

Relatório de Estágio

A Promoção da Igualdade de Género com Recurso à Atividade Lúdica - uma experiência com crianças de Educação Pré-Escolar -

Vânia Raquel Vicente Gomes

Relatório de Estágio apresentado ao Instituto Politécnico de Castelo Branco para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, realizado sob a orientação científica da Professora Doutora Cristina Maria Gonçalves Pereira, Professora de Psicologia da Unidade Técnico-Científica de Ciências Sociais e Humanas da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Castelo Branco e coorientado pela Professora Mestre Maria Luísa Jesus Paulo Nave, Professora de Psicologia da Unidade Técnico-Científica de Ciências Sociais e Humanas da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Castelo Branco.

Agradecimentos

De uma forma muito pessoal, não poderia deixar de manifestar o agradecimento a todos aqueles que, ao longo desta caminhada me encorajaram, colaboraram, apoiaram e com quem travei boas amizades, pois esta investigação não teria sido conseguida sem o apoio, incentivo e graças ao valioso contributo daqueles que me foram acompanhando.

Para o efeito, quero reconhecer e agradecer àquelas pessoas que colaboraram e cooperaram, direta ou indiretamente, neste trabalho.

Quero deixar um profundo e especial agradecimento à minha orientadora Professora Doutora Cristina Pereira pela excelente orientação que prestou durante a realização da investigação e, sobretudo, pelo interesse que demonstrou no seu desenvolvimento, com sugestões e críticas em todas as fases deste estudo. Pela sabedoria, competência e capacidade hábil na orientação do estudo e pela sua incondicional disponibilidade, dedicação, paciência e acima de tudo o seu apoio e amizade.

À minha coorientadora Mestre Luísa Nave, pelas palavras, conselhos e apoio ao longo de todo o trabalho. Por ter acreditado, sem hesitação, que era possível levar a cabo esta tarefa.

À Instituição de Educação Pré-Escolar que me recebeu, mais uma vez de “braços abertos”, sem colocar nenhum entrave e disponibilizando-se, desde logo, para a realização do estudo e para qualquer dúvida da minha parte.

À Educadora de Infância, que sempre se mostrou muito interessada no desenvolvimento do estudo e disponível para que o realizássemos conjuntamente na sua sala de atividades, com o seu grupo de crianças.

Às crianças, que foram muito empenhadas, mostrando-se sempre muito bem-dispostas, disponíveis e com vontade de ajudar/colaborar. Gostaram muito da nossa presença, nós adorámos estar com elas e partilhar este trabalho.

Aos pais das crianças, por terem acreditado em nós e terem autorizado os/as seus/suas filhos(as) a participar no estudo.

A todos os meus amigos pelo carinho, apoio, palavras de conforto em alguns dos momentos mais complicados desta investigação e também pelas experiências que partilhámos.

A toda a minha família pelas palavras de força e incentivo que me foram dando ao longo desta caminhada e pela coragem que sempre me deram para continuar, nunca me deixando baixar a cabeça e os braços, sempre puxaram por mim e sempre acreditaram na minha força para concretizar este sonho.

Aos professores com quem pude colaborar e que também sempre me apoiaram nesta etapa.

De uma forma geral, agradeço a todos pelas palavras, companhia, força e coragem que me deram para nunca desistir desta etapa e levar acabo este sonho.

Com estima e sinceridade, Muito Obrigada!

Palavras-chave

Estereótipos de género; igualdade de oportunidades; atividade lúdica; Educação Pré-Escolar.

Resumo

Este estudo apoia-se no âmbito da Prática Supervisionada em Educação Pré-Escolar e enquadra-se na temática da igualdade de género, cujo interesse e curiosidade surgiram após observadas as atitudes e os comportamentos diferenciados de género por parte do grupo de crianças. Desta forma definimos como objetivo central promover a igualdade de género recorrendo à atividade lúdica.

Para melhor compreender a situação ocorrida e de forma a aprofundar mais e melhor a temática, realizamos diversas pesquisas. Recorremos à metodologia do estudo de caso e a diferentes técnicas e instrumentos de investigação, nomeadamente, a observação participante, onde observamos e registamos o jogo espontâneo das crianças nos diferentes espaços temáticos de aprendizagem, apoiando-nos numa grelha de observação, de modo a registar o essencial dos comportamentos e atitudes de acordo com os objetivos do estudo; as notas de campo que fomos recolhendo ao longo da investigação; e ainda entrevistas semiestruturadas que foram realizadas à Educadora de Infância e às crianças, no sentido de identificarmos as representações sobre os estereótipos de género.

Mediante a aplicação e análise dos dados obtidos das técnicas e instrumentos, planificamos e implementamos atividades com o intuito de permitir às crianças vivenciarem diferentes papéis de modo a questionarem estereótipos de género.

Esta pesquisa foi desenvolvida com um grupo de nove crianças, sendo três do sexo masculino e seis do sexo feminino. Daqui selecionamos a amostra, de forma a integrarmos o mesmo número de sujeitos de cada sexo, sendo três meninos e três meninas.

Recolhidos e analisados os dados, foi possível apurar que ainda existem estereótipos de género, não só nas crianças como também nos educadores de infância e, desta forma, permite-nos constatar que é necessário e importante promover a igualdade de género no Jardim de Infância para que as crianças, desde cedo, comecem a perceber e interiorizar que todos devemos ter a mesma igualdade de direitos e de oportunidades.

Keywords

Gender stereotypes, equal opportunities, playful activity; Preschool Education.

Abstract

This study is supported under the Supervised Practice in Preschool Education course (“Prática Supervisionada em Educação Pré-Escolar”) and fits in gender equality theme, whose interest and curiosity arose after observing differentiated behaviors and attitudes taken by a children group regarding gender equality. Hence we defined the main objective of promoting gender equality using playful activity.

Several studies were taken in order to better understand the situation that occurred and therefore allowing a deeper theme development. We resort to the methodology of case study and to use of different techniques and research tools, including: participant observation, where we observe and record the spontaneous play of children in different thematic areas, relying on an observation grid, in order to register the key behaviors and attitudes according to the study objectives; the field notes that were gathering throughout the investigation; and even semi-structured interviews that were conducted to the childhood educator and to children due to identify representations of gender stereotypes.

Upon the application and data analysis gathered through the techniques and tools, we plan and implement pretending activities with the aim of allowing the children to experience different roles in order to question themselves about gender stereotypes.

This research was conducted within a group of nine children, three males and six females. We set the group with the same number of each sex, therefore, three boys and three girls.

After the data being collected and analyzed, it was possible to perceive that gender stereotypes still exist, not only in children but also in early childhood educators and thus allows us to conclude that it is necessary and important to promote gender equality in Kindergarten, and therefore, children should realize and internalize early on that we should all have equal rights and opportunities.

Índice geral

Agradecimentos	ii
Resumo	iv
Abstract	v
Índice geral	vi
Índice de figuras	ix
Siglas e abreviaturas	x
Introdução	1

CAPÍTULO I - CONTEXTUALIZAÇÃO DA PRÁTICA SUPERVISIONADA EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR... 5

1. Introdução.....	7
1.1 Educação Pré-Escolar	7
1.1.1 Conceito	7
1.1.2 Objetivos da Educação Pré-Escolar	8
1.2 Caracterização da Instituição de Educação Pré-Escolar	9
1.2.1 Caracterização da sala de atividades	12
1.2.2 Caracterização biográfica do grupo de crianças.....	16
1.3 Explicitação e justificação do contexto do estudo	17

CAPÍTULO II - ENQUADRAMENTO TEÓRICO 19

2. Introdução.....	21
2.1 Organização das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar	21
2.2 Igualdade de género em contexto de Jardim de Infância	22
2.2.1 O papel da temática na relação com as OCEPE e a Educação Pré-Escolar	22
2.2.2 Diferenciação entre os conceitos de sexo e género.....	23
2.2.3 Conceito de estereótipo	25
2.2.3.1 Estereótipo de género.....	26
2.2.3.2 Estereótipo de género no processo de socialização	28
2.2.3.3 Estereótipo de género no processo de ensino-aprendizagem das crianças.....	29
2.2.4 Desenvolvimento diferenciado dos papéis de género.....	30
2.2.5 Tipificação dos brinquedos de acordo com o género da criança	31
2.2.6 Tipificação das atividades das crianças e preferência de grupos	32
2.2.7 Promoção de comportamentos de género no seio familiar	36
2.2.8 O papel do Jardim de Infância na promoção da Igualdade de Género	37
2.3 A importância dos espaços temáticos de aprendizagem na sala de atividades	38

2.3.1 Caracterização dos espaços temáticos de aprendizagem no contexto do estudo	41
2.4 A importância da atividade lúdica/jogo no desenvolvimento da criança	45
2.4.1 O Jogo dramático/sociodramático.....	46
2.4.2 O Jogo simbólico	50
CAPÍTULO III - ESTUDO EMPÍRICO	53
3. Introdução.....	55
3.1 Explicitação e justificação da opção metodológica/caracterização do tipo de pesquisa.....	55
3.1.1 Investigação-ação na investigação qualitativa	55
3.1.2 Estudo de Caso na investigação qualitativa	57
3.2 Objetivos da investigação	60
3.3 Explicitação e contextualização do contexto do estudo.....	61
3.4 Caracterização dos participantes no estudo.....	62
3.5 Técnicas de recolha de dados/instrumentos	64
3.5.1 Observação participante	64
3.5.2 Notas de campo	65
3.5.3 Grelha de observação de participação no jogo espontâneo	66
3.5.4 Entrevistas semiestruturadas	67
3.6 Validade e Fidelidade.....	70
3.7 Procedimentos de recolha e análise de dados	72
CAPÍTULO IV - APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS.....	75
4. Introdução.....	77
4.1 Apresentação e análise de dados.....	77
4.1.1 Dados das observações (notas de campo e grelha de observação)	77
4.1.2 Dados das entrevistas (Educadora e crianças)	83
4.1.3 Planificação das atividades	93
4.1.4 Discussão dos resultados	102
CAPÍTULO V - CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES	107
5. Introdução.....	109
5.1 Considerações Finais	109
5.2 Limitações do estudo	110
5.3 Futuras sugestões de investigação	111
5.4 Reflexão	113

