para as questões de género, promovendo nas crianças a valorização das diferenças, de maneira a combater os estereótipos, enraizados na nossa cultura.

### 3.5. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

No presente capítulo apresenta-se o enquadramento teórico que serve de base ao desenvolvimento desta investigação. Procurou-se selecionar alguns temas relacionados com as questões de género e a educação pré-escolar.

Inicialmente, será apresentada uma breve abordagem do ponto de vista histórico, acerca das questões de género, de seguida, é feita uma distinção entre os termos género e sexo. Para além disso, serão abordados outros aspetos, como os estereótipos culturais, a construção da identidade de género, educação para a cidadania, o papel do/a educador/a na desconstrução de estereótipos, organização dos espaços e a importância do brincar: o jogo simbólico e o papel do brinquedo.

#### 3.5.1. QUESTÕES DE GÉNERO: UM PASSO PARA A IGUALDADE

Ao abordar as questões de género, mais propriamente a igualdade de género, torna-se importante clarificar estes conceitos. Assim, igualdade de género significa “igualdade de direitos e liberdades para a igualdade de oportunidades de participação, reconhecimento e valorização de mulheres e de homens, em todos os domínios da sociedade, político, económico, laboral, pessoal e familiar.” (Caritas Portuguesa, s.d.)

É do senso comum que o papel atribuído à mulher nos tempos antigos era basicamente o de cuidar dos filhos, da casa e do marido, sendo a mulher, muito desvalorizada. Relativamente às características psicológicas, “era esperado que as mulheres fossem obedientes e carinhosas e que os homens fossem activos, agressivos e competitivos.” Papalia, Olds & Feldman (2001).

Apesar de terem existido mudanças positivas relativamente à disparidade existente entre homens e mulheres, ainda há muito trabalho a fazer a esse nível. Como refere a comissária para a justiça, consumidores e igualdade de género, Vera Jourová “embora a Europa tenha progredido gradualmente nos últimos anos, graças a um trabalho árduo, tanto a nível local e nacional como europeu, a igualdade de género continua a ser uma tarefa inacabada.” Desta forma, têm sido tomadas cada vez mais medidas para combater a desigualdade entre homens e mulheres no sentido de caminharmos para a igualdade entre géneros (Comissão Europeia, 2016).

A Comissão Europeia desenvolveu um Compromisso estratégico, para o período 2016-2019 no sentido de diminuir essa desigualdade, que assenta em cinco grandes domínios de ação: igualdade em termos de independência económica; igualdade de remuneração por trabalho de igual valor; igualdade no processo de tomada de decisões; dignidade, integridade e fim da violência baseada no género; igualdade entre homens e mulheres fora da UE. (Comissão europeia, 2016).

### 3.5.2. SEXO E GÉNERO

Os conceitos de género e sexo são facilmente confundidos, sendo até mesmo utilizados como se de sinónimos se tratasse. Torna-se, portanto, necessário diferenciar estes dois conceitos. Tendo como base Neto et al. (2000), o termo sexo refere-se “(...) às características biológicas associadas a cada uma das categorias sexuais”, portanto, é utilizado para diferenciar “os indivíduos com base na sua pertença a uma das categorias biológicas: sexo feminino e sexo masculino. (Cardona et al., 2011, p.12). Por outro lado, o termo género refere-se “(...) às características psicossociais (traços de personalidade, atitudes, comportamentos, etc.) que são frequentemente associadas àquelas categorias biológicas” (Neto et al., 2000, p. 11).

Cardona et. al., (2015) reforçam ainda esta distinção entre conceitos quando afirmam que “o género, é utilizado para descrever inferências e significações atribuídas aos indivíduos a partir do conhecimento da sua categoria sexual de pertença. Trata-se, neste caso, da construção de categorias sociais decorrentes das diferenças anatómicas e fisiológicas.” Sayão (2003) citado por Fernandes (2012) parece concordar com esta ideia, quando refere que “pensando mais detalhadamente, o gênero inclui o sexo biológico a partir dos valores e atributos que determinada cultura lhe confere e analisa as construções sociais sobre o masculino e o feminino que são produzidas nas diferentes sociedades”.

A criança desde cedo, é confrontada com questões de género em diversas situações, sendo frequente a transmissão de estereótipos culturais por parte das pessoas que a rodeiam, que têm influência na forma como a criança lida com essas mesmas questões. O sexo do bebé é um fator de grande importância no que refere à construção da identidade da criança, do seu desenvolvimento.

Quando uma família sabe o sexo do bebé, começa desde logo a construir o género da criança, “nomeadamente, através das cores que são distintas de acordo com o sexo da criança, escolhendo a cor azul para os bebés do sexo masculino e o cor-de-rosa para os bebés do sexo feminino.” Duarte (2013). Começa-se a preparar o quarto com cores consideradas de meninas ou de meninos, “criam um espaço físico de tal forma distintivo que é fácil para um observador/a externo/a adivinhar se o/a bebé em questão é do sexo masculino ou do sexo feminino.” Cardona et. al., (2015). Este tipo de categorizações e atitudes por parte das pessoas que rodeiam a criança assumem uma influência marcante na forma como a criança se vê a si própria e ao mundo que a rodeia, pois aprenderá a corresponder ao que esperam de si, socialmente, e de acordo com os modelos de masculinidade e feminilidade que conhece (Cardona et al, 2015).

As reações que a sociedade assume perante seres femininos ou masculinos, reforça as diferenças existentes entre mulheres e homens. Por exemplo, o facto de à figura masculina serem associadas funções de autoridade e força e, por outro lado, à figura feminina, funções de cuidado, tratamento e carinho (Neto et. al., 2010). Estas diferenças, que, deveriam ser positivas, pela sua diversidade, “tornaram-se diferenças de igualdade de oportunidades, assentes numa multiplicidade de estereótipos sociais e culturais, que, ao longo de séculos, têm legitimado a supremacia dos homens face às mulheres.” (idem, ibidem)

### 3.5.3. ESTEREÓTIPOS DE GÉNERO

Quando falamos na forma como a sociedade distingue as mulheres dos homens e na forma como os categoriza, importa referir que essas mesmas ideias são baseadas em estereótipos. Para Neto et. al (2000, p. 11), os estereótipos de género “são frequentemente definidos como o conjunto de crenças estruturadas acerca dos comportamentos e características particulares do homem e da mulher”, crenças essas, influenciadas pela cultura e relações sociais.

Apesar dos estereótipos de género serem vistos como algo negativo, uma vez que podem condicionar a construção da identidade de cada pessoa, “pode ser-lhes atribuído, um papel positivo no modo como o individuo lida com a multiplicidade de estímulos com que é confrontado no dia a dia.” Cardona et. al (2015). Desta forma, o facto de os estereótipos de género continuarem enraizados na nossa sociedade pode ser algo positivo, no sentido em que assumem, para o ser humano, uma função adaptativa, permitindo a organização

da complexidade do comportamento em categorias operacionais e facilmente manejáveis. (idem, ibidem).

Tendo como base Neto et. al., (2000), os estereótipos de género podem dividir-se em duas categorias: estereótipos de papéis de género e estereótipos de traços de género. “Os estereótipos de papéis de género designam-se as crenças solidamente partilhadas sobre as actividades apropriadas a homens e a mulheres, referindo-se os estereótipos de traços de género às características psicológicas que diferencialmente se atribuem a ambos.” (idem, ibidem).

Desta forma, é possível afirmar que os estereótipos de traços de género referem-se àquilo que determinada pessoa do sexo feminino ou masculino deve ser, as tais características psicológicas, enquanto que, os estereótipos de papéis de género, designam a forma como as pessoas devem agir, relativamente a diversas actividades.

Para além das duas categorias apresentadas, Deux & Lewis (1984) citado por Neto et al (2000), sugeriram também os comportamentos e actividades relacionados aos papéis de género, a aparência física e a orientação da sexualidade, pois “uma abordagem dos estereótipos de género que apenas privilegie os traços de personalidade é, por si só insuficiente para uma análise completa dos estereótipos de género (Neto et. al., 2000).

Por outro lado, Basow (1986), citada por Cardona et. al., (2015), afirmou que os estereótipos de género são complexos, e por isso, tendem a apresentar mais subdivisões que outros. Assim, para a autora, existem “estereótipos relativos aos traços ou atributos de personalidade, estereótipos relativos aos papéis desempenhados, estereótipos relativos às actividades profissionais e por fim, estereótipos relativos às características físicas.”

No que diz respeito à mudança que se pretende em relação a este tipo de estereótipos, Neto et. al., (2001) alertam-nos para a resistência a essa mudança, pois, “um dos factores que poderá potenciar a conservação dos estereótipos de género reside no facto de o processo de estereotipia ser geralmente inconsciente e dificilmente reconhecido por parte dos indivíduos portadores.” Outro dos factores poderá também estar relacionado com o facto de as crianças passarem uma parte significativa do seu tempo a ver televisão, tendo a televisão influencia na construção de estereótipos pois, estes meios “poderão constituir-se como uma fonte de aprendizagem privilegiada dos estereótipos de género” (Neto et. al., 2000, p. 24).

É certo que também os/as educadores/as de infância são um modelo para as crianças, assim, assumem um papel fundamental nestas questões ajudando as crianças a uma análise crítica dos estereótipos que veiculam, não deixando de envolver as famílias neste processo de tomada de consciência. (Vasconcelos, 2012).

#### 3.5.4. O PAPEL DO EDUCADOR NA DESCONSTRUÇÃO DE ESTEREÓTIPOS

O processo de construção de identidade da criança é algo complexo, processo esse influenciado por diversos fatores externos, como a família, os meios de comunicação, a escola, entre outros. Para Neto et. al., (2000), para além da família, onde a criança recebe os primeiros modelos sociais, do grupo de pares e dos mass-media, também a escola propicia uma educação que transmite e reforça os padrões de comportamento culturalmente diferenciados para rapaz e raparigas.

Tendo conscientes todos estes fatores, escusado será dizer que, realmente, o papel do educador é crucial na desconstrução de possíveis estereótipos manifestados pelas crianças. Em relação a este assunto, Silva et.al (2016) são claras quando afirmam que, “importa que o/a educador/a esclareça estes estereótipos discriminatórios com as crianças, questionando situações que vão ocorrendo na vida do grupo, e que também reflita sobre as suas atitudes, os materiais, recursos e atividades que propõe.”

O educador assume então um papel crucial no desenvolvimento e aprendizagem das crianças, pois, “atualmente, a educação pré-escolar é reconhecida como um espaço de aprendizagem fundamental na vida das crianças.” (Cardona et.al., 2015, p.50)

Sendo o Jardim de Infância um espaço de socialização, o/a educador/a deverá promover a formação das crianças quer ao nível pessoal como social, uma vez que é neste nível que começa “(...) a aprendizagem da diversidade e da igualdade de oportunidades, da paridade entre sexos, da diversidade de culturas, da responsabilidade social de cada pessoa em promover uma sociedade mais democrática e integradora” (idem, ibidem, p.59).

Tendo em conta os aspetos mencionados acima, importa agora, fazer referência a algumas situações em que o educador deve atuar relativamente às questões de género. Sendo os educadores de infância também humanos e também sujeitos a várias influências externas,

poderão apresentar alguns estereótipos. Por outro lado, devido a toda a formação que tiveram, isso não deveria acontecer.

Como forma dos educadores aprenderem em conjunto com as crianças e realçarem os valores que lhes foram transmitidos, devem aproveitar qualquer oportunidade de dialogar com as crianças acerca de um comportamento ou situação, de uma afirmação, de um juízo, de um livro ou de uma imagem, no que respeita à cidadania e questões de género. (Cardona et. al., 2015). Ou seja, o dialogo em pequeno ou grande grupo, é sempre uma boa ferramenta para compreender o ponto de vista da criança e determinados comportamentos.

Para além do diálogo, o educador deverá também explorar diversas formas de expressão, dando oportunidade às crianças de se expressarem livremente, ou, de forma orientada. Por exemplo, é comum as crianças apresentarem estereótipos em relação à dança, dizendo que a dança é para meninas, então porque não o educador criar diversos momentos de dança na sala de atividades? Talvez dessa forma as crianças descubram outras potencialidades, experimentem e se divirtam, antes de fazerem juízos de valor. “Numa sociedade multiétnica, onde a escola é cada vez mais frequentada por crianças pertencentes a culturas diferentes, a dança representa uma actividade de animação que facilita a mediação cultural (Padovan, 2010).

Outra das estratégias que o/a educador/a poderá adotar com as crianças para abordar as questões de género, é também criar diversas situações de jogo dramático, pois dessa forma, “uma rapariga poderá ser convidada a exhibir um suposto comportamento masculino, num aspeto concreto do enredo e vice-versa.” (Cardona et. al, 2015, p. 76).

Das inúmeras estratégias que o educador pode adotar para ajudar as crianças a desconstruírem possíveis estereótipos, Cardona et. al, 2015, destacam ainda a fotopalavra, em que as crianças podem ter a oportunidade de observar diversas fotografias, quer do quotidiano familiar, do jardim de infância, de revistas, entre outras. O objetivo é que após observadas as fotografias, estas sejam “lidas em profundidade e deverão, acima de tudo, servir o propósito comunicativo e expressivo.” (Idem, ibidem, p.77).

### 3.5.5. CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DE GÉNERO

A construção da identidade é um processo bastante importante no desenvolvimento da criança, sendo também um processo, complexo, pois sofre várias influências externas,

influências essas, culturais. Em relação à identidade de género em específico, é certo que, “ser menino ou menina é um aspeto central na construção da identidade e as crianças em idade pré-escolar vão assumindo comportamentos conformes com as expectativas culturais sobre o que é apropriado fazer enquanto membro de um ou de outro grupo.” Ao assumirem esses comportamentos, as crianças, manifestam estereótipos culturais relacionados aos homens e às mulheres. (Silva et. al, 2016, p.34). Lawrence Kohlberg (1966) citado por Cardona et., al. (2015) são da opinião que,

para que a criança se sinta motivada a valorizar os outros do mesmo sexo e inicie o seu processo de ensaio/imitação dos comportamentos, tem de estar assegurada a estabilidade do seu género; ou seja, tem de ter consciência de que ainda que algumas características externas ou o próprio comportamento, venham a sofrer modificações, o sexo e a identidade de género do indivíduo são invariáveis. (pp.24-25)

Para além do/a educador/a, também a família assume um papel essencial no processo de construção de identidade de género da criança, pois, a família, “(...) é o primeiro e um dos principais agentes socializadores ao longo da infância” (Neto et. al., 2000, p.23). É então nesse contexto e através do que a família transmite à criança, “que a criança começa, desde muito cedo, a interiorizar ideias estereotipadas, fruto do meio social em que está inserida, sendo muito importante a atitude e assunção de género que os familiares mais próximos assumem.” (Marchão & Bento, 2012, p.3). Desta forma, todos nós, adultos, temos a responsabilidade de ajudar as crianças no seu processo de construção de identidade de género, “ao respeitar e valorizar a cultura de cada criança e da sua família.” (Silva et. al., 2016, p.34)

No que diz respeito à idade, as autoras Cardona et.al, (2015), referem que a construção da identidade de género é algo que se estende, aproximadamente dos 2 aos 7 anos de idade, sendo um processo “que acompanha a transição para o período das operações concretas e durante o qual a criança é capaz de começar a compreender determinadas categorias sociais- como é o caso do género.” As autoras referem ainda que durante essa idade (dos 2 aos 7 anos), as crianças vão consolidando a estabilidade do género, sentindo-se motivadas a procurar informação sobre os comportamentos considerados apropriados ao seu sexo.

Por fim, importa lembrar que a educação pré-escolar, é fundamental para a construção da identidade de género, daí a importância desta temática ser explorada com as crianças,

pois, “nas crianças em idade pré-escolar, a noção do eu está ainda em construção e é influenciada positiva ou negativamente pelo modo como os adultos significativos e as outras crianças a reconhecem.” (Silva et. al, 2016, p.34)

### 3.5.6. ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO

Grande parte das salas de atividades do Jardim de Infância estão organizadas por áreas, por norma, a área da casinha, a área da garagem, biblioteca, cabeleireiro, entre outras. Ao observarmos uma sala organizada dessa forma, a questão que se coloca é a seguinte: até que ponto este tipo de organização poderá acentuar os estereótipos de gênero, e qual o papel do educador na organização da sala de atividades?

Segundo um estudo realizado por Rocha (2009), os educadores de infância são também pessoas com tendência para o uso de estereótipos de gênero, quer na organização dos espaços didáticos, quer nas interpretações que fazem do comportamento dos pais e das mães. Este tipo de situações não deveria acontecer, pois o objetivo é educar as crianças no sentido de desconstruir possíveis estereótipos. Desta forma, um passo importante seria o de o educador refletir acerca da forma como organiza a sala de atividades e, “estar atento ao que dizem as crianças, às suas sugestões, questionar os motivos que condicionam as suas escolhas e os seus comportamentos” (Cardona et. al., 2015, p.69).

Em relação a este assunto, Cardona et. al., (2015), refere que, ao observarmos a organização das salas de atividades e o tipo de materiais aí disponíveis, “confrontamos frequentemente com situações que, fortalecendo ideias e comportamentos preconcebidos relativamente às questões de gênero, reforçam a distância entre rapazinhos e rapariguinhas.” (p.67). Aqui surge novamente a questão de as salas estarem organizadas por áreas e a forma como os comportamentos das crianças poderão ser influenciados, pois as meninas tendem a escolher a área da casinha para brincar, e, os meninos, por outro lado, a área da garagem.

O educador deverá assim, ser um observador e refletir frequentemente acerca da forma como está organizado o espaço, por exemplo, quando observa que determinada área é maioritariamente escolhida por meninos ou meninas. Assim, a reflexão feita pelo educador é uma “condição indispensável para evitar espaços estereotipados e padronizados que não são desafiadores para as crianças” (Silva et.al. 2016, p.26). É ainda

de realçar que, sempre que possível, a organização da sala de atividades deverá ser realizada em conjunto com as crianças, refletindo com elas, comunicando.

O problema não estará só no facto das salas de atividades estarem organizadas por áreas, mas também, nos materiais presentes em cada área e no tipo de decoração, ou seja, é necessário organizar as salas de forma a induzir “uma prática mais integradora que não reforce ideias estereotipadas relativamente aos papéis atribuídos” quer ao sexo masculino como feminino. (Cardona et. al., 2015, p.69).