Referências	115
Bibliográficas e eletrônicas.....	115
Legislativas e documentação normativa.....	122
 ANEXOS	 123
 Anexo A - Pedidos de autorização formais para a realização do estudo	 125
Anexo A1 - Pedido de autorização formal à Instituição de Educação Pré-Escolar	127
Anexo A2 - Pedido de autorização formal à Educadora de Infância responsável pelo grupo de crianças	128
Anexo A3 - Pedido de autorização formal aos Encarregados de Educação.....	129
Anexo A4 - Declaração de autorização para a participação das crianças no estudo	130
Anexo A5 - Documento comprovativo de validação da entrevista à Educadora de Infância ...	131
 Anexo B - Grelha de observação de participação no jogo espontâneo	 133
 Anexo C - Procedimentos adotados para a realização das entrevistas	 137
Anexo C1 - Procedimentos adotados para a realização da entrevista à Educadora de Infância	139
Anexo C2 - Procedimentos adotados para a realização das entrevistas às crianças.....	141
Anexo C3 - Guião da entrevista à Educadora de Infância	143
Anexo C4 - Protocolo da entrevista à Educadora de Infância	144
Anexo C5 - Guião da entrevista às crianças	148
Anexo C6 - Protocolos das entrevistas às crianças	149
 Anexo D - Materiais e acessórios para o desenvolvimento das atividades	 161
Anexo D1 - História infantil intitulada “O João Ratão e a escolha da profissão”	163
Anexo D2 - Máscaras das personagens.....	167
Anexo D3 - Telemóveis de diferentes cores construídos em cartão	269
Anexo D4 - Lista telefónica com imagens, nomes, números e moradas das respetivas personagens	170
Anexo D5 - História infantil intitulada “O João Ratão já escolheu a sua profissão”	171
 Anexo E - Registo fotográfico sequenciado das atividades.....	 175
Anexo E1 - Registo fotográfico sequenciado da 1ª atividade	177
Anexo E2 - Registo fotográfico sequenciado da 2ª atividade	180

Índice de figuras

Figura 1 - Jardim de Infância de Castelo Branco	9
Figura 2 - Hall de entrada do J.I.	9
Figura 3 - Sala polivalente	10
Figura 4 - Vidraças da sala polivalente.....	10
Figura 5 - Refeitório	11
Figura 6 - Sala de prolongamento.....	11
Figura 7 - Quarto de banho misto das crianças	11
Figura 8 - Mesa destinada à muda de fralda.....	11
Figura 9 - Pátio do Jardim de Infância	12
Figura 10 - Sala de atividades	12
Figura 11 - <i>Espaço temático de aprendizagem das ferramentas</i>	13
Figura 12 - <i>Espaço temático de aprendizagem dos jogos</i>	13
Figura 13 - <i>Espaço temático de aprendizagem da biblioteca</i>	14
Figura 14 - <i>Espaço temático de aprendizagem da casa</i>	14
Figura 15 - <i>Espaço temático de aprendizagem da garagem</i>	15
Figura 16 - <i>Espaço temático de aprendizagem da manta</i>	15
Figura 17 - “Área da cozinha”.....	41
Figura 18 - “Área do quarto”.....	42
Figura 19 - <i>Espaço temático de aprendizagem da loja</i>	43
Figura 20 - <i>Espaço temático de aprendizagem da garagem/construções</i>	44

Siglas e abreviaturas

ESECB - Escola Superior de Educação de Castelo Branco

IA - Investigação-ação

IPP - Iniciação à Prática Profissional

J.I. - Jardim de Infância

NEE - Necessidades Educativas Especiais

OCEPE - Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PCT - Projeto Curricular de Turma

PSEPE - Prática Supervisionada em Educação Pré-Escolar

Introdução

O presente estudo insere-se no âmbito do Relatório de Estágio do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico. Foi elaborado com base na unidade curricular de Prática Supervisionada em Educação Pré-Escolar (PSEPE), lecionada no 1º ano do referido Mestrado.

Ao longo da Prática Supervisionada fomos nos deparando com diversas problemáticas merecedoras de boas reflexões e profundas investigações. Uma das problemáticas que nos despertou atenção e interesse foi a temática da igualdade de género, decorrente das observações das brincadeiras das crianças, especialmente aquando da sua ida para os *espaços temáticos de aprendizagem*, nomeadamente, os *espaços da casa e garagem/construções*. Fomos ficando cada vez mais admiradas e, ao mesmo tempo, atentas a esta problemática no decorrer da nossa Prática, questionando-nos muitas vezes sobre o porquê da separação de género tão vinculada, principalmente nas brincadeiras.

Como não nos foi possível dar resposta de imediato a esta questão, resolvemos dar-lhe maior ênfase, tentando perceber a causa desses comportamentos. Fizemo-lo através das nossas observações, enquanto desenvolvíamos a nossa Prática e pesquisávamos informações relativas à temática que, de certa forma, nos auxiliassem a compreender e a lidar com a situação.

Foi com base no observado e nas leituras que fomos realizando, que surgiu o interesse num estudo mais detalhado e aprofundado em torno da temática da igualdade de género, com enfoque na atividade lúdica.

Quanto à relevância desta problemática, é importante referir que todos temos conhecimento que são os educadores e familiares os principais agentes de socialização no processo educativo e de aprendizagem da criança, são eles que mais contribuem para o seu desenvolvimento global. Assim, devemos considerar pertinente e dar atenção a esta problemática da igualdade de género, na medida em que nesta fase de idade pré-escolar, as crianças passam por um período sensível/crítico ao nível do processo de aprendizagem.

Hoje em dia, dá-se muita importância ao desenvolvimento social e relacional da criança e também aos processos de integração e de socialização. É assim essencial considerar que todos os agentes de socialização desempenham um papel crucial neste processo. Podemos mesmo acrescentar que os agentes de socialização devem estar atentos às necessidades das crianças e devem ter a capacidade de as preparar para o Mundo e torná-las bons cidadãos e boas cidadãs e, acima de tudo, prepará-las para uma cidadania igualitária, onde não haja qualquer tipo de preconceitos nem desigualdades.

Ao longo das observações e leituras realizadas, muitas foram as questões com que nos deparámos como, por exemplo, o porquê dos meninos e das meninas desenvolverem diferentes brincadeiras em diferentes *espaços temáticos de aprendizagem*?; o porquê de a maioria das

vezes brincarem com os mesmos parceiros?; e o porquê de não termos meninos e meninas a brincar juntos?

Neste sentido, apoiando-nos nestas questões, definimos como objetivo geral desta investigação: promover a igualdade de gênero, recorrendo à atividade lúdica e como objetivos específicos: identificar o modo como as crianças representam os papéis sociais de gênero a partir das observações do jogo espontâneo; planificar e implementar atividades lúdico-pedagógicas que têm como objetivo a redução do estereótipo de gênero e, por último, identificar possíveis mudanças “operadas” no desempenho de papéis de gênero em situação de jogo dramático.

Este longo percurso contou com o envolvimento de duas Instituições de Educação Pré-Escolar e ainda dois grupos de crianças inseridos no mesmo contexto. A temática surgiu da experiência no âmbito da Prática Supervisionada realizada em Educação Pré-Escolar, através das observações e envolvimento com o grupo de 20 crianças, com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos de idade. No entanto, pela falta de tempo, já não foi possível desenvolver o nosso estudo com este grupo, realizamo-lo numa outra Instituição de Educação Pré-Escolar e com um grupo de 9 crianças com 5 anos de idade, Instituição onde decorreu a Iniciação à Prática Profissional (IPP), unidade curricular lecionada no último ano da licenciatura em Educação Básica.

Sabemos que cada vez mais se batalha pela igualdade de oportunidades e que esta é uma temática pouco trabalhada com as crianças, seja em casa, seja no Jardim de Infância ou mesmo na Escola. Segundo Neto et al. (2000) é importante compreender e valorizar a diferença entre o masculino e o feminino num quadro de igualdade de oportunidades para homens e mulheres, cabendo à Educação essa tarefa essencial.

Desta forma, e ainda de acordo com os autores acima referidos, todos os agentes de socialização parecem comportar-se em relação à criança de acordo com as suas expectativas, fundamentadas em estereótipos de gênero. A criança é influenciada pelos modelos estereotipados disponíveis na sociedade e é encorajada a empenhar-se no comportamento convencional associado ao gênero.

Todos temos a perceção que há distinção entre os papéis sociais de gênero adotados por cada um dos géneros. Desta forma, os papéis adotados pelas meninas são os habitualmente conferidos às mulheres, por exemplo: cuidar das lides da casa, como uma socialização antecipada das meninas no seio familiar, na medida em que as práticas discriminatórias na educação dos jovens e das jovens provêm, diversas vezes, de convicções estereotipadas dos pais e das mães acerca dos papéis de gênero e não de minuciosidades próprias das crianças (Vieira, 2006).

Já no que respeita aos brinquedos, também sabemos “*que o tipo de brinquedos oferecidos às crianças constitui, sem dúvida, um dos meios, através dos quais, se torna possível promover diferenças, a longo prazo, entre rapazes e raparigas*” (Vieira, 2007, p. 27).

No que concerne ao papel da educação pré-escolar na construção da identidade de gênero foi, recentemente, realizada uma investigação por Rocha (2009) que revelou que 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. Tal facto não deveria ocorrer, pois estes profissionais estão a educar cidadãos e cidadãs para a vida.

Sendo assim, é no Jardim de Infância que se deve iniciar a construção da igualdade, pois este desempenha um papel crucial na desconstrução de estereótipos, tendo os educadores de permanecer atentos e proporcionar condições para que os meninos e meninas aceitem práticas mais igualitárias, contribuindo assim para a igualdade de género.

Através do jogo, as crianças recriam situações, representam papéis sociais e práticas, muitas vezes sexistas, interiorizadas no seio familiar. Ao Jardim de Infância compete contribuir para que as crianças cresçam em valores que as preparem para uma vida em comum numa sociedade masculina e feminina.

A criança privilegia muito a brincadeira e é conhecido que ao brincar a criança desenvolve muitas das suas capacidades.

Na atividade dramática, é fundamental considerar os produtos da imaginação, pois quando se joga, joga-se num espaço previamente estabelecido, as personagens são reais e os sentimentos que nascem e crescem entre elas, demonstram, por vezes, todo o aspeto de sentimentos verdadeiros. Na opinião de Ryngaert (1981), as crianças entram no universo do imaginário com grande facilidade.

Neste sentido, Kowalski (2009) diz-nos que *“se a criança naturalmente participa e deseja envolver-se no jogo dramático, já o mesmo não acontece com a dramatização de situações previamente conhecidas em que o educador distribui papéis, faz a seleção de intérpretes, em que há repetições, ensaios”* (p. 225).

Fundamentando-se nos estudos de Piaget, Delval (1998), acrescenta que, através do jogo simbólico, a criança torna-se capaz de transformar as situações vividas no seu quotidiano, situações, essas que são controladas pelos adultos que estão à sua volta, por meio de normas e regras muito rígidas, das quais, a criança não consegue compreender, algumas delas. Daí a necessidade que a criança tem em entregar-se às possibilidades que o jogo simbólico promove, como um meio para expressar os seus desejos e conflitos, para poder adaptar-se a esse mundo.

É importante mencionar e reforçar a ideia que é a família e todos os outros agentes de socialização que continuam a educar de forma diferente o rapaz e a rapariga para o desempenho dos variadíssimos papéis ao longo da vida, como se a diferença biológica determinasse as características pessoais, as oportunidades de desenvolvimento e ainda os percursos de vida de uns e de outros [Cardona e colab. (2010)]. Salienta-se esta ideia para que possamos deixar aqui algo para que todos os que lidam direta ou indiretamente com crianças possam refletir e melhorar as suas práticas.

Seguidamente, de forma a podermos desenvolver este estudo com organização e coerência, passamos a apresentar a estrutura que o mesmo seguirá, isto é, estrategicamente está dividido em quatro capítulos:

- no primeiro capítulo, faremos uma breve contextualização da Prática Supervisionada em Educação Pré-Escolar, começando por uma sucinta definição do conceito de educação pré-

escolar e apresentação dos seus objetivos; seguidamente caracterizamos a Instituição, a sala de atividades, a caracterização biográfica do grupo de crianças com quem nos envolvemos durante o desenvolvimento da Prática; apresentamos ainda a explicitação e justificação do contexto do estudo;

- o segundo capítulo, todo ele destina-se ao enquadramento teórico, começando de uma forma muito geral a abordar a organização das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE); seguidamente passamos à temática do estudo - a Igualdade de Género em contexto de Jardim de Infância. Desta forma, referimos o papel da temática na relação com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar e a Educação Pré-Escolar; apresentamos uma breve diferenciação entre os conceitos de sexo e género e a diferenciação entre os conceitos de estereótipo, estereótipo de género, estereótipo de género no processo de socialização das crianças e ainda estereótipo de género no processo de ensino-aprendizagem das crianças.

Neste contexto, abordamos a problemática do desenvolvimento diferenciado dos papéis de género; a tipificação dos brinquedos de acordo com o género da criança; a tipificação das atividades das crianças e a preferência de grupos; promoção de comportamentos de género no seio familiar e ainda o papel do Jardim de Infância (J.I.) na promoção da igualdade de género. Terminada a revisão da literatura sobre esta temática, ainda neste capítulo, apresentamos uma análise sobre a importância dos *espaços temáticos de aprendizagem* na sala de atividades, mais concretamente na sala onde decorreu o estudo. Também se faz referência à importância da atividade lúdica/jogo no desenvolvimento da criança, centrando-nos no jogo dramático/sociodramático e no jogo simbólico;

- no terceiro capítulo, apresentamos o estudo empírico, começando com a explicitação e justificação da opção metodológica, sendo então a investigação-ação e o estudo de caso na investigação qualitativa; depois apresentamos os objetivos da investigação; a explicitação e contextualização do contexto do estudo; caracterização dos participantes no estudo. Seguidamente, apresentamos as técnicas de recolha de dados/instrumentos, passando pela observação participante, notas de campo, grelha de observação de participação no jogo espontâneo e ainda as entrevistas semiestruturadas. Ainda neste capítulo, faremos referência à validade e fidelidade de uma investigação e também aos procedimentos de recolha e análise de dados;

- no quarto e último capítulo, apresentamos a análise dos dados, mais concretamente os dados das observações (notas de campo e grelha de observação); entrevistas (Educadora e crianças); planificação das atividades e a discussão dos resultados.

Para terminar, apresentamos as conclusões e recomendações, mais propriamente, as considerações finais, as limitações do estudo, futuras sugestões de investigação que foram surgindo no decorrer deste estudo e às quais seria pertinente e importante dar continuidade e ainda uma reflexão sobre o contributo desta investigação para a prática futura.

CAPÍTULO I

CONTEXTUALIZAÇÃO DA PRÁTICA SUPERVISIONADA EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

“A prática não fala por si mesma. Exige uma relação teórica com ela. A prática não existe ‘sem um mínimo de ingredientes teóricos’...ou seja, teoria e prática são indissociáveis como práxis” (Pimenta, 2006, p. 93).

1. Introdução

Neste capítulo começamos por fazer referência ao conceito e objetivos da Educação Pré-Escolar e seguidamente contextualizamos a nossa Prática Supervisionada, no que respeita à caracterização da Instituição e grupo de crianças. Também será apresentada a explicitação e justificação do contexto do estudo.

1.1 Educação Pré-Escolar

1.1.1 Conceito

Defendido na Lei nº5/97 de 10 de fevereiro e no capítulo II, art.2º (Lei Quadro da Educação Pré-Escolar), a educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da ação educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita cooperação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário.

Já o art. 3º estabelece quatro princípios da educação pré-escolar, sendo eles:

1 - A educação pré-escolar destina-se às crianças com idades compreendidas entre os 3 anos e a idade de ingresso no ensino básico e é ministrada em estabelecimentos de educação pré-escolar;

2 - A frequência da educação pré-escolar é facultativa, no reconhecimento de que cabe, primeiramente, à família a educação dos filhos, competindo, porém, ao Estado contribuir ativamente para a universalidade da oferta da educação pré-escolar;

3 - Por estabelecimento de educação pré-escolar entende-se a Instituição que presta serviços vocacionados para o desenvolvimento da criança, proporcionando-lhes atividades educativas e atividades de apoio à família;

4 - O número de crianças por cada sala deverá ter em conta as diferentes condições demográficas de cada localidade.

A Educação Pré-Escolar constitui uma etapa importante na vida das crianças. Desde 1996, tem-se assistido em Portugal a um período de difusão e desenvolvimento da educação de infância que originou um alargamento da rede pré-escolar pública, a um aumento do número de crianças a frequentar estes contextos, a aprovação das Orientações Curriculares e a adoção de regras através da tutela do Ministério da Educação. Desta forma, a educação pré-escolar foi progressivamente assumida pelo Estado como sendo *“a primeira etapa da educação básica no*

processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da acção educativa da família” (OCEPE, 1997, p. 15).

1.1.2 Objetivos da Educação Pré-Escolar

Dado que o estudo se insere em contexto de educação pré-escolar revela-se fundamental fazer referência à Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar (Decreto Lei nº5/97 de 10 de fevereiro) que define no artigo 10º, objetivos gerais pedagógicos para a Educação Pré-Escolar, sendo eles:

- a) promover o desenvolvimento pessoal da criança com base em experiências de vida democráticas numa perspectiva de educação para a cidadania;
- b) fomentar a inserção da criança em grupos sociais diversos, no respeito pela pluralidade das culturas, favorecendo uma progressiva consciência como membro da sociedade;
- c) contribuir para a igualdade de oportunidades no acesso à escola e para o sucesso da aprendizagem;
- d) estimular o desenvolvimento global da criança no respeito pelas suas características individuais, inculcando comportamentos que favorecem aprendizagens significativas e diferenciadas;
- e) desenvolver a expressão e a comunicação através de linguagens múltiplas como meios de relação, de informação, de sensibilidade estética e de compreensão do mundo;
- f) despertar a curiosidade e o pensamento crítico;
- g) proporcionar à criança ocasiões de bem-estar e de segurança, nomeadamente no âmbito da saúde individual e coletiva;
- h) proceder à despistagem de inadequação, deficiências ou precocidades e promover a melhor orientação e encaminhamento da criança;
- i) incentivar a participação das famílias no processo educativo e estabelecer relações de efetiva colaboração com a comunidade.

1.2 Caracterização da Instituição de Educação Pré-Escolar

É importante mencionar que este trabalho foi desenvolvido tendo por base a Prática Supervisionada que decorreu no âmbito da unidade curricular de PSEPE e num Jardim de Infância de Castelo Branco, integrado num Agrupamento de Escolas, com um grupo de crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos de idade, sendo uma delas portadora de deficiência.

Esta Prática Supervisionada decorreu num período de quinze semanas decorrendo a Prática em alternância semanal do par pedagógico.

O Jardim de Infância onde desenvolvemos a nossa Prática foi construído de raiz para acolher no máximo 100 crianças, não se afastando das normas que vigoram no Despacho Conjunto nº 268/97, de 25 de agosto, onde constam todos os requisitos pedagógicos e técnicos para a instalação e funcionamento de estabelecimentos de educação pré-escolar.

No que concerne à sua estrutura física interna e externa, esta Instituição é constituída por um único piso, sendo este composto por cinco salas de atividades, todas elas com acesso ao pátio, um quarto de banho das crianças, sala polivalente, cozinha, refeitório, sala de arrumação, sala de prolongamento, sala de música, sala de inglês, quarto de banho dos adultos, secretaria/gabinete das Educadoras, hall de entrada e corredor.

No que respeita ao pátio, não possui uma cobertura, impedindo que as crianças possam brincar no exterior nos dias em que o tempo não é propício, o pavimento é constituído de granito.

Esta Instituição é nova, moderna (fig.1), apresenta boas condições e os materiais encontram-se em bom estado e adequados às respetivas faixas etárias. Trata-se de um espaço bem arejado, iluminado e, visto ser amplo, permite ainda uma excelente circulação pelo mesmo.

Quando se entra na Instituição, podemos observar um hall de entrada de grandes dimensões (fig.2), tratando-se de um espaço com boa iluminação por ter a porta principal da entrada vidrada. Este mesmo hall foi dividido por uma porta de vidro.

É ao longo do hall que temos a secretaria/gabinete das Educadoras, a sala de apoio, salas de música e inglês e ainda o quarto de banho dos adultos.



Fig.1 - Jardim de Infância de Castelo Branco



Fig.2 - Hall de entrada do J.I.

Seguindo pelo corredor, encontramos as salas de atividades, sala polivalente, refeitório, sala de prolongamento e quarto de banho das crianças. No que concerne ao interior das salas, existem amplas portas de vidro que permitem o contacto visual, bem como o acesso ao pátio, oferecendo uma boa iluminação natural.

No interior das salas, podemos ainda encontrar um lavatório inserido numa pequena bancada, disposto para a lavagem de todos os materiais usados e para a higiene das crianças, aquando do término de alguma atividade.

As paredes e tetos das salas apresentam tons claros e o seu pavimento é resistente, lavável e antiderrapante. Cada sala possui aquecimento central.

Pudemos apurar que os aspetos expostos anteriormente prezam as normas determinadas pelo Despacho Conjunto nº 268/97, de 25 de agosto.

Para além das salas de atividades, nesta Instituição também podemos encontrar uma sala polivalente (fig.3), tratando-se do espaço maior da Instituição. Este local é bastante amplo, arejado e iluminado, visto que uma das paredes é constituída por vidraças (fig.4), permitindo a passagem da luz natural, bem como o acesso ao espaço exterior. Nesta sala, podemos encontrar armários com materiais necessários para as diversas atividades educativas e pedagógicas.



Fig.3 - Sala polivalente



Fig.4 - Vidraças da sala polivalente

Também nos deparamos com o espaço da cozinha, caracterizando-se como sendo um espaço amplo, bem equipado e onde são devidamente aquecidas as refeições, vindas já preparadas de uma empresa.

A cozinha permite o acesso ao refeitório (fig.5), sendo este um espaço comum às crianças de todas as salas, destinado não só às refeições como também tendo a função de dar apoio à componente social.

Existe ainda uma sala de prolongamento (fig.6) construída e equipada para o decorrer da componente social. Este espaço está equipado com material audiovisual e pedagógico-didático, destinado a todas as crianças. É utilizado tanto no período da manhã como no da tarde, extrínseco à componente letiva, assim como, sempre que outras atividades o exijam.



Fig.5 - Refeitório



Fig.6 - Sala de prolongamento

Quanto às instalações sanitárias, estas são mistas (fig.7), destinadas a todas as crianças do Jardim de Infância, separadas ao meio por uma parede, onde estão cinco lavatórios de ambos os lados.