Em relação ao papel dos educadores na organização do espaço, Zabalza (1992) é da opinião que os educadores deveriam “introduzir espaços e componentes denotativos (que reflitam a realidade) juntos a outros conotativos (que adjetivem a realidade, a matizem, a colorem). Elementos ou estímulos objetivos juntamente com outros que invoquem a fantasia, a imaginação, a criação de mundos pessoais” (p.127).

### 3.5.6. EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

Quando abordamos as questões de género é inevitável não falarmos em cidadania, sendo que a educação de infância assume um papel preponderante no desenvolvimento de cidadãos e cidadãs conscientes dos seus direitos, deveres, e, acima de tudo, cidadãos e cidadãs capazes de aceitar os outros. Assim, é necessário que cada criança desenvolva “sentimentos de simpatia, empatia e solidariedade face aos outros e a outras culturas em particular.” (Cardona et. al., 2015, p.36)

O Jardim de Infância é um espaço de socialização da criança, e, assume a responsabilidade de educar as crianças para a cidadania, com o objetivo de promover a igualdade. Não se pretende que todos sejam tratados da mesma forma, mas sim, que as diferenças entre todos seja aceite. Como afirmam Neto et. al., (2000, pp. 5-6),

Educar para a igualdade não é anular as diferenças, mas reconhecer a flexibilidade e plasticidade dos papéis. Não é tratar todos da mesma forma, o que, embora possa parecer paradoxal, só faz aumentar a desigualdade, mas a cada um de forma única, não encerrando ninguém em estereótipos rígidos.

Desta forma, “a cidadania traduz-se numa atitude e num comportamento, num modo de estar em sociedade que tem como referência os direitos humanos, nomeadamente os

valores da igualdade, da democracia e da justiça social.” (Direção-Geral da Educação, 2013).

Na Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº 46/86 de 14 de outubro), é também feita referência à forma como se organiza o sistema educativo, assim, este, deve assegurar “o direito à diferença, mercê do respeito pelas personalidades e pelos projectos individuais da existência bem como da consideração e valorização dos diferentes saberes e culturas.”

Relacionado com a educação para a cidadania está também o desenvolvimento pessoal e social da criança, assim, o/a educador/a deverá,

promover o desenvolvimento pessoal e social numa perspetiva de educação para a cidadania, promovendo um ambiente educativo em que o tempo, o espaço, os objetos, as situações e as decisões são partilhadas e tomadas entre direitos e deveres e em clima de aceitação das diferenças, logo aceitando as diferenças entre géneros numa atitude de equidade (Marchão & Bento, 2012, p.4).

Importa referir que a educação pré-escolar tem grande influencia no processo educativo das crianças, e como tal, deve ser dada oportunidade às crianças de crescerem num ambiente harmonioso, sem preconceitos, aceitando as diferenças existentes entre meninos e meninas. Ou seja, promover a igualdade de género, pois, “a promoção de uma maior igualdade de género é um elemento fundamental na educação para a cidadania e na construção de uma verdadeira democracia” (Cardona et al., 2015 p. 59).

Como é referido nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar, a área de formação pessoal e social é “transversal, porque, embora tenha uma intencionalidade e conteúdos próprios, está presente em todo o trabalho educativo realizado no Jardim de Infância.” A forma como as crianças se relacionam com os outros, exprimem as suas opiniões, se tornam responsáveis, autónomas, respeitam a diversidade, cooperam com os outros, entre outros valores e capacidades, estão relacionadas com esta área. É neste sentido que se desenvolve a educação para a cidadania, enquanto formação de pessoas responsáveis, autónomas, solidárias, que conhecem e exercem os seus direitos e deveres, em diálogo e no respeito pelos outros, com espírito democrático, pluralista, crítico e criativo. (Silva et. al., 2016, p.39)

### 3.5.7. O BRINCAR E AS QUESTÕES DE GÊNERO: O JOGO SIMBÓLICO E O PAPEL DO BRINQUEDO

Durante toda a infância a criança tem, ou deveria ter, como principal atividade a brincadeira. Nesta etapa da vida da criança, a brincadeira desempenha um papel fundamental, porque se constitui como um instrumento educativo que possibilita a apropriação do mundo, dos objetos humanos, da cultura humana. (Rossler, 2006). Assim, as crianças desempenham diversos papéis durante as suas brincadeiras que são influenciados pelo mundo que as rodeia, pelas suas vivências pessoais.

O educador assume um grande papel nos momentos de brincadeira livre, devendo vê-los como momentos que proporciona às crianças para que estas se desenvolvam de uma forma harmoniosa, assim, deveria haver sempre tempo para as crianças brincarem.

O facto de brincar livremente ajuda a criança em todo o seu processo de desenvolvimento, pois desenvolve uma série de competências, não esquecendo que a brincar, a criança vai desenvolvendo a sua personalidade, define os seus interesses e relaciona-se com as restantes crianças. Também Valério (2016) parece ir ao encontro desta ideia quando afirma que,

“através da brincadeira, a criança tem oportunidade de simular situações e conflitos da sua vida familiar e social, o que lhe permite a expressão das suas emoções. Brincar é uma forma segura das crianças encenarem os seus medos, as suas angústias e a sua agressividade.”

Desta forma, o educador tem o dever de garantir que a criança tenha tempo disponível que possa usufruir livremente para brincar. Na perspectiva de Hohmann e Weikart (2007), o momento de brincadeira livre é agradável, espontâneo, criativo e imprevisível, já que brincar é para as crianças uma fonte de profunda satisfação, desafio, prazer e recompensa.

É importante referir que é também durante os momentos de brincadeira livre que o educador tem oportunidade de conhecer as crianças, as suas características, os seus interesses e que durante esses mesmos momentos é possível verificar a forma como a criança se manifesta culturalmente.

Relativamente aos tipos de brincadeiras que meninos e meninas normalmente têm, Bichara (2001), aponta para o facto de os meninos preferirem brincar aos super-heróis,

aos polícias, aos animais e aos transportes e as meninas preferirem brincar em atividades relacionadas com bonecas, atividades domésticas e com roupas. No que refere às escolhas das crianças por determinado brinquedo, estas, “são influenciadas pelos estereótipos de género, expressando as crianças uma maior preferência por brinquedos típicos do seu género, bem como por jogos que são apresentados como apropriados ao seu género.” (Fagot, Leinbach & Hagan, 1986; Turner, Gervai & Hinde, 1993, Jenvey, 1996), citados por Neto et.al (2000, p.15).

Durante estes momentos de brincadeira as crianças tendem a imitar o adulto, que é para elas um modelo a seguir. Fernandes (2012), afirma que,

as atividades lúdicas ajudam na construção do eu e na representação do género, cada criança brinca com o grupo que já está determinado pelo contexto, ou seja, as meninas normalmente brincam com as meninas e os meninos com meninos, embora existam grupos mistos. Existem ainda os preconceitos de meninos não poderem brincar com bonecas ou com ‘coisas’ de meninas, mas é algo que tem vindo a ser colmatado pelas educadoras e pela sociedade.

Neste caso, o educador tem o papel de desconstruir esta ideia de que meninos só podem brincar com meninos e vice-versa.

De acordo com Silva et. al., (2016), “a área de formação pessoal e social assenta, tal como as outras, no reconhecimento da criança como sujeito e agente do processo educativo, cuja identidade se constrói em interação social, influenciando e sendo influenciada pelo meio que a rodeia.” Assim, os momentos de brincadeira livre assumem um grande peso na construção da identidade da criança e é durante estes momentos que a criança constrói também a sua representação do género.

Como já foi referido anteriormente, as crianças nas suas brincadeiras, recorrem bastante ao jogo simbólico, criando e recriando situações imaginárias tendo em conta aquilo que observam e vivenciam, sendo o adulto um modelo a seguir, para as crianças. É certo que a cultura influencia o tipo de brincadeiras das crianças, assim, “a frequência com que surgem as formas específicas de jogo difere entre culturas e pode ser influenciada pelos ambientes que os adultos estruturam para as crianças, o que, por sua vez, reflete os valores culturais.” (Papalia, Olds & Feldman, 2001, p.367).

Para além de serem evidentes influências culturais, nas brincadeiras das crianças, é importante realçar que também os brinquedos são compreendidos como elementos culturais, que conduzem a diversos significados e a um conflito social. Caillois (1990) citado por Alvanel (2015) afirma que a criança nas suas brincadeiras reproduz ações do adulto. Os brinquedos das crianças, são, muitas vezes, idênticos aos objetos utilizados no dia a dia dos adultos, como: “os brinquedos em miniatura que reproduzem ferramentas, utensílios, armas e máquinas de que se servem os mais crescidos. A menina brinca às mães, às cozinheiras (...); o rapazinho finge ser soldado (...)” (Finco, 2003, p.41).

Em relação à escolha dos brinquedos, é pertinente referir que a criança deverá ter liberdade para escolher os brinquedos com os quais quer brincar e o educador deverá ter atenção ao tipo de brinquedos que estão presentes nas salas de atividades, de forma a que não sejam reforçadas brincadeiras estereotipadas. No que refere à importância dos brinquedos, Cunha (2001) citado por Alvanel (2015), afirma que, os brinquedos

são fulcrais para o desenvolvimento e para a educação da criança em crescimento, uma vez que estimulam a sua imaginação, a sua capacidade de raciocínio e a sua autoestima. Os brinquedos são parceiros silenciosos que desafiam a criança, possibilitando-lhe inúmeras descobertas e experiências. (p.28)

Para Vygotsky (2009) citado por Fernandes (2012), “o brincar tem duas componentes: a situação imaginária e as regras. A criança, à medida que cresce, vai estabelecendo regras explícitas e a situação imaginária também se desenvolve.” No que refere a este assunto, Papalia, Olds & Feldman (2001) referem que o jogo simbólico “começa geralmente durante a última parte do segundo ano, aumenta durante os 3 e 4 anos seguintes e, depois, declina à medida que as crianças se tornam mais interessadas em brincar com jogos de regras.”

No que diz respeito às aprendizagens relacionadas com o género, Cardona et.al., (2015, p.25), afirmam que, logo a partir dos três anos, a criança é capaz de identificar certos brinquedos, objetos domésticos e acessórios de vestuário como sendo mais típicos dos homens ou das mulheres.”

### 3.6. METODOLOGIA

No presente capítulo, é apresentada a metodologia utilizada nesta investigação, com crianças com quatro e cinco anos de idade. Ao longo do capítulo apresentam-se as opções

metodológicas assumidas, os participantes do estudo, uma descrição do estudo, as técnicas e instrumentos de recolha de dados e, por fim, os métodos e técnicas de análise de dados.

### 3.6.1. OPÇÕES METODOLÓGICAS

O presente estudo decorreu durante a PES em contexto de Jardim de Infância, com um grupo de crianças com 4 e 5 anos de idade. No presente ensaio investigativo pretendo estudar as conceções que as crianças apresentam acerca das questões de género, para tal, o objetivo primordial é o de observar e posteriormente analisar as ações das crianças tanto nos momentos de brincadeira livre como nos momentos de algumas tarefas propostas.

Tendo em conta a questão de investigação e os objetivos, este estudo segue o paradigma qualitativo. Este tipo de investigação, “surgiu como alternativa ao paradigma positivista e à investigação quantitativa, os quais se mostraram ineficazes para a análise e estudo da subjectividade inerente ao comportamento e à actividade das pessoas e das organizações.” (Sousa & Baptista, 2016, p. 56).

No que diz respeito ao paradigma qualitativo Coutinho (2011), afirma que este paradigma pretende conhecer a forma como os sujeitos interpretam as diversas situações e o sentido que lhes atribuem, permitindo compreender o mundo vivido a partir de quem o vive.

Ainda em relação ao paradigma qualitativo, este é de carácter descritivo e interpretativo pois “o investigador desenvolve conceitos, ideias e entendimentos a partir de padrões encontrados nos dados (Sousa & Baptista, 2016, p.56). Estes dados incluem transcrições, registos de observações, fotografias e gravações de vídeo. Tal como aconteceu na realização desta investigação, em que foram utilizadas diversas técnicas para a recolha de dados, para mais tarde, de forma descritiva, poderem ser analisadas as conceções de género das crianças e possíveis estereótipos manifestados. Neste tipo de estudos, com um carácter descritivo e interpretativo, “o investigador está preocupado com uma compreensão absoluta e ampla do fenómeno em estudo. Ele observa, descreve, interpreta e aprecia o meio e o fenómeno tal como se apresentam, sem procurar controlá-los” (Freixo, 2010, p. 146).

### 3.6.2. PARTICIPANTES DO ESTUDO

Para a realização do ensaio investigativo foram tidos em conta os seguintes critérios: capacidade de comunicação oral, capacidade de interação com os pares, assiduidade e disparidade de género. Assim, foram selecionadas quatro crianças, duas do sexo feminino, Luísa e Matilde, e duas do sexo masculino, Duarte e Rui de entre as que revelaram melhor capacidade de comunicação. Os nomes atribuídos às crianças selecionadas para o estudo, são fictícios, de forma a manter o seu anonimato.

O Duarte, no início do estudo, tinha 4 anos de idade. Era uma criança que se relacionava de uma forma positiva com os seus pares, embora não fosse de nacionalidade portuguesa, a sua comunicação oral era perfeitamente perceptível. Nas suas brincadeiras, brincava mais com crianças do sexo masculino. Era uma criança bastante empenhada e participativa. Estava a frequentar aquele Jardim de Infância pela primeira vez.

A Luísa, tinha 5 anos de idade no início do estudo, e já tinha frequentado aquele Jardim de Infância no ano anterior. Era uma criança bastante comunicativa, gostava muito de dar a sua opinião. Nas suas brincadeiras, brincava na maioria das vezes, com crianças do sexo feminino. Revelava gosto em ouvir histórias.

A Matilde, tinha 4 anos no início do estudo. Frequentava aquele Jardim de Infância pela primeira vez. Era bastante crítica, questionava frequentemente o adulto e revelava gosto em comunicar. Era também muito curiosa relativamente a tudo o que a rodeava. Brincava com crianças de ambos os sexos e gostava de ser ela a gerir as brincadeiras.

O Rui, tinha 5 anos de idade e já tinha frequentado aquele Jardim de Infância no ano anterior. Apesar de ser um pouco mais tímido, tinha boa capacidade de comunicação, era empenhado e um pouco inseguro. Relacionava-se bem com as crianças do grupo. Brincava com crianças de ambos os sexos.

### 3.6.3. DESCRIÇÃO DO ESTUDO

Inicialmente, foram realizadas algumas observações de momentos de brincadeira livre das crianças, com o objetivo de se compreender quais as áreas da sala que as crianças escolhiam maioritariamente para brincar. Durante os momentos de observação, foram recolhidas algumas notas de campo.

Após se observarem alguns momentos de brincadeira das crianças, e por se perceber que existia uma distinção de género nessas mesmas brincadeiras, optou-se por se realizar um conjunto de propostas educativas com o objetivo de se compreender quais as conceções de género que as crianças têm e como manifestam essas mesmas conceções perante situações sexistas e não sexistas. A recolha de dados proveniente das propostas educativas, realizou-se entre os dias 14 de novembro de 2017 e 8 de janeiro de 2018.

As propostas educativas foram realizadas na sala de atividades, na maioria das vezes, no período da manhã, das 11h00 às 11h45. Apenas a proposta 1 e a proposta 6, foram realizadas com todo o grupo de crianças, as restantes, foram realizadas com cada participante, individualmente.

**Quadro 5-**Propostas educativas realizadas

<b>Propostas realizadas</b>	<b>Intencionalidades Educativas</b>	<b>Datas</b>
<b>Proposta 1.</b> <b>Observação Participante de momentos de brincadeira livre das crianças.</b>	Analisar possíveis estereótipos de género revelados em momentos de brincadeira livre.	18/10/2017
<b>Proposta 2.</b> <b>Descrição de uma história, criada a partir de fotografias presentes nas faces de um cubo.</b>	Analisar as conceções das crianças acerca dos traços e papéis de género e as suas manifestações perante imagens estereotipadas e não estereotipadas.	14/11/2017
<b>Proposta 3.</b> <b>1ª Seleção de roupas e acessórios para um Manequim do género feminino e/ou masculino.</b> <b>2ª Observação de um manequim e atribuição de um género, seguida de uma justificação.</b>	Compreender em que se baseiam as crianças para a atribuição do género feminino ou masculino.  Analisar possíveis estereótipos de género.	28/11/2017
<b>Proposta 4.</b> <b>Entrevista acerca do género feminino e masculino.</b>	Compreender as características atribuídas pelas crianças a meninos e meninas. Identificar características da identidade das crianças, relacionados com o seu género.	4/12/2017

<b>Proposta 5.</b> <b>Desfile de moda e posterior justificação do vestuário e acessórios escolhidos.</b>	Compreender as concepções de género das crianças relativamente aos papéis de género, como as preferências e gostos. Promover a reflexão acerca das suas escolhas.	5/12/2017
<b>Proposta 6.</b> <b>Exploração da história Maruxa</b>	Analisar as concepções das crianças acerca dos papeis de género, neste caso, tarefas domésticas, perante situações estereotipadas. Promover a discussão de ideias entre os participantes.	03/01/2018
<b>Proposta 7.</b> <b>Atribuição de uma prenda a pessoas de diferentes faixas etárias e géneros.</b>	Compreender as concepções das crianças, acerca dos papeis de género (brincadeiras, tarefas domésticas, gostos).	08/01/2018

#### 3.6.4. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS

Para a recolha de dados da presente investigação, foi necessário recorrer a algumas técnicas e instrumentos de recolha de dados. Uma das técnicas utilizadas na recolha de dados, foi a observação direta. Para Yin (2010) este tipo de observação é bastante útil, no sentido em que, beneficia uma informação adicional sobre o assunto a ser estudado. Ainda no que refere a esta técnica, Carmo & Ferreira (1998), são da opinião de que a observação direta, permite seleccionar informação através dos diferentes órgãos sensoriais, recorrendo à teoria e respetiva metodologia científica para poder descrever, interpretar e agir sobre a realidade em estudo. Para além da observação direta, foi utilizada a observação participante, pois, existiu interação com as crianças nos momentos de recolha de dados.

Foram também utilizadas algumas notas de campo, facilitando assim algumas observações e permitindo ter dados mais pormenorizados de algumas situações. Este tipo de instrumento, permitiu “o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha, refletindo sobre os dados de um estudo qualitativo”. Bogdan e Biklen (1994, p.150). Como instrumento de recolha de dados, foi igualmente utilizada uma entrevista semiestruturada às crianças. Este tipo de entrevista, “consiste numa conversa intencional, geralmente entre duas pessoas, embora por vezes possa envolver mais pessoas, dirigida por uma das pessoas, com o objetivo de obter informações sobre a outra” (ibidem, idem, p.134).