Em cada uma das partes podemos observar quatro sanitas separadas por baias e sem portas, cujo lado esquerdo se destina às raparigas e o direito aos rapazes.

Tendo em conta o Despacho nº268/97, de 25 de agosto, as instalações sanitárias para as crianças deveriam possuir uma sanita para cada dez crianças. Ao fundo do quarto de banho temos uma mesa destinada à muda de fraldas (fig.8).

Apesar de cumprir alguns dos requisitos estabelecidos pela legislação, há outros em falta, nomeadamente a existência de uma sanita com apoios para crianças com dificuldades motoras.



Fig.7 - Quarto de banho misto das crianças



Fig.8 - Mesa destinada à muda de fraldas

Abordado todo o interior da Instituição, passamos a descrever o pátio do Jardim (fig.9), utilizado pelas crianças para brincar ao ar livre.

Este espaço contém muros de altura adequada à proteção das crianças. Contudo, pelo facto de também existirem muros mais baixos, foi necessária a colocação de um gradeamento de ferro de modo a permitir estabilidade e segurança das crianças, dando cumprimento às normas estabelecidas pelo Despacho Conjunto nº268/97, de 25 de agosto.

Este espaço tem uma área relativamente grande e está equipado com material de lazer.



Fig.9 - Pátio do Jardim de Infância

A Instituição possui determinados equipamentos de segurança no interior do edifício como, placas que sinalizam as saídas de emergência, luzes de emergência, detetores de incêndio e extintores. Sendo que cumpre algumas das normas vigentes no Despacho Conjunto nº268/97, de 25 de agosto.

1.2.1 Caracterização da sala de atividades

Caracterizamos de forma detalhada a sala de atividades onde decorreu a Prática Supervisionada. Esta é uma das salas que respeita a área determinada para cada criança, pelo Despacho Conjunto nº268/97, 25 de agosto.

A sala de atividades (fig.10) dispõe de diversos materiais, nomeadamente, vários armários para arrumação de trabalhos e de alguns materiais, decoração de figuras e *posters* associados a várias temáticas. A sala possui ainda de dois conjuntos de mesas de diferentes tamanhos, sendo o maior para as crianças de mais idade e o menor para os grupos de crianças mais novas.

Temos ainda uma secretária da Educadora e, para além dos recursos mencionados anteriormente, na sala constam dois *placards*, num são afixados os trabalhos das crianças e no outro, afixadas informações relativas ao calendário escolar, plano anual de atividades, entre outras informações que a Educadora considere importantes e necessárias.



Fig.10 - Sala de atividades

A sala é ainda constituída por diversos *espaços temáticos de aprendizagem* onde as crianças realizam atividades livres. Estes não devem exceder o limite de crianças estipulado pela Educadora, para melhor proveito e organização não só dos espaços mas também das crianças.

Estes diversos *espaços temáticos de aprendizagem* complementam o dia-a-dia da criança, promovendo o seu desenvolvimento e imaginação, através do jogo simbólico, ao mesmo tempo que ajudam a facilitar as relações humanas e aprendizagens.

São espaços agradáveis, cómodos e acolhedores, que facilitam o controlo do grupo sem grandes conflitos.

Espaço temático de aprendizagem das ferramentas

(fig.11)

Neste espaço apenas podem brincar duas crianças de cada vez. É composto por uma pequena mesa de plástico contendo diversas ferramentas. É um espaço pouco utilizado pelas crianças.



Fig.11 - Espaço temático de aprendizagem das ferramentas

Espaço temático de aprendizagem dos jogos (fig.12)

Composto por três estantes com três prateleiras contendo diferentes variedades de materiais didáticos, nomeadamente jogos, puzzles, legos, entre outros. Neste espaço não há limite de crianças, pois as que querem realizar jogos retiram-nos da estante e jogam nas mesas de atividade.

Existem mais jogos, porém não estão nesta estante, mas numa outra de madeira onde a Educadora guarda os trabalhos das crianças.



Fig.12 - Espaço temático de aprendizagem dos jogos

Espaço temático de aprendizagem da biblioteca (fig.13)

Este espaço é composto por uma pequena mesa de plástico e quatro cadeiras e por uma estante de madeira com quatro prateleiras contendo, cada uma, diversos livros, estando estes organizados por temáticas e catalogados.

O espaço em questão está muito bem localizado, pois encontra-se junto da janela o que permite uma boa leitura devido à luz solar.



Fig.13 - Espaço temático de aprendizagem da biblioteca

Espaço temático de aprendizagem da casa (fig.14)

Neste espaço apenas podem brincar quatro crianças de cada vez. É um espaço constituído por uma pequena mesa com duas cadeiras, armários apetrechados com fogão, forno e lava loiça, onde se encontram os utensílios e alimentos de plástico. Também possui frigorífico, tábua e ferro de engomar.

Os materiais deste espaço estão proporcionais ao tamanho das crianças. A maioria das crianças que nele brincam são crianças do sexo feminino.



Fig.14 - Espaço temático de aprendizagem da casa

Espaço temático de aprendizagem da garagem (fig.15)

O “*espaço da garagem*” encontra-se logo seguido do “*espaço da casa*” e não existe qualquer tipo de separação entre ambos, o que por vezes, gera alguma confusão e discussão entre as crianças que brincam em ambos os espaços.

Possui um grande tapete com o desenho de uma pista numa determinada cidade, diversos carrinhos com diferentes formas e tamanhos e também uma pequena pista de madeira.

Este espaço é mais frequentado pelas crianças do sexo masculino.



Fig.15 - Espaço temático de aprendizagem da garagem

Espaço temático de aprendizagem da manta (fig.16)

Este é o sítio onde as crianças passam a maior parte do seu tempo, pois é onde estabelecem diálogos com a Educadora, onde aguardam para a marcação de presenças, escutam e aprendem canções, ouvem leituras e contos de histórias.

Neste local, as crianças estão dispostas de forma muito organizada, normalmente por fila, pois quem fica junto da parede tem o privilégio de estar um pouco mais alto, uma vez que o espaço é formado por bancos almofadados e cadeiras de plástico. Assim as crianças que se sentam à frente não tapam a visibilidade das que estão atrás. Esta disposição também permite uma interação mais direta entre crianças e Educadora.



Fig.16 - Espaço temático de aprendizagem da manta

1.2.2 Caracterização biográfica do grupo de crianças

O grupo de crianças desta sala é um grupo misto, considerando o sexo e as idades. É composto por 20 crianças, sendo 9 rapazes e 11 raparigas, com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos de idade.

No que respeita ao desenvolvimento cognitivo, sensorial, social e motor das crianças, podemos afirmar que quase todas elas apresentam padrões de desenvolvimento normais para a sua idade, considerando o carácter heterogéneo do grupo, excetuando-se uma criança com necessidades educativas especiais (NEE).

A criança com NEE tem 6 anos, é surda/muda, apresenta graves deficiências cognitivas e encontra-se num estágio de desenvolvimento muito inferior à sua idade cronológica, pelo que apresenta grandes dificuldades a nível da atenção, concentração e autonomia.

Ainda sobre os aspetos referidos no primeiro parágrafo, há a salientar que entre as crianças de 5 anos há cinco que apresentam alguns problemas no seu comportamento e desenvolvimento social, talvez devido ao seu meio familiar.

Quanto aos restantes aspetos de desenvolvimento, as crianças desta faixa etária apresentam níveis que podemos considerar normais para a sua idade.

O grupo das crianças de 4 anos encontra-se num patamar de desenvolvimento adequado à sua idade, registando-se apenas o caso de um menino, filho de pais separados, cujo temperamento é mais egocêntrico e “mimado”.

No que respeita às crianças de 3 anos, podemos dizer que se encontram, de uma forma geral, num nível de desenvolvimento normal para a sua idade, apresentando um grau mais elevado de dependência dos adultos e também alguma dificuldade na integração no grupo de trabalho, o que é perfeitamente justificável atendendo à idade.

Contudo, há que realçar que a participação, o espírito de entreaajuda e a solidariedade das crianças mais velhas contribui favoravelmente para a inclusão e um melhor desenvolvimento destas crianças de mais tenra idade.

Tendo em conta a heterogeneidade etária deste grupo, podemos dizer que o seu desenvolvimento global é bom, embora necessite de um trabalho contínuo, para que não se perca o já conseguido, se estimulem novas aprendizagens e se consigam atingir novas metas.

A nível comportamental, salvo raras exceções, o grupo é relativamente calmo e manifesta algum empenhamento.

Para melhor caracterizar o grupo, a Educadora facultou-nos o Projeto Curricular de Turma (PCT) de onde pudemos retirar informações e ainda registarmos algumas ideias acrescentadas por parte da mesma.

1.3 Explicitação e justificação do contexto do estudo

O estudo insere-se no âmbito da Prática Supervisionada em Educação Pré-Escolar, realizada num Jardim de Infância de Castelo Branco pertencente a um Agrupamento de Escolas, no entanto, o estudo não foi desenvolvido neste contexto, mas sim num outro Jardim de Infância de Castelo Branco, uma vez que, o Projeto do Relatório apenas foi a aprovação do Conselho Científico na Escola Superior de Educação de Castelo Branco (ESECB) durante o decorrer da Prática acima mencionada. Contudo foi no contexto da PSEPE que surgiu a curiosidade em estudar a temática da igualdade de género.

Neste sentido, foi através das observações e durante a Prática que tivemos o privilégio e a curiosidade de perguntar a um menino o porquê de estar sempre no “*cantinho da garagem*” e este esclareceu-nos dizendo que “este *cantinho* é onde todos os meninos brincam” e que “as meninas estão sempre no *cantinho da casa*”. Já quando questionamos uma menina que se encontrava no “*cantinho da casa*”, esta respondeu-nos que “as meninas gostam de brincar aqui, porque este *cantinho* é mais para nós do que para os meninos” e ainda acrescenta que “os meninos gostam mais de carros”.

Esse interesse foi reforçado pelo facto de constataremos que a construção da identidade de género e os estereótipos a ela relacionados começam a ser construídos precocemente. De acordo com essas observações, reforçamos a conceção sobre a importância das experiências nos primeiros anos de vida, nomeadamente as ocorridas no J.I., para a desconstrução de estereótipos e a promoção da igualdade de género.

A partir destas observações, optámos por centrar o presente estudo na temática da igualdade de género em contexto de educação pré-escolar, com enfoque para os *espaços temáticos de aprendizagem*, daí o Relatório de Estágio intitular-se “A Promoção da Igualdade de Género com Recurso à Atividade Lúdica - uma experiência com crianças de Educação Pré-Escolar”. Desta forma propusemo-nos implementar atividades onde se possam definir os papéis e permitir que todas as crianças experienciem algumas funções da sociedade de modo a perceberem que os mesmos podem ser desempenhados tanto por meninos como por meninas.

Sendo assim, e pelos motivos acima apresentados, o desenvolvimento da pesquisa não decorreu no contexto da Prática Supervisionada mas sim com base nela, porém, será desenvolvido numa Instituição de Educação Pré-Escolar em Castelo Branco onde realizámos a IPP. Este será o contexto onde desenvolveremos o estudo descrito no presente Relatório. A caracterização desse mesmo contexto será realizada de forma mais detalhada aquando do desenvolvimento do trabalho.