Finalmente, recorreu-se a registos fotográficos e audiovisuais, sendo estes últimos, posteriormente transcritos. Assim, os registos audiovisuais são uma mais valia na recolha de dados, pois, permitem ao observador, no momento de análise de dados, “observar, analisar, parar, voltar atrás, rever, repetindo as vezes que se desejar voltar a ver uma determinada cena, em alturas diferentes.” (Sousa, 2009, p.200). Por outro lado, os registos fotográficos dão-nos fortes dados descritivos, sendo muitas vezes utilizados para compreender o subjetivo (Bogdan & Biklen, 1994).

### 3.6.5. MÉTODOS E TÉCNICAS DE ANÁLISE DE DADOS

Para a realização da análise dos dados tornou-se necessário, em primeiro lugar, seleccionar a informação relevante dos dados recolhidos, facilitando assim a posterior análise. Como referem Bogdan & Biklen (1994),

A análise de dados é o processo de busca e de organização sistemático de transcrições de entrevistas, de notas de campo e de outros materiais que foram sendo acumulados, com o objectivo de aumentar a sua própria compreensão desses mesmos materiais e de lhe permitir apresentar aos outros aquilo que encontrou.” (p.205).

Para o presente estudo, como técnica de análise de dados, foi utilizada a análise de conteúdo. Como refere Coutinho (2011), este tipo de técnica, “consiste em avaliar de forma sistemática um corpo de texto (ou material audiovisual), por forma a desvendar e quantificar a ocorrência de palavras/ frases/ temas considerados “chave” que possibilitam uma comparação posterior” (p.193).

Tendo como referência Neto et.al., (2000) os estereótipos de género podem dividir-se em duas categorias: estereótipos de papéis de género e estereótipos de traços de género. Para além destas duas categorias, Cardona et. al (2015), referem ainda que existem “estereótipos relativos aos traços ou atributos de personalidade, estereótipos relativos aos papéis desempenhados, estereótipos relativos às atividades profissionais e por fim, estereótipos relativos às características físicas.” Desta forma, a análise de conteúdo da presente investigação foi realizada em torno das categorias "traços de género e papéis de género".

Em cada uma das categorias serão englobadas diversas subcategorias, assim, relativamente aos estereótipos de traços de género, são apresentadas as subcategorias traços físicos, psicológicos e relacionais e relativas aos papéis de género, tarefas, gostos e preferências e brincadeiras, como é apresentado na tabela abaixo.

**Quadro 6-** Categorias e Subcategorias de análise

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>
<b>Estereótipos de traços de género</b>	Traços físicos
	Traços Psicológicos
	Traços Relacionais
<b>Estereótipos de papéis de género</b>	Brincadeiras
	Tarefas
	Gostos, Preferências

### 3.7. APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Ao longo deste capítulo, os dados recolhidos no decorrer do estudo, serão apresentados, analisados e discutidos, tendo como base os aspetos abordados no enquadramento teórico e as categorias e subcategorias de análise definidas. Quer nos momentos de observação direta, observação participante como na implementação de algumas propostas educativas, o foco principal era conseguir responder aos objetivos apresentados no início deste estudo. Assim, ao longo das propostas educativas e da observação participante foi promovido o dialogo com as crianças e a partilha de experiencias relativamente às questões de género no sentido de se compreender os seus pontos de vista.

#### **Proposta Educativa 1.**

Os dados recolhidos através da observação direta, nos momentos de brincadeira livre, revelam que a Matilde, o Rui e a Luísa, preferem brincar, na área da casinha e da loja. A Matilde e a Luísa brincavam várias vezes às mães e aos pais em conjunto com o Rui, e às princesas, apenas as duas. Vestiam os vestidos presentes na área da casinha e pegavam as bonecas ao colo, fingindo serem os seus filhos. O Rui, nas suas brincadeiras fingia estar a cozinhar, a passar a roupa a ferro e simulava ser o dono da loja, carregando nos botões da caixa registadora e perguntando às outras crianças, o que queriam comprar. O Duarte revelou ao longo do tempo preferir a área da garagem e das construções nas suas brincadeiras. Brincava com os carros presentes na área da garagem e por vezes, utilizava objetos da área da casinha, como o secador, mas levava-o para a área da garagem, parecendo utilizá-lo como se tratasse de um carro. Era também frequente, utilizar o carro das compras presente na área da loja, mas utilizava-o para correr com o carro na sala de atividades.



**Fotografia 27-** Rui a brincar na área da casinha.



**Fotografia 28-** Luísa e Matilde a brincarem na área da loja.



**Fotografia 29-** Duarte a brincar na área da garagem.

Em relação à preferência por determinado tipo de brincadeira, Bichara (2001), aponta para o facto de os meninos preferirem brincar aos super-heróis, aos polícias, aos animais e aos transportes e as meninas preferirem brincar em atividades relacionadas com bonecas, atividades domésticas e com roupas. Nestas observações, foi possível verificar que realmente as meninas preferem brincar na área da casinha, com bonecas e roupas. Em relação aos meninos, a ideia de Bichara (2001), vai parcialmente ao encontro do observado, pois, apesar de o Duarte evidenciar preferir brincar na área da garagem, com transportes, o Rui, gosta de brincar na área da casinha, envolvendo-se em atividades domésticas.

Numa situação de brincadeira livre foi possível observar duas crianças a brincar. O Tiago tinha acabado de vestir um vestido quando a Matilde, rindo-se, lhe diz: “não podes vestir isso! Isso é de menina” (apontando para o vestido. Perante esta situação, o Tiago, olhando para as crianças que estão à sua volta, opta por se aproximar do adulto pedindo ajuda para despir o vestido. Quando questionado sobre o motivo, apenas diz “não quero, tira” regressando de seguida para junto da Matilde, dizendo-lhe “olha, já tirei”. (mostrando-lhe o vestido que tinha na mão).

Estas situações em que foi possível identificar estereótipos de papéis de género não foram exclusivos dos momentos de brincadeira livre. No dia 8 de novembro, durante uma conversa em grande grupo à volta da dramatização da lenda de S. Martinho quando se discutia quem faria de mendigo e de Martinho, a Luísa diz imediatamente “têm que ser dois meninos” e justificou “porque são dois homens”. No entanto, a Matilde afirma imediatamente “eu posso ser o mendigo”, o Rui continua “e eu o Martinho”.

Ao analisarmos estes dois episódios, poder-se-á inferir que a Matilde apresenta estereótipos de papéis de género, em relação aos gostos e preferências, pois para ela, os

vestidos são apenas para as meninas, não podendo os meninos vesti-los, nem em contexto de brincadeira. Esta conceção da Matilde, vai ao encontro do que as autoras, Cardona et.al. (2015, p.25), defendem, quando afirmam que, logo a partir dos três anos, a criança é capaz de identificar certos brinquedos, objetos domésticos e acessórios de vestuário como sendo mais típicos dos homens ou das mulheres. Por outro lado, parece que a Luísa apresenta estereótipos de traços de género, em relação aos traços psicológicos, pois, para ela não faz sentido representar uma personagem do género que não é o seu. Por outro lado, para a Matilde, não existe qualquer inconveniente em representar uma personagem do género masculino. Cardona et. al., (2015, p.76) alertam-nos para o facto de deverem ser realizados jogos de papéis, procurando-se que “cada qual viva o seu papel, identificando-se com a personagem que representa, conseguindo uma perceção diferente de atitudes, face às (des)igualdades de género”.

### **Proposta Educativa 2.**

Esta proposta educativa, foi realizada com todo o grupo de crianças, sendo organizadas em três grupos, um grupo composto por 3 crianças e os outros dois, por 4 crianças. Assim, foi apresentado um cubo às crianças, em que cada face do cubo continha uma fotografia que representava uma ação (um homem a dançar, uma mulher a arranjar um carro, um homem a lavar a loiça, um homem a limpar a bancada da cozinha e em simultâneo, uma mulher a arrumar a loiça, uma menina a jogar futebol e uma mulher a passar a roupa a ferro), (Anexo IV). Foi sugerido a cada criança de cada grupo que lançasse o dado uma vez, observasse a imagem que saísse e posteriormente, criasse uma história a partir dessa imagem.

Com esta proposta, pretendia-se através da criação de histórias por parte das crianças, as fotografias observadas e os argumentos apresentados, analisar as conceções das crianças acerca dos traços e papeis de género e as suas manifestações perante imagens estereotipadas e não estereotipadas.

**Imagens do grupo:** Homem a lavar a loiça, mulher a passar a roupa a ferro, homem a dançar (bailarino), mulher a arranjar o carro.

No que respeita aos estereótipos de papeis de género, em relação à subcategoria tarefas, a Luísa parece revelar estereótipos, quando olha para a imagem do homem a dançar (bailarino) e afirma que “estava a fazer de bailarina, só que era um menino.” o Duarte

pareceu concordar com a ideia da Luísa quando afirmou “só faz bailarina as meninas, os meninos não podem”. Assim, analisando as percepções das crianças, relativamente a determinada tarefa (a dança), ser associada ao género feminino, posso concordar com Amâncio (1994) quando o mesmo refere, que os padrões relativos ao género são influenciados de forma distinta pelos estereótipos de género, “manifestando os indivíduos percepções, preferências, atitudes e comportamentos concordantes com as expectativas sociais” (Neto et al., 2000, p. 14) Por outro lado, também a Matilde revelou estereótipos de papéis de género, em relação aos gostos e preferências, quando afirmou que queria retirar a imagem do bailarino (para inventar uma história com as outras imagens) e a justificação que deu para a sua decisão foi “ não gosto é da roupa dele, eu não gosto de bailarinos, só bailarinas.”

Quando questionei o grupo, se todos concordavam que só as meninas podiam ser bailarinas, a Luísa acrescentou “sim, porque têm cabelo para baixo (cabelo comprido) ou um “totixo” (rabo de cavalo) como eu”, revelando assim estereótipos de traços de género, relativamente aos traços físicos. Parece-me que a Luísa associa, portanto, o cabelo comprido, ao género feminino.

No que refere aos comentários das crianças relativamente às imagens da mulher a arranjar o carro e da mulher a passar a roupa a ferro, também a Luísa e o Duarte revelaram estereótipos de papéis de género, relativamente às tarefas. A Luísa referiu que “a senhora passava sempre a ferro”, quando questionados se consideravam que só as senhoras passavam a ferro, o Duarte respondeu: “Sim. Todas as meninas”. Por outro lado, quando foi colocada essa questão, a Luísa afirmou que “os homens também podem, alguns.”

Em relação à imagem da mulher a arranjar o carro, o Duarte afirmou, “as meninas não fazem assim, só os meninos”, quando lhe perguntei porque, a Luísa interrompeu “eu vejo sempre os homens a conduzir, como o meu pai.”, justificação com a qual o Duarte concordou. Estas conceções das crianças, de que as mulheres passam sempre a ferro e os homens arranjam os carros, parecem ir ao encontro do que defendem Neto et. al. (2000), quando referem que à figura masculina são associadas funções de autoridade e força e, por outro lado, à figura feminina, funções de cuidado, tratamento e carinho. Por outro lado, quando referem que vêm sempre os homens a conduzir, como o pai, mostra-nos a influência que a família assume nas questões de género, pois, é também da família, que a criança recebe os primeiros modelos sociais. Neto et. al (2000). O Rui, não pareceu

revelar estereótipos de género em relação à imagem da mulher a arranjar o carro, pois apenas afirmou “a menina estava a arranjar o carro porque estava avariado”, a Matilde não manifestou a sua opinião acerca destas imagens.

### **Proposta Educativa 3.**

Esta proposta educativa realizou-se após o almoço e desenvolveu-se em duas fases distintas. A primeira fase da proposta, foi realizada individualmente, a segunda fase, foi realizada com os quatro participantes, organizados em dois grupos.

#### **1ª fase.**

Numa primeira fase foi apresentado um manequim a cada criança, vestido por mim. O manequim estava vestido com uma camisola cor-de-rosa, um cachecol cinzento escuro, umas calças de fato de treino de cor cinzento claro e umas sapatilhas azuis escuras. Assim que o manequim foi apresentado às crianças, foi-lhes perguntado se era um menino ou uma menina e o que as levava a atribuir-lhe esse género.



**Fotografia 30-** Manequim visualizado pelas crianças.

As crianças foram informadas que o manequim tinha sido vestido por mim, pedi-lhes que olhassem para ele e me dissessem se achavam que era um menino ou uma menina, e o que as levava a pensarem isso. O Duarte, a Matilde e o Rui, ao olharem para o manequim, afirmaram de imediato, “é menina”, quando lhes perguntei porque achavam isso, as três crianças fizeram referência ao mesmo aspeto, a cor da camisola, afirmando respetivamente “tem roupa rosa”, “tem uma camisola cor-de-rosa e sapatinhos de menina” e “tem umas calças e a camisola cor-de-rosa de menina”. A Luísa, por outro lado, afirmou que o manequim era “um menino” pois, “tem calças de menino”. Quando lhe perguntei se trocava alguma coisa na roupa do manequim, a Luísa afirmou de imediato, “a camisola”, justificando, “é cor-de-rosa, não é de menino.”

Ao analisar os comentários das crianças, é interessante observar que todas estão de acordo numa coisa, a cor rosa é para as meninas. Assim, podemos dizer que todas as crianças revelaram estereótipos de papéis de género, principalmente na cor que atribuem ao género feminino e masculino. As conceções das crianças em relação às cores que determinada pessoa do género masculino ou feminino deve utilizar, poderá dever-se à influencia dos pais, pois, para além dos pais incentivarem as crianças a brincarem com determinado brinquedo, consoante o género, “o mesmo acontece com o vestuário, nomeadamente, através das cores que são distintas de acordo com o sexo da criança, escolhendo a cor azul para os bebés do sexo masculino e o cor-de-rosa para os bebés do sexo feminino.” Duarte (2013).

## **2ª fase**

Utilizando o mesmo manequim, em que o género e o sexo não eram reconhecidos, foi pedido às crianças, que, a pares, e com vários acessórios e peças de vestuário à disposição, o vestissem. Assim, foi sugerido às crianças que seleccionassem alguns acessórios e peças de vestuário com a indicação de que aquele manequim era do género feminino ou do género masculino. Os participantes foram divididos em dois grupos, ficando a Luísa e o Duarte num grupo, com a indicação que teriam de vestir o manequim como se fosse um menino e o Rui e a Matilde noutra grupo, com a indicação de que o manequim era uma menina. Após a seleção dos acessórios e/ou peças de vestuário, as crianças foram questionadas acerca da sua escolha.

**Grupo constituído pelo Duarte e pela Luísa** (indicação de que o manequim era um menino)

Acessórios e/ou peças de vestuário escolhidas pelo Duarte: Gorro, colar e calças .

Acessórios e/ou peças de vestuário escolhidas pela Luísa: Colete, gravata e relógio.



**Fotografia 31-** Manequim vestido pelo Duarte e pela Luísa.

**Grupo constituído pela Matilde e pelo Rui** (indicação de que o manequim era uma menina)

Acessórios e/ou peças de vestuário escolhidas pelo Rui: sapatilhas, gorro preto e collants cor de rosa.

Acessórios e/ou peças de vestuário escolhidas pela Matilde: camisola cor de rosa, um colar e colete vermelho.



**Fotografia 32-** Manequim vestido pela Matilde e pelo Rui.

A Luísa e o Duarte iniciaram a proposta, com a indicação de que o manequim seria um menino, seguindo-se a Matilde e o Rui, com a indicação de que o manequim seria uma menina. No momento em que a Luísa estava a escolher uma peça de roupa, escolheu uns collants cor de rosa. Antes de os colocar no manequim, recua e volta a perguntar-me “disseste menino ou menina?”, respondo-lhe e logo de seguida afirma, “isto é de menina, então vou escolher a gravata.” Após escolherem as peças de vestuário e os acessórios que queriam, as crianças foram questionadas sobre as suas opções. Para a Luísa, “o colar é de menina, eu só vejo mulheres com colares”, e, caso o Duarte usasse colares, “parecia uma menina”. Se eu usasse uma gravata, para ela, eu iria parecer um menino e ainda, para a Matilde, se um menino vestisse collants cor-de-rosa, “ficava uma menina”. O Rui e a Matilde parecem ser também da opinião da Luísa, pois afirmaram, respetivamente, que, para os meninos “rosa não” e, “os meninos não gostam de rosa”. Assim, no que refere a esta proposta educativa, parece que todas as crianças, à exceção do Duarte, revelaram estereótipos de papéis de género, em relação aos gostos e preferências, neste caso, o vestuário. Perante os comentários das crianças, posso inferir que as mesmas, associam, tal como aconteceu na 1ª fase desta proposta, a cor rosa ao género feminino. Por outro lado, os colares são associados ao género feminino e as gravatas ao género masculino.

Quando a Luísa afirmou que “as gravatas eram de um homem, eu vejo homens na televisão com gravatas” parece-me que a Luísa é então influenciada pelas imagens estereotipadas que aparecem na televisão, revelando assim, a influência que a televisão assume nas questões de género. Como referem Neto et. al (2000), as crianças passam uma

parte significativa do seu tempo a ver televisão, tendo a televisão influencia na construção de estereótipos, assim, estes meios “poderão constituir-se como uma fonte de aprendizagem privilegiada dos estereótipos de género.” (p. 24).

Em relação ao Duarte, o mesmo não apresentou estereótipos nesta proposta educativa, tendo selecionado um colar para o menino. Por outro lado, quando questionado se os meninos podiam usar colares, inicialmente disse que não, mas depois disse que sim, sendo, portanto, estes resultados inconclusivos.

#### **Proposta Educativa 4.**

Nesta proposta educativa, foi realizada uma pequena entrevista às crianças, individualmente. Esta entrevista era relativa às vantagens e desvantagens de cada género. Assim, as questões colocadas às crianças, foram: achas que é melhor ser-se menino ou menina? Se fosses um menino/menina mudava alguma coisa? O que ias gostar mais se fosses um menino/menina? E o que ias gostar menos?

Quando foi perguntado às crianças se achavam que era melhor ser-se menino ou menina, a Luísa e a Matilde responderam “menina” e o Duarte e o Rui “menino”. A Luísa afirmou que se fosse menino “o cabelo era curto”, para o Duarte, se fosse menina “o cabelo era mais comprido”. Ao analisar as respostas destas crianças, parece-me que ambas apresentaram alguns estereótipos de género, pois, por um lado, e no que respeita aos traços de género, a Luísa associa o cabelo curto aos meninos e o Duarte, o cabelo comprido às meninas. Ainda em relação aos estereótipos de traços de género, é curioso, a Matilde afirmar que se fosse menino, “não ia gostar das meninas, achava que eram feias” e o Rui, afirma que “os meninos não podem brincar com meninas”. Estas ideias das crianças, parecem ir ao encontro do que defendem Neto et.al.,(2000), quando afirmam que “a agregação das crianças e dos jovens em grupos de pares do mesmo género é um fenómeno universal.” O mesmo autor (2000), citado por (Maccoby,1988; Thorne,1993; Turner Gervai & Hinde,1993), realça ainda a ideia de que as crianças preferem brincar com outras crianças do mesmo género, devido à partilha de interesses, compatibilidade comportamental e também aos padrões de influência mútua.

É ainda de realçar o Rui que, embora nas suas brincadeiras brincasse quer com meninas como com meninos, nesta entrevista afirmou o contrário, justificando que tinha sido a Luísa a dizer-lhe que “os meninos não podiam brincar com meninas.”

Para o Rui, se fosse menina não ia gostar de “roupa de menino”, mas sim de “roupa de menina, cor-de-rosa”. Por outro lado, a Matilde, se fosse menino “não ia gostar de vestidos, nem bandoletes, nem roupa de menina”. Podia vestir vestidos, “mas tinha que usar calças também”. A Luísa parece ter a mesma opinião da Matilde, quando afirma que se fosse menino “ia gostar mais de roupa de menino, como as calças”. Assim, no que respeita aos estereótipos evidenciados pelas crianças relativamente aos papéis de género, a Luísa, o Rui e a Matilde, parecem evidenciar novamente, que para eles, existe “roupa de menina”, como os vestidos e “roupa de menino”, como as calças. No que respeita à subcategoria brincadeiras, o Duarte e o Rui afirmaram que iam gostar de “brincar com bonecas” e “não gostávamos de carrinhos”, respetivamente. Assim, parecem então associar as bonecas, a um brinquedo de meninas e os carros, a um brinquedo de meninos. A Matilde refere também que se fosse um menino, ia brincar “com carros, coisas de cozinha e legos”. É interessante, pois se por um lado revela estereótipos de papéis de género ao associar os carros e os legos aos meninos, por outro, associa também “as coisas de cozinha”. Estas preferências das crianças por determinado brinquedo, “são influenciadas pelos estereótipos de género, expressando as crianças uma maior preferência por brinquedos típicos do seu género, bem como por jogos que são apresentados como apropriados ao seu género.” (Fagot, Leinbach & Hagan, 1986; Turner, Gervai & Hinde, 1993, Jenvey, 1996), citados por Neto et.al (2000, p.15).

### **Proposta Educativa 5.**

Esta proposta educativa ocorreu no período da manhã, tendo sido realizada com cada criança, individualmente. Assim, numa fase inicial cada criança foi informada que teria, na área do tapete, vários acessórios e peças de vestuário à disposição, como: bonés, malas, colares, t-shirts de várias cores, calças, vestidos, cachecóis, gravatas, entre outros (ver em anexo XI). De seguida, foi pedido às crianças que escolhessem o que quisessem, se vestissem e posteriormente, desfilassem pela sala de atividades. Como forma de se compreenderem as escolhas das crianças, após o desfile foram colocadas algumas questões, como: “Porque escolheste essa roupa?”; “Se fosses um/a menino/a que roupa escolhias?”.



**Fotografia 33-** Roupa escolhida pela Matilde.



**Fotografia 34-** Roupa escolhida pelo Rui.



**Fotografia 35-** Roupa escolhida pela Luísa.



**Fotografia 36-**Roupa escolhida pelo Duarte.

Nesta proposta educativa, a Matilde foi a primeira a desfilarmos, olhou para as peças de roupa e acessórios que estavam à sua volta e pegou de imediato no vestido. Depois, escolheu também um colar e uma mala. De seguida, desfilou o Rui, tendo escolhido uma gravata, um gorro preto, uma camisola verde e pulseiras. Seguiu-se a Luísa, que escolheu o mesmo vestido que a Matilde havia escolhido, um colar e uma mala. Por fim, foi então a vez do Duarte desfilarmos e escolheu, uma camisola verde e um gorro preto, que o Rui tinha escolhido também, e um colar. Após as crianças terem desfilado, foram questionadas, individualmente, acerca das suas escolhas. A Matilde afirmou, “porque é muito bonita e quando vi gostei”, o Rui “Porque eu gosto, e as pulseiras também!”, a Luísa afirmou também que escolheu aquela roupa e acessórios “porque gosto”, por fim, o Rui afirmou “porque eu queria”. Quando a Matilde e a Luísa foram questionadas acerca de outras possíveis escolhas, como gravatas, calças e cintos, a Matilde afirmou “ei, eu não sou nenhum menino!” e a Luísa disse que gostava, “mas não queria e é de menino”. O Rui afirmou que “a mala é das meninas”, tendo referido mais tarde que também os meninos podiam usar. O Duarte parece ser da mesma opinião do Rui, pois afirmou “eu não queria, só meninas usam malas”. O Rui afirmou ainda que as meninas também podiam usar as pulseiras que ele tinha escolhido, “mas só as pulseiras de meninas “(pulseira de cor azul clara).

Por fim, foi perguntado às crianças, o que iriam escolher se fossem um/a menino/a, a Matilde iria escolher umas “calças, gravata e cachecol”, a Luísa escolheria também a gravata e ainda “uma camisola e um cinto, mais nada”. Por outro lado, O Rui se fosse menina escolhia “a mala e o cachecol” e o Duarte, “a mala”.

No momento em que anunciei a entrada da Matilde na sala, a mesma desfilou revelando delicadeza, e disse-me que desfilou “como as princesas”, por me ter dito isso, foi-lhe então perguntado se desfilava de igual forma se fosse um menino, disse que não, e então pedi-lhe que exemplificasse. (levantou-se e começou a andar rápido batendo com os pés no chão com alguma força), justificou “porque são meninos, andam com mais força.”

Ao analisar esta proposta educativa, parece que as crianças continuam a associar determinado acessório ou peça de vestuário a um género. Para a Matilde e para a Luísa, as gravatas e as calças, continuam a ser objetos associados ao género masculino e por outro lado, para o Rui e para o Duarte, as malas, são associados ao género feminino. As crianças revelaram assim, estereótipos de papéis de género, relativamente ao vestuário e acessórios. O Rui, tal como aconteceu na proposta 3 (manequim), escolheu um colar para o desfile, o que parece que na verdade não associa esse objeto ao género feminino, algo que não tinha ficado bem definido na proposta 3.

A Matilde, pareceu evidenciar conceções estereotipadas relativamente aos estereótipos de traços de género, pois para ela os meninos não iriam desfilar da mesma forma que ela, mas sim, movimentando-se com mais força, assim, “ao assumirem estes comportamentos, as crianças, manifestam estereótipos culturais relacionados aos homens e às mulheres.” Silva et. al, (2016, p.34).

### **Proposta Educativa 6.**

Esta proposta educativa foi realizada no período da manhã e a leitura do livro *Maruxa*, da autoria de Eva Mejuto e Mafalda Milhões, foi realizada com todo o grupo de crianças. No entanto, as questões de pré-leitura foram colocadas apenas aos participantes do estudo. Assim, antes de se prosseguir para a leitura da história, foi pedido às crianças que observassem a capa do livro e referissem o que consideravam que ia acontecer naquela história. De seguida, foram mostradas as imagens presentes na parte de trás da primeira capa e na primeira página do livro e colocada a mesma questão (Anexo XIII). Seguiu-se a leitura da história e por fim, a mesma foi explorada com as crianças, criando-se uma pequena conversa acerca das tarefas domésticas.

Nesta proposta educativa, todas as crianças, ao observarem as imagens, afirmaram que a senhora “faz muitas coisas”, quando lhes foi perguntado se isso era bom ou mau, todas as crianças afirmaram “é mau”. Para a Matilde é mau “porque está a fazer todas as coisas

sem ninguém estar a ajudar, ela vai ficar cansada”, o Rui considera mau pois, “ninguém ajuda a senhora”, o Duarte diz que “todos vão fazer o trabalho em casa” e para a Luísa “o homem está sempre distraído”. A Luísa afirmou ainda que o senhor podia “fazer o comer”. Quando foi perguntado às crianças se os homens cozinham bem, a Matilde afirmou de imediato “mal!”, justificando “o meu pai cozinha um pouco mal”, o Duarte afirmou “o meu pai não faz comida” e caso a mãe ensinasse o pai, ele não iria saber cozinhar, pois para o Duarte “só as mulheres fazem comida”. Todas as crianças afirmaram que as mulheres cozinham melhor.

No que diz respeito às respostas das crianças, todas pareceram compreender o facto de não ser justo as senhoras fazerem tudo sozinhas. No entanto, algumas tarefas domésticas não deixam de ser associadas ao género feminino, como é o caso da confeção das refeições, sendo que para as crianças as mulheres cozinham melhor que os homens. Esta conceção das crianças em relação às tarefas domésticas, revela então estereótipos de papéis de género. O facto da Matilde afirmar que o pai dela cozinha um pouco mal e o Duarte afirmar que o seu, não cozinha, mostra-nos mais uma vez a influência da família, pois, “a criança começa, desde muito cedo, a interiorizar ideias estereotipadas, fruto do meio social em que está inserida, sendo muito importante a atitude e assunção de género que os familiares mais próximos assumem.” (Marchão & Bento, 2012, p.3).

### **Proposta Educativa 7.**

Esta proposta educativa foi realizada no período da manhã, individualmente. Após a época natalícia, foram apresentadas às crianças, imagens de pessoas de diferentes faixas etárias (criança, jovem e adulto), e de ambos os sexos e outras imagens de brinquedos, peças de roupa, objetos domésticos, entre outros (Anexo XV). De seguida, e como havia passado o natal há pouco tempo foi pedido às crianças, individualmente, que atribuíssem duas prendas a cada pessoa. Por fim, as crianças foram questionadas acerca dos presentes que atribuíram.

As crianças, no geral, assim que observaram as imagens, não revelaram dificuldade em atribuir dois presentes a cada pessoa. Todas as crianças atribuíram as ferramentas a uma pessoa do género masculino, e justificaram “os meninos fazem isso, arranjar coisas.” (Duarte), “isso é para os homens, eles adoram.” (Luísa), “O senhor arranja coisas e ele

gosta.” (Rui), quando foi perguntado à Matilde, se poderia ser a senhora a receber as ferramentas, a resposta foi: “ela não sabe arranjar coisas, eu vejo sempre os homens a arranjar.”

No que respeita aos objetos que tinham a cor preta, como o boné e a mochila as crianças afirmaram que “é para meninos, não tem cor das meninas.”, “meninas não gostam de preto.” (Duarte). Em relação aos objetos com cor rosa, como a Minnie, a caixa registadora, o cachecol e a camisa, as crianças afirmaram que “vermelho e rosa é de meninas.” (Duarte), “os meninos usam cachecol, mas rosa não.” (Rui) e “o rosa é uma cor especial para as meninas e o preto é especial para os meninos.” (Matilde). É ainda de realçar que todas as crianças atribuíram a camisa cor-de-rosa ao género feminino.

Relativamente aos brinquedos atribuídos, como a caixa registadora, a Minnie, o carro e a piscina de bolas, as crianças afirmaram que “os meninos gostam de brincar com carros, as meninas não gostam.” (Duarte), “ela não gosta de carros, são para os meninos. Eles não gostam de brincar com coisas rosas, eles odeiam é de menina.” “Ela gosta de brincar às lojas e com a Minnie.” (Luísa) e “eu acho que as meninas não gostam de carros.”. Por outro lado, a Matilde apesar de ter afirmado que não podia dar a Minnie ao menino, “só se fosse o Mickey”, afirmou que a rapariga gostava de brincar com carros “às vezes”.

Tendo então como base as respostas das crianças, posso inferir que todas revelaram estereótipos de papéis de género, continuando a atribuir a cor rosa ao género feminino e algumas brincadeiras como as que implicam brincar com carros, foram atribuídas ao género masculino. À exceção da Matilde, que atribuiu o carro à rapariga. No que respeita às tarefas domésticas, para as crianças, é o homem que arranja coisas. Por outro lado, começam já a atribuir a tarefa de aspirar, também ao género masculino e não só ao género feminino. As atribuições realizadas pelas crianças vão ao encontro do que defendem Cardona et. al., (2005) quando as mesmas afirmam que dos 2 aos 7 anos de idade “as crianças vão consolidando a estabilidade do género, sentindo-se motivadas a procurar informação sobre os comportamentos considerados apropriados ao seu sexo.

## CONCLUSÕES DO ESTUDO

Tendo como base os objetivos definidos para o estudo, em que era pretendido “analisar possíveis estereótipos de género manifestados pelas crianças em momentos de brincadeira livre,” identificar e descrever possíveis estereótipos de traços e papéis de género revelados pelas crianças, e, analisar as interpretações manifestadas pelas crianças perante situações não estereotipadas, torna-se pertinente realizar uma retrospectiva acerca das conceções das crianças, nas propostas implementadas ao longo do estudo. No decorrer de todas as propostas foi dada oportunidade à criança de expor as suas ideias e em alguns casos, confronta-las com as de outros.

Torna-se necessário referir que o objetivo deste estudo, não foi o de desconstruir estereótipos de género, pois considero que dada a forma como os estereótipos estão enraizados na nossa cultura, desconstruí-los por completo, em quatro meses, seria uma tarefa quase impossível. Porém, é necessário que as crianças sejam confrontadas com outras realidades, e assim, ao longo do tempo, com a ajuda do educador e também dos pais, a criança poderá desenvolver ideias e atitudes não estereotipadas. Em conversas realizadas com as crianças no final da PP, pareceu-me que em certos momentos as crianças me diziam aquilo que eu queria ouvir, por se terem apercebido que seria o mais correto e não aquilo em que elas acreditavam na realidade. Por exemplo, afirmavam que algo era de menino, mas de imediato, corrigiam “ah, mas as meninas também podem”, se por um lado poderia inferir que foram desconstruídos alguns estereótipos, por outro, sinto que as conceções das crianças estão de tal modo enraizadas que é difícil fazê-las mudar de opinião de um momento para o outro. Apesar desta minha inferência, não posso deixar de afirmar que é de extrema importância que o educador trabalhe no sentido de desconstruir os estereótipos das crianças, considero apenas que este é um longo processo.

Centrando-me agora, num dos objetivos deste estudo, em que se pretendia analisar possíveis estereótipos de género nos momentos de brincadeira livre das crianças, através de observações atentas foi possível verificar que a Luísa, a Matilde e o Rui escolhiam maioritariamente a área da casinha e da loja para brincar. A Luísa e a Matilde, nas suas brincadeiras evidenciaram estereótipos de género ao brincar com objetos que mais tarde associaram ao género feminino, é o caso das bonecas. Por outro lado, quando recorriam ao jogo simbólico, realizavam ações que noutras propostas associaram também ao género feminino, como passar a roupa a ferro e cozinhar. O Rui, apesar de ter afirmado ao longo

da recolha de dados que “os meninos não podem brincar com meninas”, ele fazia-o, e nos seus jogos simbólicos cozinhava, imaginava ser o empregado da loja e passava a roupa a ferro, não tendo, portanto, nos momentos de brincadeira livre, revelado estereótipos de género. O Duarte, nos momentos de brincadeira livre, preferia a área da garagem e das construções para brincar, utilizando objetos que associou ao género masculino, como os carros.

Relativamente ao segundo objetivo do ensaio investigativo, em que se pretendia identificar e analisar possíveis estereótipos de traços e papéis de género manifestados pelas crianças, parece-me, de um modo geral, que as crianças apresentam conceções estereotipadas, principalmente, estereótipos de papéis de género, em relação a tarefas domésticas, gostos e preferências, e brincadeiras. Para as crianças, existem roupas de menino, roupas de menina, cores associadas a cada género, sendo a cor rosa associada por todas as crianças ao género feminino. No tipo de brincadeiras a maioria das crianças considera, que, brincar com carros é uma brincadeira de menino e brincar com bonecas, uma brincadeira de menina. Em relação às tarefas domésticas, as conceções das crianças são também estereotipadas, sendo que à mulher continua a ser-lhe atribuído o papel de cuidar da casa ou cozinhar e ao homem tudo o que envolva carros.

No que refere ao objetivo em que se pretendia analisar as manifestações das crianças perante situações não estereotipadas, foi perceptível na proposta educativa em foi sugerido às crianças que criassem uma história a partir de algumas imagens (quer estereotipadas como não estereotipadas) que as crianças revelaram alguma dificuldade em criar uma história com a presença de imagens não estereotipadas. Dessa forma, quando as crianças visualizaram uma imagem de um homem a dançar e de uma mulher a arranjar o carro, a Luísa e o Duarte pareceram revelar estereótipos, ao afirmarem: “só faz bailarina as meninas, os meninos não podem.” (Duarte), “estava a fazer de bailarina, só que era um menino.” (Luísa), em relação à imagem da mulher a arranjar o carro, “as meninas não fazem assim, só os meninos”, (Duarte) e “eu vejo sempre os homens a conduzir, como o meu pai.” (Luísa).

É importante salientar que das quatro crianças participantes no estudo, a Luísa e o Duarte apresentaram ideias estereotipadas em mais categorias e subcategorias, e a Matilde, para além de ter revelado estereótipos principalmente no que refere à categoria traços de género, foi a única que referiu que os meninos não desfilam da mesma forma que as

meninas, tendo apresentado concepções estereotipadas em relação à subcategoria traços psicológicos. Por outro lado, o Rui foi a criança que revelou ter menos concepções estereotipadas, ainda assim, é da opinião que existe “roupa de menino”, que a cor rosa é para as meninas e brincadeiras com carros são de meninos. De um modo geral, posso inferir que as crianças tendem a resistir à mudança, Neto et. al., (2000), verificando-se que as concepções estereotipadas das crianças se poderão dever essencialmente à influência da família e da televisão.

## LIMITAÇÕES

Ao longo deste estudo surgiram diversas limitações que condicionaram os resultados obtidos. Em primeiro lugar, destaco a minha inexperiência que teve influencia na forma como foram recolhidos os dados, sempre com a insegurança de que pudesse influenciar as crianças de algum modo, ou o meu questionamento não fosse suficiente.

O tempo definido para a realização do ensaio investigativo, foi também uma limitação, sendo uma temática que exige tempo, talvez tivesse realizado mais propostas com as crianças e com mais tempo, desconstruir alguns estereótipos.