CAPÍTULO II

ENQUADRAMENTO TEÓRICO

“Sei, logicamente, que não existem verdades absolutas e que tudo pode e deve ser discutido. Mas com a mesma convicção teríamos que afirmar que nem tudo o que se faz ou fazemos em Educação Infantil é bem feito. Que devemos, portanto, continuar insistindo em que há certos aspectos que precisamos destacar, enfatizando a sua importância, já que constituem condições básicas para uma Educação Infantil de qualidade” (Zabalza, 1998, p.49).

2. Introdução

Neste capítulo apresentamos todo o enquadramento teórico referente à temática da igualdade de género em contexto de Jardim de Infância, a importância dos *espaços temáticos de aprendizagem* na sala de atividades e ainda a importância da atividade lúdica/jogo para o desenvolvimento da criança.

2.1 Organização das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

As OCEPE são, sem dúvida, a base que serve de apoio para a prática pedagógica do educador que é o construtor e gestor do seu próprio currículo, tendo em atenção os saberes das crianças, das suas famílias e os pedidos da comunidade e de outros níveis de ensino.

Deseja-se que as OCEPE sejam um apoio para uma educação pré-escolar, enquanto primeira etapa da educação básica. Poderão contribuir para que a educação de qualidade se torne motor de cidadania, alicerce de uma vida social, emocional e intelectual, que seja um todo integrado e dinâmico para todas as crianças (OCEPE, 1997).

Assim sendo, as OCEPE determinam um conjunto de princípios para apoiar o educador nas decisões da sua prática, isto é, para conduzir o processo educativo a ser desenvolvido com as crianças.

Ainda afirmamos que estas Orientações são uma referência para todos os educadores e destinam-se à organização e gestão da componente educativa. Não se cingem a um programa, pelo facto de adotarem uma perspetiva mais centrada em indicações e sugestões para o educador do que na previsão de aprendizagens a realizar pelas crianças. Também se diferenciam de algumas conceções de currículo, na medida em que são mais gerais e abrangentes, ou seja, pelo facto de incluírem a capacidade de fundamentar diferentes opções educativas e, portanto, diversos currículos.

Desta forma é essencial mencionar que as OCEPE assentam num conjunto de fundamentos articulados:

a) o desenvolvimento e aprendizagem como vertentes indissociáveis;

b) o reconhecimento da criança como sujeito do processo educativo, o que significa partir do que a criança já conhece e valorizar os seus saberes como fundamento de novas aprendizagens;

c) a construção articulada do saber, o que implica que as diferentes áreas a contemplar não deverão ser vistas como compartimentos estanques, mas abordadas de uma forma global e integrada;

d) a exigência de resposta a todas as crianças, o que pressupõe uma pedagogia diferenciada, centrada na cooperação, em que cada criança beneficia do processo educativo desenvolvido com o grupo.

2.2 Igualdade de género em contexto de Jardim de Infância

2.2.1 O papel da temática na relação com as OCEPE e a Educação Pré-Escolar

Para além de ser uma temática que nos chamou a atenção e cativou pelas observações que pudemos ir recolhendo aquando da Prática Supervisionada, onde experienciamos como os meninos e as meninas brincavam e expressavam vivências de cidadania e género através do jogo, pensamos que a igualdade de género não é uma temática muito explorada pelos educadores de infância e mesmo em contexto familiar, pois as crianças devem ser incentivadas, desde cedo, a desenvolver e experienciar diferentes papéis e funções independentemente do género.

Dada a importância desta temática, é importante relembrar que as mulheres estiveram, ao longo dos anos, distantes da cidadania, pois eram marginalizadas e discriminadas, tanto quanto à competência doméstica como à pública.

A autora Ruth Lister (2002) reforça a importância de habilitar as mulheres para que possam competir com os homens na vida pública, tendo igualdade de condições no acesso à política e ao trabalho.

As mudanças sócio-históricas no interior das famílias, com a saída das mulheres para executarem papéis sociais que até aí somente se destinavam aos homens, levaram à criação de Instituições que acolhessem as crianças que as “guardassem” e as retirassem da rua, enquanto as mães começaram a contribuir para o seu sustento. Estas Instituições inicialmente tinham apenas como objetivo a vertente assistencial.

Uma panorâmica sobre o aparecimento dos Jardins de Infância em Portugal mostrou-nos que embora, inicialmente, adotassem uma vertente assistencial e a sua função fosse “abrigar” as crianças enquanto as mães trabalhavam, tirando-as da rua, passou posteriormente a incorporar uma vertente educativa, sendo gratuita para todas as crianças (Vilarinho, 2002).

Neste sentido, dado o estudo se desenvolver com crianças da educação pré-escolar é importante percebermos que esta está dirigida para as crianças a partir dos três anos, mas, no entanto, falha porque se “esquece” das crianças até essa faixa etária, devendo, assim chamar-se antes educação de infância e proporcionar a educação às crianças mais novas, que neste momento, ainda não têm grande resposta por parte do Estado (Cardona, 1997).

Na nossa opinião, os educadores também deveriam dar mais atenção a esta temática, uma vez que estão a preparar cidadãs e cidadãos para a vida. Para além disso, esta dimensão é

contemplada na área de Formação Pessoal e Social para a Educação Pré-Escolar, daí dever merecer uma atenção fulcral. Talvez não esteja a ser devidamente explorada por se tratar de uma área transversal dado que

“todas as componentes curriculares deverão contribuir para promover nos alunos atitudes e valores que lhes permitem tornar-se cidadãos conscientes e solidários, capacitando-os para a resolução dos problemas da vida. Também a educação pré-escolar deve favorecer a formação da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário” (OCEPE, 1997, p. 51).

A regulamentação da Lei-quadro da Educação Pré-Escolar (1997), assim como as próprias Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (1997), preveem já uma inquietação sobre a cidadania, diversidade cultural e a igualdade de oportunidades.

Assim, a educação pré-escolar pode ter aqui um papel importante no caminho para uma cidadania igualitária, capaz de se tornar parte de uma “escola inclusiva” que respeite os princípios de igualdade de oportunidades, desconstruindo estereótipos associados ao feminino e ao masculino (Ribeiro, 2009).

A cidadania foi, ao longo dos séculos, vista de diversas formas. Todavia, a verdadeira cidadania só é compreendida quando possibilita a participação total de todos/as os/as cidadãos/ãs na sociedade. A integração dos indivíduos só é exequível se todos e todas tiverem acesso à educação, à saúde e ao trabalho, direitos que surgiram com as reivindicações sociais (Marshall, 1950).

A criança tem vindo ao longo dos tempos a ganhar visibilidade e, desta forma, no século passado, considerado o “século da criança”, a criança foi alcançando um lugar de maior evidência nas políticas do direito e bem-estar e nas práticas institucionais, principalmente nas médicas e educativas, no cumprimento e no reconhecimento dos seus direitos enquanto ser humano e membro de uma sociedade (Ferreira, 2000).

2.2.2 Diferenciação entre os conceitos de sexo e género

De acordo com Cardona e colab. (2010) o sexo de uma criança é um fator importante para o seu desenvolvimento. Não é por acaso que quando uma criança nasce, a primeira questão que se coloca às mães e aos pais é se a criança é menina ou menino. Neste sentido, *“o próprio nome que se escolhe para o/a bebé deixa antever o seu sexo e a presença de um bebé ou de uma criança em relação à qual se desconhece o sexo suscita sentimentos de desconforto naqueles que a rodeiam”* (p. 10).

Nos primeiros anos de vida, as características físicas entre as crianças de ambos os sexos são idênticas, contudo, a mãe e o pai começam logo a traçar o género do/a bebé, dando-lhes o nome, vestem-no/a com cores diferentes e constroem um espaço físico tão desigual que se torna óbvio para um observador perceber que o/a bebé é do sexo masculino ou do sexo feminino.

Deste modo, Cardona e colab. (2010) referem que o sexo, para além de se referir a um fator biológico, refere-se também a um fator social e cultural, na medida em que as pessoas tendem a reagir de forma diferente perante a presença de uma criança do sexo masculino ou do sexo oposto.

Em seguida, importa desmistificar os termos de sexo e de género. Assim, para Cardona e colab. (2010, p. 12), o termo sexo *“é usado para distinguir os indivíduos com base na sua pertença a uma das categorias biológicas: sexo feminino e sexo masculino”*. Quanto ao termo género, as mesmas autoras acima mencionadas, referem-se a este como sendo *“usado para descrever inferências e significações atribuídas aos indivíduos a partir do conhecimento da sua categoria sexual de pertença”*. Já na opinião de Oakley (1972), o sexo refere-se às características anatómicas e fisiológicas que validam a diferenciação, em relação ao género. É referido como envolvimento de atributos psicológicos que o homem e a mulher vão incorporando ao longo do processo de formação da sua identidade e que tendem a estar relacionados com os conceitos de masculinidade e feminilidade.

Sendo assim, o género deve ser encarado como um dos principais organizadores da construção do percurso de cada cidadã e cidadão. Barbosa (1989) afirma que este não significa que quando o indivíduo nasce se torna homem ou mulher, mas que se constroem com divergentes comportamentos, poderes e até mesmo diferentes sentimentos.

De acordo com Ferreira (2002), o género é assim *“a representação de padrões culturais que, como tal, não são estáticos e, não podendo, por isso, ter uma definição, estão em permanente mutação”* (pp. 79 e 80).

É a identidade de género que permite à criança reconhecer-se como pertencente ao género masculino ou feminino, com apoio nas relações sociais e culturais que se constituem a partir do seu nascimento. Essa ideia ultrapassa a conceção de aprendizagens de papéis, que pode tornar-se muito simples, uma vez que caberia a cada sexo conhecer o que lhe convém ou não, adaptando-se a essa expectativa.

Desde que nascemos, estamos sujeitos a um tratamento social diferenciado segundo o nosso género, nesta perspetiva Angers (2003, p. 83) refere que *“esse tratamento diferenciado tem um poderoso efeito na criança, pois é por meio dele que ela percebe tudo o que deve fazer parte para se conformar com o género masculino ou feminino”*.

As diferenças de género têm sido alvo da preocupação de muitos pesquisadores do desenvolvimento infantil. Quanto à tipificação sexual, não há evidência consistente de diferenças até aos quatro anos de idade. A partir daí, os meninos propendem a ser mais tipificados do que as meninas, mais dispostos a evitar “atividades de menina” e mais sujeitos à pressão social contra uma tipificação sexual imprópria (Maccoby, 1988).

É de salientar ainda que durante a infância a distinção entre os sexos remete para o predomínio, no pensamento da criança, de duas categorias básicas: a dos homens e a das mulheres. Estas categorias encontram-se muito relacionadas a um processo preliminar de categorização social que teve como fundamentos as diferenças físicas aparentes nos dois sexos [Cardona e colab. (2010)].