## RECOMENDAÇÕES

Para a realização de futuros estudos relacionados com as questões de género na infância, é recomendada a integração da família no desenvolvimento desta temática, já que a família é o principal agente de socialização das crianças, (Neto et. al., 2000). Considero, portanto, que faria todo o sentido incluir as famílias, o que poderia contribuir para a desconstrução de alguns estereótipos quer por parte das famílias, como da criança. Para além de poderem ser realizados questionários aos pais ou outros familiares, seria interessante propor aos adultos, a realização de algumas tarefas que foram realizadas neste estudo pelas crianças.

Além disso, é recomendado também que se proporcione outro tipo de propostas às crianças para que obtenham consciência da realidade, dando-lhes dessa forma a oportunidade de contactarem com o contexto real. Por exemplo, poderiam assistir a um espetáculo, para constatarem que realmente existem bailarinos, irem a um restaurante para verificarem que os homens também cozinham, entre outras coisas que acontecem na realidade, ao invés de serem vistas apenas em fotografias.

## CONCLUSÃO DO RELATÓRIO

Terminado este relatório de PES, pretendo realizar um balanço global de todo o trabalho efetuado até aqui. Após ter tido a oportunidade de realizar a minha prática pedagógica em três contextos distintos, posso afirmar que em cada um deles, cresci mais como pessoa e futura profissional. Compreendi que nada se consegue sem dedicação, e que, as dificuldades se tornaram nas minhas maiores aprendizagens. Nada faria sentido se não fosse necessária dedicação, se fosse tudo simples.

As constantes reflexões que me foram pedidas ao longo deste ano e meio, apesar de por vezes considerar que era “só mais uma”, no meio de tantas outras, não era. Cada reflexão que realizei ajudou-me a mudar, a encontrar estratégias, a posicionar-me criticamente, a saber onde tinha de me centrar mais. No que refere às crianças, foram sem dúvida a minha motivação, todos os problemas desapareciam perto delas.

Centrando-me mais na minha experiência ao longo destes três contextos, posso afirmar que as minhas aprendizagens se realizaram quando me comecei a centrar mais nas crianças, naquilo que elas necessitavam, no que queriam, e não naquilo que eu considerava que queriam. Em relação ao processo de avaliação, este, é ainda um processo inacabado, é necessário estar em constante formação, utilizar diversos instrumentos de avaliação, incluir os pais, despender mais tempo com cada criança.

No que refere ao ensaio investigativo, desenvolvido em contexto de Jardim de Infância II, apesar da minha inexperiência, considero que foi uma mais valia realizá-lo. Sendo que as crianças são os adultos de amanhã, compreendi que ainda há muito trabalho a fazer no que respeita à igualdade de género. A construção da identidade da criança é influenciada por diversos fatores externos, é aí que o educador assume um papel fundamental, na educação para a cidadania, para os valores, que não se “ensinam”, mas se vivem e aprendem na ação conjunta e nas relações com os outros. Silva et. al., (2017)

Realizar dois projetos no âmbito da metodologia de trabalho por projeto, foi também importante para mim, no sentido em que compreendi que este tipo de metodologia é centrada na criança, naquilo que ela quer saber, nas dúvidas que tem, ou seja, nos seus interesses. Compreendi ainda que é essencial o adulto dar espaço para a voz das crianças e sempre que possível, planificar com as crianças. Dessa forma, a criança deverá ser

agente principal no seu processo de desenvolvimento e aprendizagem, algo que é possível através deste tipo de metodologia.

Chegada ao fim esta etapa, resta-me afirmar que acabei este percurso com o coração cheio. Foi uma viagem com alguns receios iniciais, mas repleta de aprendizagens, conquistas e desafios.

## BIBLIOGRAFIA

- Abramowicz, A. & Wajskop, G. (1999) *Educação Infantil - creches: Atividades para crianças de zero a seis anos* (2ªed.). São Paulo: Moderna.
- Aguiar, G. & Sabala, A. (2009). *Projecto Creche Educação para a 1ª infância: Livro Guia 0 – 2 anos*. Sintra: Rafa Editora.
- Alvanel, A. (2015). *O Jogo Simbólico e a Construção da Identidade de Género*. Relatório de estágio. Instituto Politécnico de Portalegre, Portalegre.
- Bassedas, E., Huguet, T. & Solé, I. (1999). *Aprender e Ensinar na Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed.
- Bichara, I. D. (2001). *Brincadeiras de meninos e meninas: segregação e estereotipia em episódios de faz-de-conta*. Temas em Psicologia da SBP. Vol. 9, nº1, 19-28. Consultado em 21 fev. 2018. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/tp/v9n1/v9n1a03.pdf>
- Bogdan, R.C. & Biklen, S.K. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Cardona, M., J., Nogueira, C., Vieira, C., Uva, M. & T., T., C. (2015). *Guião de Educação – Género e Cidadania – Pré-escolar*. Lisboa: Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género.
- Cáritas Portuguesa (s.d.). *Porque é importante falar em igualdade de género actualmente?* In Caderno prático para a integração da igualdade de género na Cáritas em Portugal, fascículo I. Disponível em [http://cite.gov.pt/asstscite/downloads/caritas/CadernoCaritas\\_Fasciculo\\_I.pdf](http://cite.gov.pt/asstscite/downloads/caritas/CadernoCaritas_Fasciculo_I.pdf)
- Carmo, H. & Ferreira, M. (1998). *Metodologia da investigação – Guia para Auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

- Comissão Europeia- Comissão para a igualdade no trabalho e no emprego (2016). *Compromisso estratégico para a igualdade de género*. Luxemburgo: Serviço das Publicações da União Europeia. Disponível em: <http://cite.gov.pt/pt/destaques/noticia516.html>
- Coutinho, C. (2011). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Coimbra: Almedina
- Direção-Geral da Educação (s.d). *Procedimentos e práticas organizativas e pedagógicas na avaliação da educação pré-escolar*. Disponível em <http://www.dge.mec.pt/avaliacao-0>
- Direção-Geral da Educação. (2013). *Educação para a cidadania, linhas orientadoras*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Duarte, J. (2013). *Promoção de igualdade de género na educação pré-escolar através do guião de educação, género e cidadania*. Dissertação de mestrado. Instituto Politécnico de Portalegre, Portalegre.
- Fernandes, C. (2012). *O Jogo Simbólico na Educação Pré-Escolar – Diferenças Semelhanças de Género*. Relatório de Estágio. Instituto Politécnico de Castelo Branco, Castelo Branco.
- Oliveira- Formosinho, J. & Araújo, S. (2013). *Educação em creche: participação e diversidade*. Porto: Porto Editora.
- Finco, D. (2003). *Relações de género nas brincadeiras de meninos e meninas na educação infantil*. Pro-Posições, 14 (3), 89-100. Consultado em 19 fev.2018. Disponível em <https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/2212/42-dossie-fincod.pdf>
- Freixo, M. J. (2010). *Metodologia científica - Fundamentos, Métodos e Técnicas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Gaspar, D. (2010). *Avaliação das crianças na educação pré-escolar: uso do portfolio como instrumento de avaliação*. Universidade do Minho, Minho.

- Guillaud, M. (2006). *Relaxar as Crianças no jardim de infância. Como descontrair com atividades simples e eficazes*. Porto: Porto Editora.
- Hohmann, M., Banet, B. & Weikart, D. (1992). *A criança em ação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann M., & Weikart, D. (2007). *Educar a criança*. (4.<sup>a</sup> ed). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M. & Weikart, D. (2011). *Educar a criança*. (6.<sup>a</sup> ed). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Lei de Bases do Sistema Educativo n.º 46/86 de 14 de outubro. Diário da República: 1.<sup>a</sup> série – A. Lisboa: Assembleia da República.
- Lira, N. & Rubio, J. (2014). *A importância do brincar na educação infantil*. Revista Eletrônica Saberes da Educação, 5(1), 1-22.
- Marchão & Bento (2012). *Promoção da igualdade de género – um estudo em contexto de educação pré-escolar*. III Seminário de I&DT, organizado pelo C3i – Centro Interdisciplinar de Investigação e Inovação do Instituto Politécnico de Portalegre, Portalegre.
- Máximo-Esteves, L. (1998). *Da Teoria à Prática: Educação Ambiental com as Crianças Pequenas ou O Fio da História*. Porto: Porto Editora.
- Moutinho, S. (2012, outubro 27). *Explicar a morte às crianças*. Diário de notícias.
- Neto, A., Cid, M., Pomar, C., Peças, A., Chaleta, E., & Folque, A. (2000). *Estereótipos de género* (2.<sup>a</sup> Ed.). Lisboa: Comissão para a Igualdade e para os Direitos das Mulheres.

- Oliveira, A., Miranda, C., Damas, D., Silva, D., Pereira, I., Freitas, M., Bessa, P., Fernandes, M., Oliveira, M. & Silva, S. (2016). *Juntos... Pela criança na creche!*. CNIS: Confederação Nacional das Instituições de Solidariedade.
- Oliveira-Formosinho, J., & Parente, C. (2005). *Para uma pedagogia da infância ao serviço da equidade. O portefólio como visão alternativa da avaliação*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho, J. (2011). *A perspetiva pedagógica da associação criança: A pedagogia-em-participação*. In J. Oliveira-Formosinho & R. Gambôa, O trabalho de projeto na pedagogia-em-participação (pp. 11 - 46). Porto: Porto Editora.
- Padovan, M. (2010). *Dançar na escola*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Papalia, D., Olds, S. & Feldman, R. (2001). *O Mundo da Criança*. Lisboa: McGraw Hill.
- Parente, C. (2011). *Observar e escutar na creche: para aprender sobre a criança*. Universidade do Minho, Porto.
- Parente, M. (2004) *A construção de práticas alternativas de avaliação na pedagogia da infância: sete jornadas de aprendizagem*. (Tese de Doutoramento não editada) Universidade do Minho, Braga.
- Portugal, G. (1998). *Crianças, Famílias e Creches – Uma Abordagem Ecológica da Adaptação do Bebê à Creche*. Porto: Porto Editora.
- Rocha, F. (2009). *Família e Jardim de Infância: Representações Sociais de Género*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Rossler, J. (2006) O papel da brincadeira de papeis sociais no desenvolvimento do psiquismo humano. In: ARCE, Alessandra; DUARTE, Newton (Orgs.). *Brincadeira de Papeis Sociais na Educação Infantil: As contribuições de Vygotsky, Leontiev e Elconin*. São Paulo: Xamã, 2006.

- Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Skalski, T. (2010). *A importância da Música nos Anos Iniciais*. Porto Alegre.
- Sousa, A. (2009). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros horizonte.
- Sousa, M. & Baptista, C. (2011). *Como fazer investigação, dissertações, teses e relatórios segundo bolonha – (4.ª Ed)*. Lisboa: Pactor.
- Souza, T. (2005, junho 27). *Como falar sobre a morte a uma criança*. Disponível em <http://www.psiconline.com/2015/06/como-falar-sobre-morte-uma-crianca.html>
- Valério, J. (2016, junho 16) *A importância do brincar no desenvolvimento da criança*. Disponível em [http://www.psicologia.pt/artigos/ver\\_opiniao.php?a-importancia-do-brincar-no-desenvolvimento-da-crianca&codigo=AOP0394](http://www.psicologia.pt/artigos/ver_opiniao.php?a-importancia-do-brincar-no-desenvolvimento-da-crianca&codigo=AOP0394)
- Vasconcelos, T. (1998). *Das perplexidades em torno de um hamster*. In Katz, L. et al. (1998). *Qualidade e Projecto na Educação Pré-Escolar*. Lisboa: ME – Departamento da Educação Básica: Núcleo da Educação Pré-Escolar.
- Vasconcelos, T. (2006). *Trabalho de projeto em educação de infância: limites e possibilidades*. 3.º Encontro de educadores de infância e professores do 1.º Ciclo (pp.41-48). Porto: Areal Editores.
- Vasconcelos, T. (2012). *A casa que se procura, percursos curriculares na Educação de Infância em Portugal*. Lisboa: APEI- Associação de Profissionais de Educação de Infância.
- Vasconcelos, T., Rocha, C., Loureiro, C., Castro, J., Menau, J., Sousa, O., . . . Alves, S. (2012). *Trabalho por projectos na educação de infância: Mapear aprendizagens, integrar metodologias*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência; Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Vasconcelos, T. (s/d) *Trabalho por projeto na educação de infância*. Lisboa: Ministério da Educação.

Vitorino, J. (2015) *Aprendendo/refletindo no dia-a-dia da prática pedagógica: Da música na creche, ao trabalho de projeto no jardim-de-infância*. Relatório de prática de ensino supervisionado. Instituto Politécnico de Leiria, Leiria.

Katz, L., & Chard, S. (1997). *A abordagem de projecto na educação de infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Yin, R. (2010). *Estudo de caso: planejamento e métodos* (4.<sup>a</sup> Ed.). Porto Alegre: Bookman.

Zabalza, M. A. (1992). *Didática da Educação Infantil*. Porto: Edições ASA.

## ANEXOS

## **Anexo I- Reflexão nº1 em Jardim de Infância I**

Terminada a minha experiência em contexto de Creche, chegou agora a altura de uma nova experiência, mas desta vez em contexto de jardim de infância. Assim, a prática pedagógica continuará a ser realizada na mesma instituição, mas com crianças de 5 e 6 anos de idade. Pretendo nesta reflexão abordar alguns aspetos que observei ao longo destas três semanas, referindo também quais as minhas expectativas antes de iniciar esta experiência. Desta forma, a presente reflexão é referente às três primeiras semanas de observação.

No primeiro dia de observação, mais especificamente no dia 21 de fevereiro iniciei esta prática pedagógica com boas expectativas. O facto de conhecer já a instituição e parte da comunidade educativa deixou-me de alguma forma mais segura. No entanto, não conhecia ainda o grupo de crianças com que ia ficar tendo esse aspeto suscitado alguma curiosidade da minha parte, pois sabia que seria totalmente diferente do contexto a que me tinha habituado anteriormente.

Tinha conhecimento que as crianças nesta faixa etária são bastante autónomas, não necessitando tanto da ajuda de um adulto durante a rotina diária, ainda assim, este aspeto deixou-me receosa pois não compreendia qual o meu papel durante a rotina diária, estando ainda a tentar adaptar-me ao novo contexto relativamente a esta situação. No que respeita ao meu papel durante a rotina diária, com o contacto que tive com o grupo de crianças percebi que apesar das mesmas realizarem as suas ações sozinhas, o papel do adulto é fundamental, servindo de apoio e promovendo o desenvolvimento da autonomia. Como refere Gonçalves (2015), “o papel do educador é fundamental na medida em que o desempenho da criança e o seu progresso está dependente da intervenção do profissional da educação, ajudando-a a evoluir de forma a executar as tarefas sem a ajuda do adulto.”

Relativamente ao tempo de observação que tivemos, considero que foi pertinente, pois dessa forma permitiu-me conhecer um pouco acerca do grupo de crianças, como alguns dos seus gostos, bem como algumas das suas características individuais. Foi-me permitido observar que o grupo de crianças tem uma boa relação com os seus pares, reparei que durante os momentos de brincadeira livre as brincadeiras que surgem são variadas. O grupo de crianças revela interesse por brincadeiras simbólicas, como o faz de conta, por futebol, construção de puzzles, jogos de tabuleiro, entre outros. Embora a relação entre crianças seja positiva, é notório em algumas brincadeiras uma divisão de

géneros. Considero então importante observar as crianças, pois assim será mais fácil conhecê-las na sua integra. Segundo as OCEPE (2016), observar o que as crianças fazem, dizem e como interagem e aprendem constitui uma estratégia fundamental de recolha de informação.

Para observar o grupo de crianças bem como a sala de atividades optámos por recorrer a grelhas de observação e ao projeto de sala. Através de uma conversa informal que tivemos com a educadora no primeiro dia em que nos deslocamos à instituição também nos foi possível conhecer algumas características das crianças.

Em relação a esta última semana que foi também de apoio à planificação da educadora, penso que foi bastante importante pois permitiu-me perceber algumas das estratégias que a mesma utiliza nas suas intervenções, servindo-me de modelo, pois ela, bem melhor que nós, conhece o grupo de crianças. Observei que a relação que existe entre a educadora e as crianças é bastante positiva, sendo sustentada principalmente à base do respeito. Percebi que as crianças muitas vezes são o que nós somos para elas, pois pelo que pude observar ao longo destes dias, a educadora é uma pessoa bastante calma, transmitindo também essa calma às crianças. Outro aspeto positivo que verifiquei prende-se com o facto de a educadora dar tempo às crianças para que estas brinquem livremente, pois é também a brincar que a criança se desenvolve.

Na passada terça-feira, a educadora perguntou-nos se queríamos ler uma história às crianças relacionada com as boas maneiras, tema que tem vindo a ser desenvolvido. A oportunidade que a educadora nos deu foi importante para compreendermos o que sentíamos ao gerir o grande grupo como também qual a reação das crianças ao verem-nos no papel da educadora. Antes de lermos a história tivemos uma conversa inicial com as crianças de forma a contextualiza-las para o que iria ser feito de seguida. Durante a leitura da história foi notória a atenção que as crianças demonstraram ao ouvi-la e essa atenção foi comprovada quando no final as questionámos acerca da história e elas nos responderam acertadamente.

Por fim, considero que as semanas que se seguem, que se destinam a apoiar a educadora nas suas planificações serão também muito importantes e penso que serão uma mais valia para futuras intervenções, tendo como modelo a educadora.

Bibliografia

Gonçalves, A. (2015) *O contributo das rotinas diárias para a promoção da autonomia das crianças na creche e no jardim-de-infância*. Instituto politécnico de Setúbal, Setúbal.

Silva, I. Marques, L. Mata, L. & Rosa, M. (2016) *Orientações Curriculares para o pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.

## **Anexo II- Reflexão nº2 em Jardim de Infância I**

A presente reflexão é referente às duas semanas de apoio à planificação da educadora. Desta forma, inicio esta reflexão referindo um pouco a importância que esse apoio teve para mim, o que aprendi e em que situação senti mais dificuldade. Ao longo da reflexão serão referidos também outros aspetos que observei no decorrer destas semanas e considere pertinente refletir sobre eles.

Apesar de nestas semanas que passaram não termos a responsabilidade de atuar segundo a nossa planificação, senti a preocupação de seguir a planificação elaborada pela educadora da sala, estando dessa forma disponível para lhe dar apoio no que fosse necessário. Tendo em conta que era principalmente a educadora a intervir, mas estando eu a par do que iria ser feito com as crianças, penso que esse aspeto foi bastante importante no sentido em que estive mais atenta na forma como a educadora introduzia as propostas educativas e como tentava gerir o grande grupo. Nesta observação que realizei, aprendi que a conversa inicial que se tem com as crianças no contexto de jardim de infância dita a forma como tudo o resto se vai processar, pois nessa conversa é dada oportunidade à criança de comunicar experiências vivenciadas tendo em conta o tema abordado. Para além dessa partilha entre o grupo, a criança é também contextualizada acerca do tema, o que de certa forma permite que a mesma compreenda melhor as propostas educativas sugeridas.

Durante esta última semana e tendo em conta o tema da primavera, sugerimos uma proposta educativa à educadora, em que as crianças poderiam semear flores. A educadora aceitou a nossa proposta e dessa forma as crianças tiveram a oportunidade de ter contacto com o contexto real. Acredito que o facto de terem tido esta oportunidade lhes permitiu apreender de uma forma diferente todo o processo para se semear uma flor, do que se simplesmente o tivessem ouvido. Por fim, considero que esta experiência foi bastante importante, pois como é referido nas OCEPE (2016), “O contacto com seres vivos e outros elementos da natureza e a sua observação são normalmente experiências muito estimulantes para as crianças, proporcionando oportunidades para refletir, compreender e conhecer as suas características, as suas transformações e as razões por que acontecem.”

Relativamente à atividade acima descrita, senti que não consegui gerir o grande grupo, no momento em que eu e a minha colega estávamos a ter uma conversa inicial com as crianças. Todas queriam participar ao mesmo tempo, quando lhes perguntávamos o que

achavam que íamos fazer e o que era pretendido ser feito. As crianças são bastante participativas, no entanto, parecem ter ainda alguma dificuldade em gerir todas as informações que têm para dizer no momento de grande grupo, causando alguma confusão. Este foi um dos aspetos em que senti dificuldade e calculo que volte a acontecer, assim, para futuras intervenções é algo que tenho consciente que terão de ser adotadas algumas estratégias da minha parte para contornar essa dificuldade.

Em relação a outro aspeto que tenho vindo a observar ao longo destas semanas com o contacto com o grupo de crianças prende-se com a resolução de conflitos. Tenho constatado, principalmente nos momentos de brincadeira livre, que ocorrem alguns conflitos entre as crianças. As crianças pedem frequentemente ajuda a um adulto quando essa situação acontece revelando alguma dificuldade em resolvê-la. Tendo em conta que as crianças estão em fase de construção da sua identidade, considero normal esse acontecimento, pois “ao depararem-se com pensamentos, ideias, valores, interesses e preferências divergentes das suas, o conflito torna-se inevitável “(Batista, 2014). Ainda assim, a minha reflexão em relação a este aspeto prende-se essencialmente com o papel do educador em situações de conflito. Pelo que me foi permitido observar, o educador aparece nestas situações como um mediador, fazendo com que as crianças percebam que existem dois lados e que nem tudo ocorre como queremos. Batista (2014), vem confirmar esta ideia quando afirma que o educador se deve mostrar sempre disponível para a criança, para a ouvir e auxiliar, consciencializando-a acerca do bem e do mal.”

## Bibliografia

- Batista, D. (2014). *O papel do adulto na resolução de conflitos entre crianças do jardim de infância*. Dissertação de Mestrado, Instituto Politécnico de Lisboa, Lisboa.
- Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação

### **Anexo III- Reflexão em Jardim de Infância II**

A presente reflexão é referente às duas primeiras semanas de observação, realizada na sala 5 de uma instituição do setor público.

Tendo em conta que foi a primeira vez que tive contacto com este contexto, pretendo ao longo desta reflexão abordar alguns aspetos que observei no decorrer destas semanas, bem como, referir quais as minhas expectativas e receios. Por outro lado, irei fazer referência à importância da observação, bem como ao papel do educador nos processos de transição das crianças.

Foi no passado dia 18 de setembro que iniciei esta experiência, e posso afirmar que as minhas expectativas eram boas. No fundo, penso não ter nenhum receio específico neste primeiro dia, mas sim, muita curiosidade por conhecer o grupo de crianças, a educadora, bem como toda a comunidade educativa.

Antes de iniciar esta experiência, tinha já conhecimento que iríamos ficar com um grupo de crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos. Foi exatamente neste aspeto que se prendia o meu receio nos primeiros dias de observação, aliás, era um misto de receio com curiosidade, pois nunca tinha tido a experiência de estar com um grupo de crianças com idades tão distintas. Esta situação, levou-me a pensar várias vezes como seria gerir um grupo de crianças com diferentes idades, no mesmo espaço.

Com o decorrer dos dias, pude observar que, o facto de existirem grupos de crianças heterogéneos, poderá ser uma mais valia para as crianças, no sentido em que aprendem a respeitar quer os mais novos como os mais velhos, aprendem a trabalhar em equipa e os mais novos, vão ainda assimilando informação de forma indireta ao ouvirem informação mais complexa que é transmitida essencialmente aos mais velhos. Também nas OCEPE (2016) é abordado este assunto, quando é referido que “a existência de grupos com crianças de diferentes idades acentua a diversidade e enriquece as interações no grupo, proporcionando múltiplas ocasiões de aprendizagem entre crianças.”

Relativamente ao grupo de crianças, não podia deixar de referir também, que é a primeira vez desde que iniciei a prática de ensino supervisionada, que tive a oportunidade de contactar com crianças com necessidades educativas especiais.

Nesta sala, existem duas meninas com necessidades educativas especiais e pelo que tenho vindo a observar, a interação que essas duas crianças estabelecem com os seus pares é bastante positiva. É também notória a preocupação por parte das crianças que estavam já naquela sala o ano passado relativamente ao bem-estar das duas outras meninas. Ainda em relação a este assunto, confesso que por vezes não sei qual deverá ser o meu papel com estas duas crianças, talvez por não ter formação específica nessa área. A interação que tenho com elas penso que é também positiva, no entanto, gostava de poder integrá-las mais nas atividades que as outras crianças realizam, aproveitando as suas áreas fortes, de forma a desenvolver nelas outras competências. Tenho assim noção, que isso será um desafio para mim.

No que respeita à importância da observação, tal como nos outros contextos a observação assume um grande papel, não apenas ao longo destas duas semanas, mas sim, ao longo de todo o futuro profissional. Tendo em conta que as crianças são seres únicos com características individuais, torna-se então necessário observá-las, para que dessa forma seja possível ir ao encontro das suas necessidades, conhecê-las e acima de tudo respeitá-las.

É bastante importante que o educador observe o seu grupo de crianças, pois dessa forma será benéfico para ambos, para o educador e para as crianças, na medida em que esta observação é pensada no bem-estar das mesmas. Foi exatamente isso que a educadora Ana nos tem vindo a lembrar ao longo destes dias “para qualquer contexto que vão, observem sempre, a observação nunca pode faltar”. A observação irá permitir assim, que o educador molde não só as suas interações com as crianças e os seus familiares, como o ambiente físico, os horários e as rotinas que fazem parte do dia a dia das crianças, consoante as suas necessidades, desenvolvimento e interesses (Post & Hohmann, 2011).

Ao longo destas duas semanas de observação, foi-me possível compreender que existe um grande número de crianças que estão a frequentar este jardim de infância pela primeira vez, ou seja, estão em processo de adaptação. Desde o início, verifiquei que a educadora Ana teve sempre o cuidado de nos informar acerca das decisões que estava a tomar ao longo do dia, por exemplo, a educadora nestes dias tem dado liberdade às crianças para brincarem livremente, não realizando muitas atividades orientadas com elas. O que é perfeitamente normal, pois tendo em conta que as crianças estão em fase de adaptação é bastante importante que tenham tempo para explorar o espaço onde vão passar, a partir

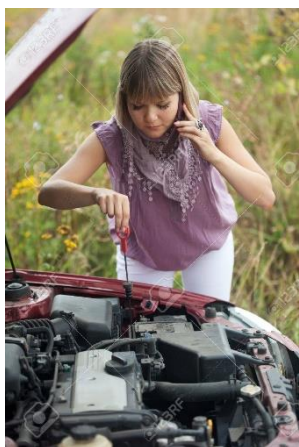
de agora, a maior parte do seu tempo. Dessa forma, poderão sentir-se mais seguros e confortáveis, o que irá contribuir para a criação de laços com a educadora e as restantes crianças.

Considero-me privilegiada por ter a oportunidade de assistir a este processo de adaptação das crianças, pois é fundamental que eu compreenda qual o papel do educador nestes casos e ao mesmo tempo consiga observar a evolução das crianças relativamente a este assunto. Esta evolução tem sido notória ao longo das semanas, pois são já poucas as crianças que choram na parte da manhã, comparativamente ao primeiro dia de prática neste contexto, pois estão a começar a ganhar mais confiança com as restantes crianças e essencialmente com a educadora, pois tal como Truchis (1988) citado por Portugal (1998) refere, “as dificuldades da criança são menores se lhe é permitido um conhecimento progressivo da pessoa que se ocupará dela.” No que respeita às regras da sala, são ainda muitas as crianças que se estão a adaptar.

#### Bibliografia

- Hohmann, M., & Post, J. (2011). *Educação de Bebés em Infantários*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- Portugal, G. (1998). *Crianças, Famílias e Creches- Uma Abordagem Ecológica da Adaptação da Bebé à Creche*. Porto: Porto Editora.
- Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.

## Anexo IV- Imagens utilizadas na proposta 2



**Fotografia 1**



**Fotografia 2**



**Fotografia 3**



**Fotografia 4**



**Fotografia 5**



**Fotografia 6**

### **Fotografias retiradas de:**

**Fotografia 1-** [https://pt.123rf.com/photo\\_14724152\\_young-woman-trying-to-fix-the-car.html](https://pt.123rf.com/photo_14724152_young-woman-trying-to-fix-the-car.html)

**Fotografia 2-** <http://g1.globo.com/sp/bauru-marilia/noticia/2013/10/bailarino-de-marilia-e-escolhido-para-compor-grupo-bolshoi-em-sc.html>

**Fotografia 3-** <https://www.altoastral.com.br/como-passar-roupa-forma-pratica/>

**Fotografia 4-** <http://futebolfemininoportugal.com/mesmo-que-nao-jogue-futebol-federado-o-futebol-em-si-estara-sempre-na-minha-vida-barbara-coelho-cac-pontinha/baba2/>

**Fotografia 5-** [https://www.carroemola.com.br/blog/dicas-praticas-casa-frescuras/casal-jovem-homem-limpando-a-cozinha-ajudando-em-casa-mulher-feliz-1352556053086\\_956x500/](https://www.carroemola.com.br/blog/dicas-praticas-casa-frescuras/casal-jovem-homem-limpando-a-cozinha-ajudando-em-casa-mulher-feliz-1352556053086_956x500/)

**Fotografia 6-** <https://www.revistacelebrarms.com.br/single-post/2016/09/21/Pesquisa-mostra-que-homem-que-lava-a-lou%C3%A7a-%C3%A9-mais-saud%C3%A1vel>

## **Anexo V- Transcrição dos vídeos da proposta 2**

Ana- Eu tenho aqui um cubo, com algumas imagens. Vou fazer grupos e depois cada menino de cada grupo, lança o dado uma vez e fica com a imagem que sair. Depois com as imagens que saírem eu gostava que inventassem uma história.

Ana- Têm aqui estas imagens e agora, eu gostava que inventassem uma história, pode ser?

Todos- Sim

Ana- Queres começar tu Matilde?

Matilde- hmm...

(nenhuma criança inicia a história)

Ana- Então eu vou ajudar! Era uma vez um bailarino, que estava vestido de cor...?

Matilde- Preta

Ana- E o que ele fazia?

Matilde- Dançava.

Ana- E esta senhora, o que esta ela a fazer?

Matilde- A arranjar o carro.

Ana- Eu acho que ela precisava de ajuda, quem acham que vai chamar para a ajudar?

Matilde- O pai!

Ana- E o que diz ela ao pai?

Matilde- Ajuda-me pai.

Ana- E depois? Luísa, queres continuar?

Luísa- E um senhor que estava a lavar a loiça...

Duarte- E um senhor que faz de bailarino...

Ana- Muito bem. Era uma vez, uma senhora que estava a arranjar o carro, mas como não conseguiu chamou o pai. Depois havia um senhor que estava a lavar a loiça e um senhor que faz de bailarino, continua a história Rui.

Rui- A menina estava a arranjar o carro porque estava avariado.

Ana- Como se chamava a menina e este senhor que está a lavar a loiça? Podem dar nomes.

Luísa- A senhora era a Elsa e o senhor Cristóvão.

Ana- Boa, então o Cristóvão estava a lavar a loiça, a Elsa a arranjar o carro. E o bailarino como se chama?

Luísa- Pode ser Manel.

Ana- Então e o Manel estava a fazer o quê?

Luísa- A fazer de bailarina.

Ana- Estava a fazer de bailarina?

Luísa- Sim, só que era um menino.

Ana- Porque dizes que ele estava a fazer de bailarina?

Luísa- (não responde)

Duarte- Porque só faz bailarina as meninas.

Ana- Todos concordam? Só as meninas é que são bailarinas?

Luísa- Sim, porque têm cabelo para baixo ou um totixo (rabo de cavalo) como eu.

Ana- Duarte, tu não podes ser bailarino?

Duarte- Os meninos não podem.

Ana- Porquê?

Duarte- Porque eles são meninos.

Ana- E não há meninos bailarinos?

Duarte- Não.

Ana- Então digam-me uma coisa, e passar a ferro como esta senhora está a fazer na imagem. Vocês acham que só as senhoras passam a ferro?

Duarte- Sim. Todas as meninas.

Luísa- Os homens também podem.

Ana- Podem Luísa?

Luísa- Sim, alguns. Mas esta (senhora), passava sempre a ferro.

Duarte- E as meninas não fazem assim, só os meninos (aponta para a imagem da senhora a arranjar o carro)

Ana- Não fazem assim como, Duarte? Não percebi.

Duarte- (não responde)

Ana- Arranjar o carro?

Duarte- Sim.

Ana- Então não são as meninas?

Duarte- (abana com a cabeça negativamente)

Ana- Então quem é?

Duarte- Os meninos.

Ana- Porque dizes isso?

Duarte- (encolhe os ombros)

Ana- Porque achas que são só os meninos?

Luísa (interrompe)- Eu vejo sempre os homens a conduzir. Como meu pai.

Ana- Tu também vês sempre os homens a conduzir Duarte?

Duarte- Sim.

Luísa- Como meu pai.

Ana- Nunca viram a vossa mãe a arranjar o carro?

Luísa e Duarte- Não.

Ana- Então agora vamos ver outra vez as imagens, alguém querer tirar alguma imagem?

Matilde - Eu quero tirar o bailarino.

Ana- Porquê?

Matilde- Porque não gosto é da roupa dele.

Ana- O que tem a roupa?

Matilde- Eu não gosto de bailarinos, só bailarinas!

## Anexo VI- Análise de conteúdo da proposta 2

Categorias	Subcategorias	Evidências
<b>Traços de Género</b>	Físicos	<p><b>Imagem (Homem a dançar, bailarino)</b>  <b>Luísa:</b> “As bailarinas têm cabelo para baixo, ou um “totixo” (rabo de cavalo), como eu.”</p>
<b>Papéis de Género</b>	Tarefas	<p><b>Imagem (Homem a dançar, bailarino)</b>  <b>Luísa:</b> “O bailarino estava a fazer de bailarina., só que era um menino”;  <b>Duarte:</b> “Só faz bailarina as meninas, os meninos não podem”.</p> <p><b>Imagem (Mulher a passar a roupa a ferro)</b>  <b>Luísa:</b> “passava sempre a ferro”.  <b>Duarte:</b> “Todas as meninas” (passam a roupa a ferro).</p> <p><b>Imagem (Mulher a arranjar o carro)</b>  <b>Duarte:</b> “As meninas não fazem assim, só os meninos.”  <b>Luísa:</b> “Eu vejo sempre os homens a conduzir. Como o meu pai.”</p>
	Gostos e Preferências	<p><b>Matilde:</b> “Não gosto é da roupa dele.” (do bailarino).  “Eu não gosto de bailarinos, só bailarinas.”</p>

### **Anexo VII- Transcrição dos vídeos da proposta 3**

Ana- Olha fui eu que vesti este manequim, esta criança a fingir, e agora eu queria que tu olhasses para esta criança e me disseses se achas que é um menino ou uma menina?

Duarte: Uma menina.

Ana- Uma menina, porque achas que é uma menina?

Duarte- Porque tem roupa.

Ana- Porque tem roupa? Que roupa?

Duarte- Rosa.

Ana- Tem roupa cor de rosa, é isso?

Duarte- Sim

Ana- Então e os meninos, não podem ter roupa cor de rosa, ou podem?

Duarte- Não, porque são meninos e os meninos não gostam de rosa.

Ana- Eles não gostam?

Duarte- Não.

Ana- Tu não gostas?

Duarte- Não gosto de rosa.

Ana- Então, para ti, se esta criança fosse um menino ia ter uma camisola de que cor?

Duarte- Verde.

Ana- E as meninas não vestem camisolas verdes?

Duarte- As meninas de cor de rosa.

Ana- Então para ti, este manequim é uma menina porque tem roupa cor de rosa?

Duarte- Sim.

Olha fui eu que vesti este manequim, esta criança a fingir, e agora eu queria que tu olhasses para esta criança e me disseses se achas que é um menino ou uma menina?

Matilde- Uma menina.

Ana- Porque achas que é uma menina?

Matilde- Porque tem uma camisola cor de rosa e sapatinhos de menina.

Ana- O que é que a camisola e os sapatos têm, para dizeres que são de menina?

Matilde- Porque tem rosa e preto e essas cores é de menina.

Ana- Então o que é que eu podia ter vestido ao manequim para tu achares que era um menino?

Matilde- Esta camisola, só que verde.

Olha fui eu que vesti este manequim, esta criança a fingir, e agora eu queria que tu olhasses para esta criança e me disseses se achas que é um menino ou uma menina?

Luísa- (olha para o manequim de cima a baixo) hmm... um menino

Ana- Achas que é um menino?

Luísa- Sim

Ana- Porquê?

Luísa- Porque tem calças de menino.

Ana- Calças de menino?

Luísa- Sim, e porque tem isto (aponta para o cachecol)

Ana- E se pudesses escolher outra coisa para esta criança, ou trocar alguma coisa, trocavas?

Luísa- Sim, esta camisola.

Ana- Porquê?