Para Amâncio (2002, p. 59):

“o fundamental na diferenciação entre masculino e feminino não são os atributos que, aparentemente os distinguem (...) mas sim o facto dos conteúdos que definem masculinidade estarem confundidos com outras categorias supra-ordenadas, como a de pessoa adulta, enquanto os significados femininos definem apenas um corpo sexuado. É neste processo de construção social que o simbolismo masculino se constitui como referente universal relativamente ao feminino que permanece marcado pela categoria sexual”.

Bussey & Bandura (1999) referem que a primeira etapa do processo de desenvolvimento das diferentes dimensões do género consta na formação da identidade de género, pois podemos ver que é a partir das observações que as crianças fazem das pessoas adultas, que estas se vão incluindo num dos grupos (classificando-se como sendo do sexo masculino ou sexo feminino), começando, deste modo, a fazer avaliações da realidade.

2.2.3 Conceito de estereótipo

Desde os anos 20 do passado século que o conceito de estereótipo surge como um aspeto central da investigação em Psicologia Social. Inicialmente, o estereótipo é compreendido como uma imagem intercalada entre o indivíduo e a realidade, com carácter subjetivo e pessoal, cuja constituição tem por base o sistema de valores do indivíduo. Assim, é nesta altura, que o estereótipo é encarado como uma generalização falsa, perigosa e também ela reveladora de falta de conhecimento, modificando-se somente através de uma educação que mentalize a pessoa da inexistência de fundamento dos seus juízos (Amâncio, 1994).

A partir dos anos 30 do passado século, a maior parte da investigação desenvolvida, aborda os estereótipos relativos a grupos sociais, essencialmente grupos étnicos e também grupos de género. Já a partir dos anos 80, os pesquisadores começaram por preocupar-se com os processos específicos, pelos quais, os estereótipos executam a sua influência na perceção social, nos comportamentos, demonstrando a importância de estereótipos em todos os aspetos do processamento de informação social (Sherman, 1996).

De acordo com Neto et al. (2000), o conceito de estereótipo tem sofrido algumas mudanças/evoluções: da conceção individual, subjetiva e negativa anteriormente mencionada, relacionada com uma natureza essencialmente patológica, o estereótipo passa a ser encarado como uma construção sociocognitiva “neutra” (Deaux & Lewis, 1984; Deaux, 1985) e como uma forma de conhecimento aceitável e prático, porém não muito preciso.

Para Rodrigues (2003, p. 24), os estereótipos referem-se “às expectativas e crenças partilhadas acerca de comportamentos apropriados e características para homens e mulheres numa dada sociedade”. Desta forma, a autora acrescenta que à medida que a identidade de género se vai tornando estável, a criança vai aprendendo estereótipos de género através da observação de diferentes ações e ainda papéis de género de homens e mulheres que a rodeiam.

2.2.3.1 Estereótipo de gênero

De acordo com alguns estudos sobre o gênero, por exemplo o estudo realizado por Amâncio (1994), este é observado como uma categoria social, na qual os sujeitos baseiam os seus julgamentos, avaliações, expectativas de comportamento e explicações do desempenho.

No que se refere somente ao gênero, os estereótipos a ele associados estão relacionados com as crenças partilhadas pela sociedade sobre o que significa ser homem ou mulher. Já Susan Basow (1992) acredita que, para além de qualquer outro tipo de estereótipo, o de gênero apresenta um forte poder normativo, na medida em que assume quer uma função descritiva das presumíveis características dos homens e das mulheres, quer uma visão prescritiva dos comportamentos que ambos os sexos deverão exibir.

Assim, *“se os estereótipos estabelecem aquilo que é esperado de cada um dos sexos, eles encerram em si, também, uma avaliação daquilo que o homem e a mulher não deverão exibir, quer em termos físicos, quer a nível psicológico”* [Cardona e colab. (2010), p. 27]. Segundo esta perspetiva, referem ainda que os indivíduos que se afastam dos olhares dominantes de masculinidade e feminidade são habitualmente alvo de julgamentos negativos por parte dos outros. Nestes termos, é de salientar que o homem é aquele que mais sofre penalizações sociais, da família, dos pares, etc., caso se venha a desviar das normas comportamentais consideradas ajustadas ao seu sexo.

Susan Basow (1986), na tentativa de mostrar que os estereótipos de gênero são complexos, subdivide-os em quatro subtópicos, sendo então estereótipos referentes aos traços ou atributos; estereótipos relativos a papéis desempenhados; estereótipos relativos às atividades profissionais e também, estereótipos referentes às características físicas.

Neto e Neto (1990) realizaram uma investigação em Portugal e constataram que aos 5 anos de idade, as crianças já possuíam a aquisição do conhecimento dos estereótipos de traços de gênero mais evidentes.

Os autores Martin, Wood & Little (1990), com base nos resultados das suas investigações, apontam três estádios de desenvolvimento dos estereótipos de gênero, sendo eles:

- até aos 4 anos de idade, a criança aprende as características associadas a cada um dos géneros;
- dos 4 aos 6 anos de idade, a criança desenvolve associações mais difíceis e indiretas da informação que é proeminente para o seu próprio gênero;
- a partir dos 6 anos de idade, a criança aprende as associações relevantes para o outro gênero.

A partir do momento em que é conhecida a grande expectativa referente ao nascimento de uma criança, é normal ficar a saber se é um menino ou uma menina e, logo após o nascimento, a categorização “menino” ou “menina” decidirá grande parte das características da interação entre a criança e o meio que a rodeia, desencadeando um processo de socialização diferente, no

qual a criança vai aprendendo e adquirindo as normas e valores, anteriormente estabelecidos, adequados e desejáveis para a sua categoria sexual.

Os estereótipos de género tratam-se de um subtipo de estereótipos sociais e na perspetiva de Neto et al. (2000, p. 11):

“a conceptualização dos estereótipos de género pode realizar-se a dois níveis: estereótipos de papéis de género e estereótipos de traços de género”. Os primeiros e ainda segundo os mesmos autores “designam 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”.

Desta forma, pode-se afirmar que *“os estereótipos de género incluem as representações generalizadas e socialmente valorizadas acerca do que os homens e mulheres devem «ser» (traços de género) e «fazer» (papéis de género)”* (Neto et al., 2000, p. 11). Desta forma, estes dois tipos de estereótipos de género são inseparáveis.

Deaux (1985) menciona a importância e necessidade de se incluir no estudo dos estereótipos de género as avaliações próprias do desempenho masculino e feminino em determinados domínios das atividades.

Os estereótipos tendem a subsistir à mudança e para Neto et al. (2000, p. 12) *“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”.*

De acordo com Cardona e colab. (2010, p. 26), *“os estereótipos constituem conjuntos bem organizados de crenças acerca das características das pessoas que pertencem a um grupo particular”.*

Desta forma, e com base nos estereótipos, as mesmas autoras acrescentam que todos os elementos de um determinado grupo social tendem a ser avaliados da mesma forma, como se os indivíduos pertencessem a categorias homogéneas.

Para Neto et al. (2000, p. 8)

“As diferenças entre mulheres e homens que, à partida deveriam ser positivas e enriquecedoras, 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, nos mais diversos domínios da vida social”.

Ainda segundo estes autores, os estereótipos de género, tratando-se de um tipo próprio dos estereótipos sociais, podem, na verdade, mostrar-se essenciais mediadores psicossociais que exercem uma importante influência nas atitudes individuais e coletivas.

Para promover a igualdade de oportunidades, é fulcral conhecer os conteúdos dos estereótipos de género, os seus processos de desenvolvimento e ainda alguns fatores psicossociais que colaboram na sua formação. Neste sentido, Neto et al. (2000) dizem-nos que é importante compreender e valorizar a diferença entre o masculino e o feminino num quadro de igualdade de oportunidades para homens e mulheres, cabendo à Educação essa informação essencial desses valores.

2.2.3.2 Estereótipo de género no processo de socialização

De acordo com Neto et al. (2000), todos os agentes de socialização se parecem comportar em relação à criança de acordo com as suas expectativas, fundamentadas em estereótipos de género. A criança é influenciada pelos modelos estereotipados disponíveis na sociedade e é encorajada a empenhar-se no comportamento convencional associado ao género.

Para além da família, onde a criança contacta e adquire os seus primeiros modelos sociais, também o grupo de pares, os *media* e ainda a escola proporcionam uma educação que transmite e reforça os padrões de comportamento culturalmente distintos para rapaz e rapariga. Todos estes agentes de socialização se complementam quanto à influência que possuem sobre a criança.

Quanto à família, a investigação demonstra que é um dos maiores agentes de socialização ao longo de toda a infância da criança. Os estudos efetuados na área revelam que os pais fortalecem e recompensam os comportamentos ajustados ao género, selecionando, desta forma, os brinquedos com que os seus filhos podem brincar, interagindo diferencialmente com os seus filhos rapazes e raparigas (Langlois & Downs, 1980; Huston, 1983; Ruble, 1988; Turner & Gervai, 1995).

Os pais interagem mais com as filhas do que propriamente com os filhos, deixando-os a brincar durante mais tempo sozinhos. E ainda, de acordo com Huston (1983), Ruble (1988) e Roge & Ionescu (1996), as raparigas são mais estimuladas ao relacionamento social, à expressividade e a apresentar comportamentos dependentes.

No que respeita ao agente de socialização, o grupo de pares e a associação de crianças e de jovens em grupos de pares do mesmo género são um fenómeno universal, muitíssimo estável ao longo da infância e da adolescência. As crianças optam por brincar com colegas do mesmo género, devido à partilha de interesses, compatibilidade comportamental em situação de jogo, dinâmicas cognitivas de identidade de género e aos padrões de influência mútua (Maccoby, 1988).

Ainda de acordo com Neto et al. (2000) as crianças passam muito tempo a ver televisão e, neste sentido, este agente de socialização poderá definir-se como uma fonte de aprendizagem privilegiada dos estereótipos de género.

A criança quando brinca espontaneamente adota as suas personagens favoritas, limitando-se a imitá-las. Se estas personagens possuírem padrões de comportamentos estereotipados, a criança irá assimilá-los e reproduzi-los nas suas respetivas brincadeiras. As análises de conteúdo de várias categorias de programas televisivos demonstram que abundam os modelos de comportamentos padronizados quanto ao género (Huston, 1983; Durkin, 1985), com imagens geralmente estereotipadas e distorcidas em relação à realidade atual (Durkin, 1985). Um cenário semelhante a este é visível através da análise dos livros de histórias infantis, em que as crianças imitam as suas personagens/heróis preferidos.

2.2.3.3 Estereótipo de género no processo de ensino-aprendizagem das crianças

De acordo com Neto et al. (2000), a escola atual ambiciona ser uma escola democrática que não estabelece, rigorosamente, distinções entre rapazes e raparigas, ao nível do acesso aos programas e às normas de ensino. Neste sentido, poderia pensar-se que esta não contribuiria para a continuação dos estereótipos de género.

Porém, a investigação tem revelado que a escola não tem conseguido assegurar igualdade de oportunidade para rapazes e raparigas, reproduzindo e fortalecendo os valores e modelos tradicionais dos papéis e traços de género (Huston, 1983).