Luísa- Porque é cor de rosa, não é de menino.

Ana- Então achas que está mal vestido?

Luísa- Sim, eu escolhia uma camisola azul escura.

Ana- E assim, para ti, já era um menino?

Luísa- Sim!

Ana- Porque tinha outra camisola?

Luísa- Sim, azul.

Ana- Queres dizer mais alguma coisa?

Luísa- Hmm... não.

Ana- Obrigada!

Olha fui eu que vesti este manequim, esta criança a fingir, e agora eu queria que tu olhasses para esta criança e me disseses se achas que é um menino ou uma menina?

Rui- Uma menina

Ana- Porquê?

Rui- Porque tem umas calças e a camisola cor de rosa de menina.

Ana- Então achas que é uma menina porque tem esta roupa vestida?

Rui- Sim.

Ana- Porquê?

Rui- Porque está gira.

Ana- E se fosse um menino não podia ter a camisola cor de rosa, ou podia?

Rui- Não.

Ana- Porquê?

Rui- Porque só pode as meninas ter rosa.

Ana- Queres dizer mais alguma coisa?

Rui- Não.

Ana- Então já está, obrigada.

## **2ª Fase da proposta**

Tenho aqui outra vez a nossa criança a fingir, o manequim, mas agora é um menino! E eu gostava que vocês vestissem este menino. Têm aqui muitas coisas, roupa, colares, pulseiras, gravatas, escolham o que quiserem para este menino. (Luísa e Duarte)

Inicialmente a Luísa escolhe uns collants cor de rosa e pergunta-me, “disseste menino ou menina?”

Ana- menino, porque?

Luísa- Isto é de menina, então vou escolher a gravata.

De seguida o Duarte escolhe um colar

Luísa- Acho que assim parece uma menina (risos)

Ana- Porque dizes isso?

Luísa- O colar é de menina...

Ana- O nosso manequim é um menino, o Duarte escolhe aquilo que ele quer para o menino.

Ana- Então o nosso menino já está vestido, o que acham?

Luísa- Bonito.

Duarte- Lindo.

Ana- Duarte, a Luísa estava a dizer que os colares são de menina, os meninos também podem usar?

Duarte- Não.

Ana- Então mas tu escolheste um colar! Porque escolheste o colar para o nosso menino?

Duarte- Porque é lindo.

Ana- Então os meninos podem usar colares?

Duarte- Podem.

Ana- Ah muito bem, tu gostavas de usar este colar?

Duarte- Sim.

Luísa- Esta roupa aqui era de quem?

Ana- Era de muitos meninos e meninas, e eu pedi para me emprestarem.

Luísa- Estas gravatas eram de um homem.

Ana- Porque dizes isso?

Luísa- Porque vejo homens na televisão com gravatas.

Ana- Nunca viste uma mulher com gravata?

Luísa- Não.

Ana- E se eu usasse uma gravata?

Luísa- Tu?!

Ana- Sim, o que é que tu achavas?

Luísa- Eu achava que parecias um menino.

Ana- Porquê?

Luísa- Porque tinhas uma gravata.

Ana- E se o Duarte usasse este colar que ele gostou muito, o que achavas?

Luísa- Parecia uma menina! Eu só vejo mulheres com colares.

Ana- Então e se os homens também quiserem usar?

Luísa- Parecem raparigas.

Ana- E se eles gostarem de usar?

Luísa- São homens à mesma.

Ana- Muito bem, querem dizer mais alguma coisa sobre este menino?

Luisa e Duarte- Não.

O Rui e a Matilde vestem agora, o manequim como se fosse uma menina.

Ana- Então o que vocês acham desta menina?

Matilde- Eu acho que ela ficou gira.

Ana- Parece uma menina?

Matilde- Sim.

Ana- Porquê?

Matilde- Porque tem um colar e uma camisola.

Ana- Mas o menino que o Duarte e a Luísa vestiram também tinha um colar e este colete, lembram-se?

Matilde- Sim.

Ana- Então qual é a diferença?

Matilde- Quer dizer que os meninos podem usar colares. O menino não tinha isto (collants cor de rosa)

Ana- Mas achas que ele podia vestir estas collants?

Matilde- Não.

Ana- Porquê?

Matilde- Porque assim ficava uma menina.

Ana- Ficava uma menina? porquê?

Matilde- Porque tem rosa e os meninos não gostam de rosa.

Ana- Tu já perguntaste aos meninos se gostam? Já perguntaste ao Rui? Se calhar até gosta.

Matilde- Não (risos)

Ana- O que tu achas aqui desta menina Rui?

Rui- Esta gira.

Ana- Achas que parece uma menina?

Rui- Sim.

Ana- Porquê?

Rui- Porque tem sapatilhas e um colar.

Ana- Tu também tens umas sapatilhas, não tens?

Rui- Sim.

Ana- Então achas que é uma menina porque tem sapatilhas?

Rui- E tem collants.

Ana- E os meninos não podem usar collants?

Rui- Podem também, mas rosa não.

Ana- Eles não gostam, ou gostam?

Rui- Não.

Ana- Querem dizer mais alguma coisa sobre esta menina?

Matilde e Rui- Não.

### Anexo VIII- Análise de conteúdo da Proposta 3

Categorias	Subcategorias	Evidências
<b>Papéis de Género</b>	Tarefas	
	Gostos e Preferências	<p><b>Duarte:</b> “é menina, porque tem roupa rosa”; “os meninos não gostam de rosa”; “não gosto de rosa”, “as meninas de cor de rosa”.</p> <p><b>Matilde:</b> “tem uma camisola cor de rosa e sapatinhos de menina”, “tem rosa e preto e essas cores é de menina”</p> <p><b>Luísa:</b> “menino, porque tem calças de menino.” “é cor-de-rosa, não é de menino” (camisola), “eu escolhia uma camisola azul escura”</p> <p><b>Rui:</b> “tem umas calças e a camisola cor-de-rosa de menina.”, “só pode as meninas ter rosa”.</p>
	Brincadeiras	

Categorias	Subcategorias	Evidências
<b>Papéis de Género</b>	Tarefas	
	Gostos e Preferências	<p>Vestuário:</p> <p><b>Luísa:</b> “isto é de menina (collants cor e rosa), vou escolher a gravata”  “O colar é de menina”  “Estas gravatas eram de um homem, eu vejo homens na televisão com gravatas”  “Parecia uma menina (se o Duarte usasse colares)” “eu só vejo mulheres com colares”</p> <p><b>Matilde:</b> “Os meninos podem usar colares”,  ”Assim ficava uma menina” (se vestisse os collants cor de rosa), “tem rosa e os meninos não gostam de rosa”</p> <p><b>Rui:</b> “tem sapatilhas e um colar”, “rosa não” (os meninos não podem usar)</p>
	Brincadeiras	

#### **Anexo IX- Registo escrito da proposta 4**

Ana- Ola, olha gostava de te fazer umas perguntas para o meu trabalho da escola, pode ser?

Luísa- Sim.

Ana- Então diz-me uma coisa, achas que é melhor uma pessoa ser menino ou menina?

Luísa- Menina, porque são lindas.

Ana- E se tu fosses um menino, achas que mudava alguma coisa?

Luísa- Sim, o cabelo.

Ana- O cabelo? O que mudava no cabelo?

Luísa- O cabelo era curto.

Ana- E se fosses um menino, o que achas que não ias gostar?

Luísa- Não ia gostar de ser um menino, porque os bebés não nascem dos homens.

Ana- Tens razão. Então e o que ias gostar mais?

Luísa- Ia gostar mais de roupa de menino, como as calças.

Ana- Mas só os meninos é que usam calças?

Luísa- Não, mas gostam mais.

Ana- Ola, olha gostava de te fazer aqui umas perguntas para o meu trabalho da escola, pode ser?

Matilde- Pode.

Ana- Então diz-me uma coisa, achas que é melhor uma pessoa ser menino ou menina?

Matilde- Ser menina.

Ana- E se tu fosses um menino, achas que mudava alguma coisa?

Matilde- Eu podia ter este vestido também (a criança tinha estado a brincar na área da casinha, estava com um vestido azul). Mas tinha que usar calças.

Ana- Porquê?

Matilde- Eu sei que tinha que usar-se calças e não um vestido.

Ana- E se fosses um menino, o que achas que não ias gostar?

Matilde- Não ia gostar das meninas, porque achava que elas eram feias. Também não ia gostar dos vestidos nem das bandoletes, nem das roupas das meninas.

Ana- Então e o que ias gostar mais, se fosses um menino?

Matilde- Ia gostar de brincar com carros, coisas de cozinha e legos.

Ana- Mas tu não gostas de brincar com essas coisas?

Matilde- Gosto só de coisas de cozinha e legos.

Ana- Ola, olha gostava de te fazer aqui umas perguntas para o meu trabalho da escola, pode ser?

Duarte- Pode ser.

Ana- Então diz-me uma coisa, achas que é melhor uma pessoa ser menino ou menina?

Duarte- Menino.

Ana- E se tu fosses uma menina, achas que mudava alguma coisa?

Duarte- O cabelo era mais comprido.

Ana- Os meninos não têm cabelo comprido?

Duarte- Não, só as meninas podem.

Ana- E se fosses uma menina, o que achas que não ias gostar?

Duarte- Brincar com carros.

Ana- Então e o que ias gostar mais, se fosses uma menina?

Duarte- Brincar com bonecas.

Ana- Tu achas que só as meninas brincam com bonecas e os meninos com carros?

Duarte- Sim. Carros para meninos e bonecas para meninas.

Ana- Ola, olha gostava de te fazer aqui umas perguntas para o meu trabalho da escola, pode ser?

Rui- Pode.

Ana- Então diz-me uma coisa, achas que é melhor uma pessoa ser menino ou menina?

Rui- Menino.

Ana- Porquê?

Rui- Se eu sou menino, gosto mais de meninos.

Ana- E se tu fosses uma menina, achas que mudava alguma coisa?

Rui- Sim. As meninas brincavam comigo. Os meninos não podem brincar com meninas, eu uma vez perguntei à Luísa e ela disse que não.

Ana- Ela disse isso?

Rui- Sim.

Ana- Se calhar ela disse isso a brincar. E o que não ias gostar, se fosses menina?

Rui- Fazer coisas de meninos.

Ana- Que coisas?

Rui- Roupa de menino, como esta que eu tenho (camisola azul escura do Mickey, calças de fato de treino cinzentas). Também não gostávamos de carrinhos.

Ana- E o que ias gostar?

Rui- Roupa de menina.

Ana- Roupa de menina? Que roupa é que é de menina?

Rui- Cor-de-rosa

## Anexo X- Análise de conteúdo da proposta 4

Categorias	Subcategorias	Evidências
<b>Traços de Género</b>	Físicos	<b>Se fosse menino:</b> <b>Luísa:</b> “O cabelo era curto” <b>Se fosse menina:</b> <b>Duarte:</b> “o cabelo era mais comprido”
	Relacionais	<b>Matilde:</b> “não ia gostar das meninas, achava que eram feias” <b>Rui:</b> “Os meninos não podem brincar com meninas”
	Gostos e Preferências	<b>Se fosse menino:</b> <b>Matilde:</b> “Podia vestir este vestido, mas tinha que usar calças também.” “não ia gostar de vestidos, nem bandoletes, nem roupas de meninas” <b>Luísa:</b> “Ia gostar mais de roupa de menino, como as calças” <b>Se fosse menina:</b> <b>Rui:</b> “roupa de menino” (não ia gostar) “Roupa de menina, cor-de-rosa” (ia gostar)
	Brincadeiras	<b>Se fosse menino:</b> <b>Matilde:</b> “Brincar com carros, coisas de cozinha e legos” <b>Se fosse menina:</b> <b>Duarte:</b> “Brincar com carros” (não ia gostar). Ia gostar de “brincar com bonecas”, “carros para meninos e bonecas para meninas” <b>Rui:</b> “não gostávamos de carrinhos”

## Anexo XI- Transcrição dos vídeos da proposta 5

Roupas e peças de acessório para o desfile:



Ana- Agora queria-te fazer umas perguntas sobre o que escolheste para o desfile, pode ser?

Matilde- Aii, podes. Mas eu queria outra vez...

Ana- Desfilas? Mas queres vestir outra roupa?

Matilde- Não, quero esta. Mas queria andar outra vez quando tu chamas.

Ana- Depois já fazes outra vez, está bem?

Matilde- Hmm hmm.

Ana- Então diz-me lá, porque escolheste essa roupa?

Matilde- Porque é muito bonita e quando vi gostei.

Ana- E porque não escolheste aquelas calças (calças azuis escuras de fato treino) ou aquela gravata?

Matilde- Ei, eu não sou nenhum menino!

Ana- Eu não disse que eras. Mas só os meninos é que usam isso?

Matilde- Sim!

Ana- Então e aquele cinto?

Matilde- Isso é de menino.

Ana- Então e se tu fosses mesmo um menino, o que escolhias?

Matilde- Calças, gravata, cachecol.

Ana- E os meninos também desfilam, como tu desfilaste?

Matilde- Não (risos) os meninos desfilam assim. (a criança levanta-se e começa a andar rápido batendo com os pés no chão com alguma força)

Ana- Porque achas que eles desfilam assim?

Matilde- Porque são meninos, andam com mais força.

Ana- Então depois quando o Rui for desfilar vamos ver se é assim, esta bem?

Matilde- Sim (risos)

Ana- Agora queria-te fazer umas perguntas sobre o que escolheste para o desfile, pode ser?

Rui- Sim.

Ana- Porque escolheste essa roupa?

Rui- Porque eu gosto, e as pulseiras também! Também queria isto (aponta para os suspensórios)

Ana- E porque não escolheste esta mala? (mala em forma de cão)

Rui- A mala é das meninas.

Ana- Então se tu fosses uma menina o que escolhias?

Rui- A mala e o cachecol (cinzento escuro).

Ana- E os meninos não podem usar a mala e o cachecol?

Rui- Podem.

Ana- Eu também acho que eles usam.

Rui- E também podem usar estas pulseiras (aponta para as pulseiras que tinha no pulso) mas só as pulseiras de meninas

Ana- Mas há pulseiras de meninas e meninos?

Rui- Sim, os meninos têm que usar de meninos e as meninas de meninas.

Ana- Então quais são as de meninas e meninos?

Rui- (olha para as pulseiras que tem no pulso) as meninas esta, só! (pulseira azul claro) os meninos esta e esta. (pulseira amarela e laranja).

Ana- Agora queria-te fazer umas perguntas sobre o que escolheste para o desfile, pode ser?

Luísa- Sim.

Ana- Porque escolheste essa roupa?

Luísa- Porque gosto.

Ana- Então e porque não escolheste as calças ou o cachecol ou a gravata?

Luísa- Porque não queria.

Ana- Mas não gostas?

Luísa- Sim, mas não queria e é de menino.

Ana- Então e se fosses um menino, o que escolhias?

Luísa- Escolhia uma gravata, um cinto e uma camisola, mais nada.

Ana- Qual camisola?

Luísa- Esta aqui (aponta para a camisola verde)

Ana- Agora queria-te fazer umas perguntas sobre o que escolheste para o desfile, pode ser?

Duarte-Sim.

Ana- Porque escolheste essa roupa para desfilar?

Duarte- Porque eu queria.

Ana- E porque não escolheste aquele cachecol (cor-de-rosa) ou a mala (mala azul com uma boneca)?

Duarte- Eu não queria, só meninas usam malas.

Ana- Achas que só as meninas é usam malas?

Duarte- Sim.

Ana- Então e os meninos o que usam?

Duarte- Mochila.

Ana- Tu nunca viste um menino com uma mala?

Duarte- Não.

Ana- Então e se tu fosses uma menina o que escolhias para desfilar?

Duarte- A mala e um vestido.

Ana- Porquê?

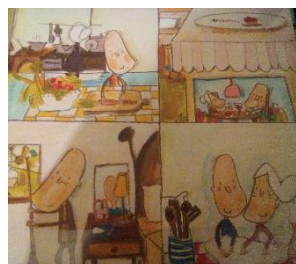
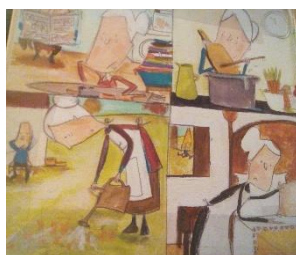
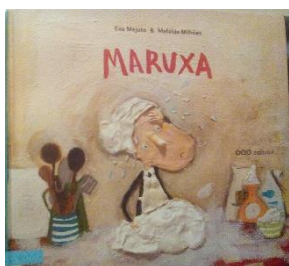
Duarte- Se fosse menina eu gostava.

## Anexo XII- Análise de conteúdo da proposta 5

Categorias	Subcategorias	Evidências
<b>Traços de Género</b>	Psicológicos	<p><b>Matilde:</b> “Porque são meninos, andam com mais força.” Os meninos não desfilam da mesma forma.</p>
<b>Papéis de Género</b>	Gostos e Preferências	<p><b>Matilde:</b> “eu não sou nenhum menino!” (motivo pela qual não escolheu umas calças e uma gravata) “Isso é de menino.” (cinto).</p> <p><b>Rui:</b> A mala é das meninas; A mala e o cachecol (cinzento escuro). E também podem usar estas pulseiras mas só as pulseiras de meninas</p> <p><b>Luísa:</b> “mas não queria e é de menino” (calças, cachecol e gravata)</p> <p><b>Duarte:</b> “só meninas usam malas”.</p>

## Anexo XIII- Transcrição dos vídeos da proposta 6

Imagens do livro *Maruxa*, visualizadas pelas crianças:



Ana- Alguém conhece esta história?

Todos- Não.

Ana- Então olha aqui para a imagem da capa do livro Matilde, e diz-me o que achas que acontece nesta história?

Matilde- Acontece que uma senhora está sempre a cozinhar.

Ana- Será que ela só cozinha? Eu vou-te dar uma ajuda. (mostro-lhe as imagens da parte de trás da capa)

Matilde- E faz camas!

Ana- Mais?

Matilde- Faz comer, varre o chão

Ana- Muito bem, então ela faz muitas ou poucas coisas?

Matilde- Muitas coisas.

Ana- E tu Luísa, o que achas?

Luísa- Faz muitas coisas.

Ana- Rui, o que a senhora faz?

Rui- bolo, lava a loiça. Faz muitas coisas.

Ana- Duarte, o que a senhora faz?

Duarte- (não responde)

Ana- Ela faz muitas coisas, ou está sempre a dormir?

Duarte- Faz coisas.

Ana- Matilde e tu achas que é bom ou mau a senhora fazer estas coisas? Vocês não sabem, mas eu vou já contar um segredo. É que esta senhora, tinha um marido.

Matilde- É mau

Ana- Porque?

Matilde- Porque esta a fazer todas as coisas sem ninguém estar a ajudar.

Ana- E a Luísa, o Rui e o Duarte, o que acham?

Rui- Ninguém ajuda a senhora.

Ana- E achas que deve ser assim?

Rui- Não

Matilde- Ela vai ficar cansada.

Duarte- Todos vão fazer os trabalhos em casa.

Ana- Então o marido desta senhora, também devia lavar a roupa, cozinhar e varrer o chão?

Rui- Sim, para a senhora não se cansar.

Ana- Olha para estas imagens e diz-me la uma coisa que o senhor podia fazer, Matilde.

Matilde- Ele podia fazer a comida, lavar o chão, estender a roupa e fazer mais coisas.

Ana- E tu, Luísa, o que achas?

Luísa- É mau.

Ana- O quê?

Luísa- A senhora fazer tudo. O homem está sempre distraído.

Ana- E o que tu achas que o senhor podia fazer?

Luísa- Trabalhar com ela.

Ana- Em casa?

Luísa- Sim.

Ana- E fazia o quê em casa?

Luísa- O comer.

Ana- E achas que ele cozinha bem?

Matilde- Mal!

Ana- Porquê?

Matilde- Porque ele não sabe o que tem de pôr na comida.

Ana- Então quem sabe?

Matilde- A senhora.

Ana- Tu achas que os homens cozinham mal?

Matilde- Sim.

Ana- Todos os homens?

Matilde- O meu pai cozinha um pouco mal.

Ana- Então para vocês quem cozinha melhor, as mulheres ou os homens?

Todos- As mulheres.

Duarte- O meu pai não faz comida.

Ana- O teu pai não faz comida Duarte? Mas achas que se a tua mãe lhe ensinasse ele era capaz de cozinhar bem?

Duarte- Não.

Ana- Porquê?

Duarte- O pai não cozinha bem, só as mulheres fazem comida.

Após a leitura da história são mostradas as imagens do final do livro, em que o homem já ajuda a mulher nas tarefas domésticas.

Ana- Então e agora, o que está a acontecer?

Luísa e Rui- Agora é bom.

Ana- Porquê?

Rui- Porque está a ajudar.

Ana- Quem?

Luísa e Rui- O homem.

Ana- E vocês acham que o homem deve ajudar a mulher?

Todos- Sim.

Luísa- Porque assim fica bom.

Ana- Então os homens devem ajudar as mulheres em casa, é isso?

Matilde- Sim, a minha mãe as vezes chama o meu pai para ele ajudar.

Ana- E ele ajuda?

Matilde- Sim.

Luísa- O meu as vezes também.

Ana- Muito bem, assim é muito mais fácil, não é?

Todos- Sim.

#### Anexo XIV- Análise de conteúdo da proposta 6

Categorias	Subcategorias	Evidências
Papéis de Género	Tarefas	<p><b>Matilde:</b> cozinha “mal, ele não sabe o que tem de pôr na comida” “sim, (os homens cozinham mal) o meu pai cozinha um pouco mal”</p> <p><b>Duarte:</b> “o pai não cozinha bem, só as mulheres fazem comida”, “o meu pai não faz comida”</p>

**Anexo XV- Imagens utilizadas na proposta 7**



**Fotografia 1**



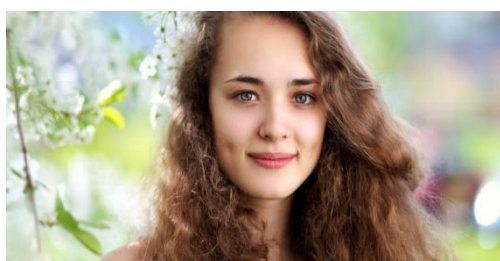
**Fotografia 2**



**Fotografia 3**



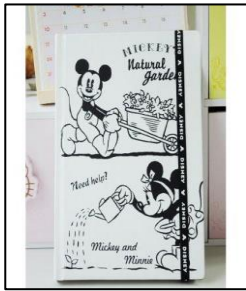
**Fotografia 4**



**Fotografia 5**



**Fotografia 6**



**Fotografia 7**



**Fotografia 8**



**Fotografia 9**



**Fotografia 10**



**Fotografia 11**



**Fotografia 12**



**Fotografia 13**



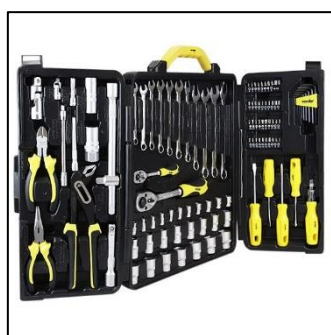
**Fotografia 14**



**Fotografia 15**



**Fotografia 16**



**Fotografia 17**



**Fotografia 18**

## **Fotografias retiradas de:**

**Fotografia 1-** <https://wallpapersite.com/cute/cute-girl-hd-4k-5537.html>

**Fotografia 2-** <https://www.pexels.com/photo/boy-green-eyes-nice-portrait-265953/>

**Fotografia 3-** <http://www.listal.com/viewimage/6936705h>

**Fotografia 4-** <https://www.linkedin.com/pulse/woman-doesnt-need-womens-day-harshal-bhalerao>

**Fotografia 5-** <http://flashlarevista.com/content/small-dimple-smile-girl.html>

**Fotografia 6-** <https://www.dreamstime.com/stock-photo-year-old-man-relaxing-home-sofa-image51975592>

**Fotografia 7-** <http://www.kittyjunkies.biz/goods.php?id=5560>

**Fotografia 8-** <https://pt.aliexpress.com/item/Child-multifunctional-artificial-cashier-machine-free-shipping/736929995.html>

**Fotografia 9-** <https://loja.imaginarium.com.br/mochila-laptop-marinho-com-caramelo/p>

**Fotografia 10-** [https://produto.mercadolivre.com.br/MLB-710936641-camisa-social-casual-masculina-slim-fit-2017-pronta-entrega-\\_JM](https://produto.mercadolivre.com.br/MLB-710936641-camisa-social-casual-masculina-slim-fit-2017-pronta-entrega-_JM)

**Fotografia 11-** <http://www.kenwoodworld.com/uk/products/breakfast/juicers/purejuice-jmp601wh-0w22510004>

**Fotografia 12-** <http://www.simplybe.ie/shop/paw-patrol-playland-square-ball-pit-with-balls/ey841/product/details/show.action?pdBoUId=4703#colour:,size:>

**Fotografia 13-** <https://www.worten.pt/pequenos-eletrodomesticos/limpeza-de-superficies/aspiradores/aspirador-com-saco-hoover-extra-tx60-pets-4a-6382268-aspirador>

**Fotografia 14-** <https://www.netshoes.com.br/bone-nike-aba-curva-featherlight-preto-D12-0933-026>

**Fotografia 15-** [https://pt.pngtree.com/freepng/knitted-scarves\\_2051780.html](https://pt.pngtree.com/freepng/knitted-scarves_2051780.html)

**Fotografia 16-** <https://www.fnac.pt/mp10052663/Carro-telecomandado-Dickie-Toys-Opel-Adam-Preto-e-Vermelho>

**Fotografia 17-** <http://www.clubedaferramentas.com.br/produto/80635/2/301/kit-de-ferramentas-com-110-pecas---vonder-3599110104-vonder-3599110104>

**Fotografia 18** <https://www.doudous-perdus.fr/18682-peluque-musical-minnie-bleu-rose-disney-nicotoy.html>

## **Anexo XVI- Transcrição dos vídeos da proposta 7**

Olha agora eu tenho aqui imagens de algumas pessoas e de prendas que elas receberam no natal. Eu gostava que pusesse aqui as prendas que tu achas que cada pessoa recebeu. Cada pessoa recebeu duas prendas.

Ana- Então porque achas que a senhora recebeu o peluche da Minnie e o livro do Mickey?

Duarte- Ela gosta de ver o Mickey e gosta de brincar com a boneca.

Ana- E o senhor também podia receber esses presentes?

Duarte- Não, isso é de menina.

Ana- Então e o menino, porque recebeu o aspirador e a mochila?

Duarte- A mãe deu o aspirador ao menino para ele ajudar.

Ana- Ah, a mãe é que costuma aspirar e precisava de ajuda?

Duarte- Sim.

Ana- E a mochila?

Duarte- Porque vai para a escola.

Ana- E a menina também podia receber a mochila?

Duarte- Não, porque é para meninos, não tem cor das meninas.

Ana- Qual é a cor das meninas?

Duarte- O rosa.

Ana- E esta menina, porque recebeu esta caixa registadora como vocês têm na área da loja e esta camisa?

Duarte- Porque isto tem vermelho e rosa é de meninas.

Ana- Porque é que tu achas que essas cores são de meninas?

Duarte- Porque elas gostam.

Ana- Então o menino não podia receber, ou podia?

Duarte- Não.

Ana- E este rapaz, recebeu o boné e o carro de brincar porquê?

Duarte- Porque ele já está grande e pode usar boné.

Ana- E a menina ia gostar?

Duarte- Não porque é preto, meninas não gostam de preto. Os meninos gostam de brincar com carros, as meninas não gostam.

Ana- Olha e este senhor, recebeu estas ferramentas porquê?

Duarte- Os meninos fazem isso.

Ana- O quê?

Duarte- Arranjar coisas.

Ana- E a piscina de bolas?

Duarte- Porque é para os meninos.

Ana- E achas que o senhor brinca?

Duarte- Sim.

Ana- E a menina, porque achas que recebeu este cachecol?

Duarte- Porque é de menina.

Ana- Porque dizes isso?

Duarte- Porque os meninos não gostam da cor.

Ana- Mas a senhora também recebeu a maquina de sumos, porquê?

Duarte- Ela gosta de beber sumos.

Ana- E o senhor?

Duarte- Também faz sumos.

Ana- Quem faz mais sumos, a senhora ou o senhor?

Duarte- A senhora.

Ana- Porquê?

Duarte- Quando ela quer beber faz para si, ela bebe tudo.

Olha agora eu tenho aqui imagens de algumas pessoas e de prendas que elas receberam no natal. Eu gostava que tu me pusesses aqui as prendas que tu achas que cada pessoa recebeu. Cada pessoa recebeu duas prendas.

Ana- Então porque é que tu achas que este senhor recebeu este livro do mickey e a mochila?

Luísa- Porque ele gosta muito de ler. A mochila é para ele levar para o trabalho.

Ana- E a senhora, também podia receber isso?

Luísa- Podia, isso dá para menino e menina.

Ana- E a senhora porque achas que recebeu a piscina de bolas e a camisa?

Luísa- Ela recebeu a piscina para dar ao filho e à filha.

Ana- E a camisa?

Luísa- Ela usa quando vai trabalhar.

Ana- E o senhor podia receber a camisa?

Luísa- Sim também ia gostar.

Ana- E o rapaz, recebeu o aspirador e as ferramentas, ele aspira a casa?

Luísa- Sim.

Ana- E aspira sozinho ou com a mãe ou o pai?

Luísa- A mãe ajuda e ele ajuda o pai a arranjar o carro, por isso é que recebeu as ferramentas.

Ana- Hmm, só o pai é que arranja o carro?

Luísa- Sim e o filho.

Ana- Porquê?

Luísa- Isso é para os homens, eles adoram

Ana- Porque achas que eles gostam?

Luísa- Porque vejo o meu pai às vezes

Ana- E a rapariga, porque recebeu o cachecol e a maquina de sumos?

Luísa- Para ela ficar quentinha.

Ana- E a maquina de sumos?

Luísa- Ela faz sumos às vezes para o irmão, ele pede se faz favor.

Ana- Muito bem! E o irmão também sabe fazer sumos?

Luísa- Sabe.

Ana- Então e o menino, porque achas que recebeu o boné e o carro?

Luísa- O boné é para os dias de sol e ele adora brincar com carros.

Ana- E a menina, também podia receber isso?

Luísa- Não ia gostar

Ana- Porquê?

Luísa- Porque ela não gosta de carros, são para os meninos.

Ana- Porque achas isso?

Luísa- Porque os pais conduzem.

Ana- Nunca viste uma senhora a conduzir?

Luísa- Não.

Ana- Eu conduzo, sabias?

Luísa- Eu nunca vi e às vezes é o teu namorado.

Ana- E a menina, porque recebeu a caixa registadora e a Minnie?

Luísa- Ela gosta de brincar às lojas e com a Minnie.

Ana- E o menino gosta?

Luísa- Claro que não!

Ana- Claro? Porque dizes isso?

Luísa- Eles não gostam de brincar com coisas rosas, eles odeiam é de menina. Mas a roupa podem, brinquedos é que não.

Olha agora eu tenho aqui imagens de algumas pessoas e de prendas que elas receberam no natal. Eu gostava que tu me pusesse aqui as prendas que tu achas que cada pessoa recebeu. Cada pessoa recebeu duas prendas.

Ana- Então porque é que o senhor recebeu esse livro do Mickey e as ferramentas?

Rui- O senhor arranja coisas e ele gosta.

Ana- Só o senhor é que arranja coisas?

Rui- Sim.

Ana- Porque achas isso?

Rui- Porque sim.

Ana- Então e a senhora, porque recebeu o cachecol cor de rosa e a maquina de sumos?

Rui- Porque ela gostava.

Ana- E podia ter sido o senhor a receber?

Rui- Não, isso é de menina.

Ana- De menina porque?

Rui- Porque é cor de rosa, os meninos usam cachecol, mas rosa não.

Ana- Então e a menina, porque achas que recebeu o aspirador e a camisa?

Rui- Porque pediu ao pai natal. Eu sei que isto é de menina, a senhora também pode aspirar o chão.

Ana- E os senhores?

Rui- Também podem, o meu mano também aspira.

Ana- Muito bem! E o rapaz, porque achas que recebeu o carro e a mochila?

Rui- Ele gosta.

Ana- E também podíamos dar isso à rapariga?

Rui- Sim, mas eu dei ao menino. Eu acho que as meninas não gostam de carros.

Ana- Porque dizes isso?

Rui- O menino também pode emprestar o carro, se a menina gostar.

Ana- Então e este menino mais novo, porque achas que recebeu a Minnie e a piscina de bolas?

Rui- A menina também pode brincar, mas dei ao menino porque ele pode gostar.

Ana- Tu achas que ela gosta?

Rui- Não sei.

Ana- E porque achas que a menina recebeu o boné e esta caixa registadora?

Rui- O chapéu fica melhor ao menino, mas dei à menina para ela ficar feliz porque ela gosta do chapéu.

Ana- Porque achas que fica melhor ao menino?

Rui- É preto.

Ana- Então e a caixa registadora? Rui- Ela gosta de brincar.

Olha agora eu tenho aqui imagens de algumas pessoas e de prendas que elas receberam no natal. Eu gostava que tu me pusesse aqui as prendas que tu achas que cada pessoa recebeu. Cada pessoa recebeu duas prendas.

Matilde- Posso começar?

Ana- Podes.

Matilde- Esta menina recebeu esta maquina e a Minnie. Este menino recebeu a piscina de bolas e o aspirador.

Ana- Então e porque é que a menina recebeu a maquina e a Minnie?

Matilde- Porque ela gosta muito de cor de rosa e de fazer sumos com os pais.

Ana- E também podias dar esses presentes ao menino?

Matilde- Sim.

Ana- E porque é que o rapaz recebeu o aspirador?

Matilde- Porque ele nunca limpava nadinha! Nem arrumava o seu quarto.

Ana- Não? Então quem limpava?

Matilde- Tinha de ser sempre a mãe, sempre a irmã grande e o pai!

Ana- Então e este menino mais novo, porque recebeu o boné e o livro do Mickey?

Matilde- Porque ele gosta do Mickey Mouse e precisava de um boné.

Ana- E a menina também podia receber esse boné?

Matilde- Não, porque ela não gosta de preto.

Ana- Porque achas que ela não gosta de preto?

Matilde- Porque é para os meninos e o rosa para as meninas.

Ana- Porque é que tu achas isso?

Matilde- Porque o rosa é uma cor especial para as meninas e o preto é especial para os meninos.

Ana- Então e a Minnie que tu deste à menina, podia ser para o menino?

Matilde- Não! Só se fosse o Mickey.

Ana- Porquê?

Matilde- Imagina que tu és um menino...

Ana- Sim.

Matilde- e o pai natal vai-te dar uma prenda de menina, tu vais ficar triste!

Ana- Eu não me importava. E a senhora, porque recebeu esta camisa e o cachecol?

Matilde- Porque ela não tinha nenhum cachecol e gosta muito de vestir camisinhas.

Ana- E o senhor?

Matilde- Ele recebeu isto (ferramentas) para arranjar o carro.

Ana- E a mochila?

Matilde- Porque ele gosta de usar e assim fica feliz.

Ana- E não podia ser a senhora a arranjar as ferramentas?

Matilde- Não.

Ana- Porquê?

Matilde- Ela não sabe arranjar coisas, eu vejo sempre os homens a arranjar.

Ana- Ah, ainda falta esta rapariga. Porque achas que ela recebeu o carro e a caixa registadora?

Matilde- Porque gostou do rosa da caixa.

Ana- E ela gosta de brincar com carros?

Matilde- Sim, as vezes.

## Anexo XVII- Análise de conteúdo da proposta 7

Categorias	Subcategorias	Evidências
Papéis de Género	Tarefas	<p>Duarte: “Os meninos fazem isso, arranjar coisas.”</p> <p>Luísa: “isso é para os homens, eles adoram. (arranjar carros)”</p> <p>Rui: “O senhor arranja coisas e ele gosta.”</p> <p>Matilde: Ela não sabe arranjar coisas, eu vejo sempre os homens a arranjar.</p>
	Gostos e Preferências	<p>Duarte: “é para meninos, não tem cor das meninas.” (mochila) “vermelho e rosa é de meninas.” “meninas não gostam de preto.”</p> <p>Rui: “os meninos usam cachecol, mas rosa não.”</p> <p>Matilde: “o rosa é uma cor especial para as meninas e o preto é especial para os meninos.”</p>
	Brincadeiras	<p>Duarte: “Os meninos gostam de brincar com carros, as meninas não gostam.”</p> <p>Luísa: “ela não gosta de carros, são para os meninos. Eles não gostam de brincar com coisas rosas, eles odeiam é de menina.” Ela gosta de brincar às lojas e com a Minnie.”</p> <p>Rui: “Eu acho que as meninas não gostam de carros.”</p>