Subirats (1991) refere-nos que a transmissão dos estereótipos de género na escola é, inclusivamente, mais perspicaz e menos direta do que na família ou no grupo de pares. Este autor ainda acrescenta que esta transmissão é realizada segundo diferentes processos como: atitudes e interações distintas dos professores para com os rapazes e as raparigas; desigualdade no aproveitamento de vários tipos de material e no acesso a determinadas atividades; estratégias utilizadas na constituição de grupos de trabalho; representação diferenciada dos rapazes e raparigas nos livros e materiais escolares; organização diferenciada do sistema escolar quanto aos papéis dos docentes masculinos e femininos, nos diferentes níveis de ensino; e, por fim, a própria disposição do espaço escolar.

Em consequência, os estereótipos de género poderão levar a que os professores percecionem de forma diferente os alunos, rapazes e raparigas e, numa forma mais ampla, as expetativas mais elevadas em relação aos rapazes, nas atividades particularmente masculinas e, no que respeita às raparigas, nas atividades caracteristicamente femininas (Neto et al., 2000).

Huston (1983) e Subirats (1991) dão-nos a conhecer que a revisão de alguns estudos realizados no âmbito da observação do comportamento do professor em relação a rapazes e raparigas, em turmas mistas, revela que os professores adotam padrões de interação diferenciados, quer em situações formais como informais: aos rapazes é dada maior atenção; é-lhes facilitada maior quantidade de interações verbais; possuem mais possibilidades para a participação verbal voluntária, expondo as suas opiniões e intervindo no espaço da sala de aula; são mais estimulados a tomar decisões de forma autónoma e a revelar comportamentos independentes, no que respeita ao envolvimento e às pessoas com quem interagem.

Contudo, segundo Neto et al. (2000), os professores, geralmente, não têm consciência dessa forma de tratamento diferente, pensando que estão a apresentar igual comportamento em relação aos rapazes e às raparigas.

Ainda na perspetiva de Neto et al. (2000),

“se a escola tem ajudado a desenvolver os estereótipos tradicionais dos papéis de género, também será possível, com a participação activa dos vários agentes educativos, promover o desenvolvimento de modelos alternativos mais adaptados à sociedade actual e às reais necessidades das crianças e dos jovens” (p. 27).

2.2.4 Desenvolvimento diferenciado dos papéis de género

Para Archer (1984), o estereótipo do papel masculino é mais resistente e claramente definido, quer no que diz respeito às atividades, quer aos comportamentos. O rapaz é mais encorajado socialmente a empenhar-se e a mostrar atitudes e comportamentos de acordo com o estereótipo masculino do que as raparigas em relação ao estereótipo feminino. As raparigas são menos criticadas que os rapazes por se empenharem em atividades ajustadas ao género oposto.

Todavia, o papel masculino parece ser mais complexo e contraditório que o feminino, existindo um maior acordo para o que representa um traço caracteristicamente masculino, quanto ao que é um traço caracteristicamente feminino.

Tanto os homens como as mulheres podem, ou poderão, apresentar comportamentos idênticos e empenhar-se nas mesmas atividades, e nem todos os homens e mulheres se comportam da mesma forma (Neto et al., 2000).

Para Kolberg (1966), as ideias da criança acerca dos principais papéis dos homens e das mulheres são fundamentais para a exibição de comportamentos harmónicos com os modelos dominantes de masculinidade e de feminilidade e a aprendizagem desses mesmos papéis resulta da necessidade da criança em identificar-se com um dos grupos. Este autor acredita que, durante o processo de formação da identidade de género, a criança é capaz de perceber o género em vez de, unicamente, imitar o comportamento daqueles que são do mesmo sexo que o seu.

Os papéis adotados pelas meninas são os habitualmente conferidos às mulheres, como por exemplo, cuidar das lides da casa, como uma socialização antecipada das meninas no seio familiar, na medida em que as práticas discriminatórias na educação dos jovens e das jovens provêm, frequentemente, de convicções estereotipadas dos pais e das mães acerca dos papéis de género e não de minuciosidades próprias das crianças (Vieira, 2006). É comum classificarem-se as meninas como sendo sensíveis e delicadas, capazes de desempenhar funções que os meninos não são capazes.

Aos meninos e, ainda segundo Vieira (2009), é-lhes imposto o poder de decisão, a masculinidade. A própria educação que os pais e mães têm com os filhos ou filhas é inúmeras vezes diferenciada, elegendo para os rapazes uma maior autoridade, acreditando que as meninas, sendo mais delicadas, devem ter um trato mais afetivo.

De acordo com Rodrigues (2003) *“a aquisição pela criança de comportamentos normais de papéis de género é um aspeto fundamental do desenvolvimento e ajuste de toda a sua personalidade”* (p.11). Desta forma, a criança aprende o que é aceite ou não e integra as normas da sociedade, não unicamente por aquilo que lhe é dito, mas por aquilo que depreende dos seus gestos, expressões faciais ou atitudes das pessoas que a rodeiam.

2.2.5 Tipificação dos brinquedos de acordo com o género da criança

A preferência por brinquedos tipificados por género tem sido alvo de estudos sobre o jogo das crianças (Martin, Eisenbud & Rose, 1995). De acordo com a literatura consultada, as crianças têm preferência por brinquedos estereotipados para o seu próprio género mais do que brinquedos estereotipados para o outro género.

Primeiramente, as crianças decidem se o brinquedo é “para meninas” ou “para meninos”, apoiando-se nas suas crenças anteriores acerca de que brinquedos são tipicamente escolhidos por meninas e que brinquedos são tipicamente para meninos. A partir daqui, começam a seleccionar pares do mesmo género, porque estas são as crianças que estão interessadas nos mesmos brinquedos ou atividades.

Empiricamente, todos sabemos que quando uma criança nasce, a maioria dos pais já têm o quarto da criança pronto e decorado para a receber; neste sentido, segundo os estudos de O’Brien & Huston (1985), os brinquedos, bem como o mobiliário e ainda alguns acessórios do quarto das crianças, são um aspeto favorável para o desenvolvimento diferencial de género, nos seus primeiros anos de vida. Ainda neste sentido, é importante referenciar uma investigação dirigida por Pomerleau, Bolduc, Malcuit & Cossete (1990), em que estes autores puderam verificar que os quartos das crianças entre os 5 e os 25 meses de idade eram basicamente diferenciados, consoante o sexo da criança: os quartos das raparigas possuíam, em maioria, bonecas e os tecidos da roupa de cama e também do vestuário eram, essencialmente, coloridos, privilegiando a cor rosa. O quarto dos meninos continha mais roupa desportiva, carros de diferentes tipos, privilegiando a cor azul.

Em alguns estudos, referentes à tipificação de género, as autoras, Maccoby & Jacklin (1974), apontam que é mais patente essa tipificação, em relação aos papéis de género, por parte dos meninos e são eles os mais prováveis de evitarem as atividades escolhidas pelas meninas.

Vieira (2007) refere que quanto à oferta de diferentes brinquedos às crianças a revisão da literatura aponta para o facto de *“quanto mais típicos de género são os brinquedos oferecidos às crianças, mais prematuramente elas começam a aprender as diferenças entre homens e mulheres e a dar provas da estabilidade do seu género”* (p. 26). A este respeito, Kohlberg (1966) menciona que desta forma se pretende dar importância à compreensão por parte da criança relativamente à sua identidade de género (ser menino ou menina agora e assim que crescer, ser homem ou mulher, respetivamente). Essa construção irá manter-se ao longo da vida, para além das alterações e mudanças que surjam a nível físico ou também do vestuário e acessórios que utilizar.

O facto de serem proporcionados momentos lúdicos em que as crianças brincam com determinados brinquedos pode ser uma possibilidade indispensável, para o ensaio de comportamentos importantes e para o desenvolvimento do género.

Desta forma, a tendência da família para a diferenciação dos brinquedos inicia-se antes do nascimento destas, prolongando-se, de forma mais relevante, nos anos seguintes da infância.

De forma sucinta, é de relembrar “*que o tipo de brinquedos oferecidos às crianças constitui, sem dúvida, um dos meios, através dos quais, se torna possível promover diferenças, a longo prazo, entre rapazes e raparigas*” (Vieira, 2007, p. 27).

Block (1984) acredita que os brinquedos oferecidos às meninas como, por exemplo, um conjunto de painéis e tachos, bonecas e bonecos, *kits* de maquilhagem, entre outros, uma vez que têm uma finalidade frequentemente prevista, desenvolvem nelas uma menor criatividade, do que os brinquedos oferecidos aos meninos como, por exemplo, pistas de carros, peças de lego, entre outros. Estes segundos, pelo facto de não terem uma utilidade tão pré-definida, propendem a ser mais potenciadores da criatividade e de uma maior ocupação do espaço circundante.

Ainda na perspetiva do mesmo autor, estas desigualdades entre os brinquedos utilizados podem refletir-se em aspetos tão diferentes como a capacidade de resolução de problemas, a competência para enfrentar desafios, a autoconfiança para a exploração autónoma do espaço, entre outros aspetos relevantes.

2.2.6 Tipificação das atividades das crianças e preferência de grupos

Existem evidências que os meninos apresentam atitudes e comportamentos mais tipificados em relação às questões de género do que as meninas, mesmo no jogo. Para Archer (1992), existem três tipos de evidências, que suportam este ponto de vista da clareza de papéis de género ser maior nos meninos do que nas meninas:

- o primeiro diz respeito às **atividades relacionadas com os papéis de género**. Alguns estudos referem que tanto meninos como meninas recorrem a brinquedos masculinos numa extensão similar no jogo, ao passo que os brinquedos femininos eram muito menos usados pelos meninos do que pelas meninas. Os autores Hartup, Moore & Sager (1963) aferiram que, quando as crianças entre os três e os oito anos de idade eram deixadas com brinquedos imparciais ou com brinquedos adequados ao sexo oposto, as meninas passavam mais tempo com estes últimos do que os meninos, uma diferença que ampliava com a idade;

- a segunda evidência levantada por Archer (1992) relaciona-se com a **perceção das atividades apropriadas a cada género**, observando-se que os estereótipos de género são mais fortes nos meninos do que nas meninas, esta informação foi confirmada pelo estudo que Emmerich e Shepard (1982) realizaram. Ambos verificaram que quando as crianças e adolescentes avaliavam uma hipotética preferência de meninos e de meninas por uma diversidade de interesses, os estereótipos de género eram mais marcados nos meninos do que nas meninas;

- a terceira evidência prende-se com as **reações dos adultos a atividades apropriadas e não apropriadas a determinado género**, isto é, da maior rigidez dos papéis de género nos meninos, referida por Archer (1992). Esta questão foi analisada por outro autor (Martin, 1990), em que este solicitou a estudantes para avaliarem a sua própria aceitação e a da sociedade a comportamentos de género cruzados de meninos e de meninas, e para fazerem apreciação sobre o que se esperava do comportamento destas crianças quando fossem adultos. O comportamento de género cruzado foi avaliado como sendo menos aceitável para os meninos do que para as meninas e os meninos “femininos” eram avaliados como sendo menos ajustados e de crescerem como sendo homossexuais.

Segundo Martin (1990), a cultura e as normas sociais tendencialmente reconhecem mais rapidamente os comportamentos masculinos das meninas, pois espera-se que as meninas possam “ultrapassar” esse comportamento de género cruzado à medida que se desenvolvem. Este autor sugere ainda que os meninos com comportamentos femininos tendem a atrair uma maior preocupação parental, particularmente por parte do pai e são indicados mais frequentemente para tratamento com profissionais. Esta inquietação parental centra-se na preocupação de que os filhos se tornem homossexuais quando crescerem.

Fagot (1977), de forma a determinar as reações dos pares e dos professores a comportamentos de género eleitos e respetivas consequências, verificou que os meninos que se empenhavam nas atividades estereotipadamente femininas adquiriram dos seus pares e professores uma menor percentagem de reações positivas. Estes meninos brincavam sozinhos quase três vezes mais do que outras crianças do seu grupo. Quanto às meninas que se empenhavam nas atividades estereotipadamente masculinas, não receberam, por parte dos seus pares, nenhuma reação diferencial.

Frequentemente, as crianças são estimuladas, consoante o género, a interessar-se por atividades que lhes ensinam os papéis tradicionais dos adultos da sua cultura. Desta forma, Rodrigues (2003) refere que *“os papéis de género incorporados pela criança afloram nas brincadeiras que realiza essencialmente com os seus pares e é através delas que ela expõe (...) a sua realidade interior”* (p. 11).

Ainda de acordo com esta autora, a tendência da criança para adotar papéis de género encarados “normais” constitui um aspeto essencial do desenvolvimento e ajuste de toda a sua personalidade, considerando que *“à medida que o género se torna estável as crianças aprendem estereótipos de género pela observação de acções e papéis de género de homens e mulheres que as cercam”* (p. 24).

Os espaços mais procurados pelos meninos ou pelas meninas devem ser alvo de preocupação pedagógica e compete ao educador promover atividades para levar ambos os sexos a brincar nos mesmos espaços de forma agradável. Neste sentido, “desafiaremos”, através de atividades planificadas, ambos a brincar juntos, promovendo atividades onde possam experienciar diferentes papéis sociais de forma a questionarem estereótipos de género.

Segundo Amâncio (1994, p. 177),

“os padrões de comportamento são a parte visível e observável de um fenómeno que o senso-comum designa por diferenças entre os sexos, mas por detrás desta evidência observável esconde-se a determinação de uma ideologia que é partilhada por ambos os sexos”.

Já na perspectiva de Neto et al. (2000), os padrões de comportamento referentes ao género são influenciados de forma diferente pelos estereótipos de género, expressando os indivíduos as suas perceções, preferências, atitudes e comportamentos concordantes com as expectativas iniciais.

Neste sentido, foram realizados estudos relativos aos padrões de comportamento de rapazes e raparigas, dirigidas ao estudo das suas preferências por brinquedos e atividades, aos estilos de jogos e de interação social. Desta forma apresentar-se-ão, de acordo com os autores selecionados, e de forma sumária, essas preferências e escolhas.

Preferência por brinquedos e atividades

As preferências por brinquedos e atividades são influenciadas pelos estereótipos de género, manifestando as crianças uma maior preferência por brinquedos característicos do seu género, bem como por jogos que são oferecidos como adequados ao seu género (Fagot, Leinbach & Hagan, 1986; Turner, Gervai & Hinde, 1993).

De acordo com Fagot, Leinbach & Hagan (1986) e Bussey & Bandura (1992) essa opção ou preferência diferente por brinquedos e atividades ajustadas ao género pode ser observada, aproximadamente, por volta dos 2 anos de idade. Segundo Turner, Gervai & Hinde (1993), esta preferência varia com a idade das crianças, com tendências inerentes em rapazes e raparigas. Enquanto nas raparigas, a partir dos 4 ou 5 anos de idade, não era notório o aumento das suas preferências tipificadas, no final da infância manifestava-se uma modificação dos seus interesses e atividades em direção aos papéis de género masculinos (Emmerich & Shepard, 1982). Os rapazes vão sendo cada vez mais estereotipados nas suas preferências ao longo do desenvolvimento (Pitcher & Schultz, 1983; Turner, Gervai & Hinde, 1993).

Neste sentido, Turner, Gervai & Hinde (1993) revelam que a preferência por atividades ou brinquedos característicos do seu género pode constituir uma maior tendência para o empenhamento preferencial nessas mesmas atividades.

Segundo Pitcher & Schultz (1983), os rapazes empenham-se mais nas atividades estereotipadas de acordo com o género do que propriamente as raparigas.

Estilos de jogos e de interação social

Tanto os rapazes como as raparigas escolhem estilos de jogos e interação social diferentes. Neste sentido, Zazzo (1996) observou o primeiro contacto das crianças ao entrarem pela primeira vez no Jardim de Infância e verificou que os comportamentos gerais das crianças se adequavam à oposição dos estereótipos de género: *passividade/autonomia*. Os rapazes exploravam mais intensamente os espaços e os objetos, deslocando-se continuamente, os contactos com as restantes crianças eram constantemente agressivos e, acima de tudo breves, já nas raparigas, ao

contrário, o dominante era a observação e a imitação de comportamentos que antecederiam a comunicação.

De acordo com Neto et al. (2000), tal como acontecia com a preferência dos brinquedos e atividades e ao empenhamento nessas mesmas atividades os rapazes são, no geral, mais estereotipados que as raparigas nas suas escolhas e preferências por estilos de jogo, revelando uma maior consistência nos seus padrões comportamentais e uma maior conformidade com o estereótipo masculino.

O facto das crianças se juntarem em grupos do mesmo género pode ser observado desde cedo. Neste sentido, Fagot & Leinbach (1993) referem um estudo que efetuaram com as crianças em que a separação de género evoluiu vagarosamente dos dezoito meses aos três anos e que a partir dos trinta meses a maioria delas passa uma grande percentagem do seu tempo com pares do mesmo género. Contudo, é aproximadamente aos quatro anos e meio que essa escolha se torna claramente aparente (Maccoby & Jacklin, 1987).

Maccoby (1988) afirma que as crianças escolhem brincar com outras do mesmo sexo uma vez que o processo cognitivo de categorização social efetuado é de tal forma forte que a sua opção, a este nível, deve ser vista como parte integrante da formação da identidade de género.

Existe, porém, uma diferença na idade com que as meninas e os meninos começam a agrupar-se de acordo com o género. Os resultados alcançados por LaFreniere et al. (1984) apontam para uma aproximação social a membros do grupo mais cedo em meninas. Observando crianças desde o primeiro ano de idade até aos seis anos, os autores verificaram que as meninas desde os dois anos de idade começaram a dirigir mais aproximação social a outras meninas e que os meninos somente por volta dos três anos é que começaram a ter a sua parte de iniciativa nesta aproximação. Por volta dos cinco anos de idade, ambos os grupos demonstraram o mesmo tipo de preferências pelo mesmo género.

Já na visão de Maccoby (1985), as meninas e os meninos agrupam-se e funcionam de formas diferentes; neste contexto, sumariou diversos estudos com o objetivo de promover um quadro geral sobre o assunto:

- os meninos brincam em grupos maiores, o que não acontece com as meninas, pois estas agrupam-se em duas ou três;
- os meninos tendem a brincar mais em espaços públicos e com menor proximidade e supervisão por parte de adultos;
- o jogo dos meninos é mais violento do que o jogo das meninas, envolvendo, assim, um maior contacto físico. Por vezes, este contacto revela-se algo agressivo mas, na maioria das vezes, passa apenas por formas de ataque com espírito de brincadeira;
- no grupo de meninos as lutas são mais habituais, incluindo não só agressões verbais como também lutas físicas;
- a interação social dos meninos tende a ser orientada em torno de assuntos de domínio/poder. Esta orientação reflete-se nos estilos de liderança: os grupos de meninos

costumam possuir um líder específico e a liderança costuma obter a forma de emissão de comandos;

- no grupo das meninas, a liderança assume comportamentos como fazer sugestões e iniciar ou organizar as atividades do grupo, normalmente, os membros do grupo participam nos processos de decisões mais do que nos grupos de meninos;
- as meninas têm amizades mais intensas e vivenciadas com maior angústia aquando do seu término. Os pares de meninas amigas são mais coerentes em características pessoais e valores do que os pares de meninos amigos. Já as amizades dos meninos são mais orientadas em torno de atividades, por exemplo, gostar do mesmo desporto;

2.2.7 Promoção de comportamentos de género no seio familiar

São a família e todos os outros agentes de socialização que continuam a educar de forma diferente o rapaz e a rapariga, para o desempenho dos variadíssimos papéis ao longo da vida; como se a diferença biológica determinasse as características pessoais, as oportunidades de desenvolvimento e ainda os percursos de vida de uns e de outros [Cardona e colab. (2010)].

São as mães e os pais que dão a permissão mais cedo ao rapaz do que à rapariga, para, por exemplo, passar na estrada sozinho. Porém, ao nível de maturidade e de impulsividade, verifica-se que a rapariga está mais preparada do que o rapaz da mesma idade para tal atividade (Hoffman, 1977).

Quanto às diferenças nas tarefas a realizar em casa, os filhos e as filhas são tratados/as de forma diferente, seja pelas mães ou pelos pais: as raparigas têm por hábito envolverem-se em atividades ditas “femininas”, já os rapazes em trabalhos ditos “masculinos” (Siegal, 1987), imitando, desta forma, os comportamentos modelados, respetivamente, quer pela mãe, quer pelo pai. De acordo com Vieira (2003), aos rapazes, tendencialmente, são destinados os trabalhos que os levam a sair de casa, enquanto às raparigas estão destinadas atividades, acima de tudo, dentro de casa, aspeto este que se reflete na tradicional diferença entre o tipo de papéis desempenhados pelos adultos, ou seja, a mulher é a principal responsável pela manutenção do lar, enquanto ao homem cabe trabalhar fora de casa, apesar da realidade atual contrariar esse estereótipo.

Basow (1992) afirma que a divisão das tarefas em casa é propícia a transmitir aos filhos de ambos os sexos uma visão geral das principais funções que se espera que o homem e a mulher desempenhem no lar, ao longo da vida adulta.

Apesar de a criança não ser uma mera imitadora de modelos, construindo, de alguma maneira, a sua própria socialização, não se pode esquecer, contudo, que ao observar o comportamento do pai e da mãe, no que concerne à partilha do lar, ela aprende diversas mensagens referentes ao género (Cunningham, 2001). Neste mesmo sentido, Carlson (1984) dá-

nos a conhecer que, por volta dos três anos de idade, as crianças já são capazes de perceber a distinção entre os papéis praticados pela mulher e pelo homem, no seio familiar - a mãe é vista como a “dona de casa”, muito empenhada no cuidar dos filhos e na realização de todas as atividades, do lar; já o pai é visto como o “ganha-pão”. Assim, Vieira (2007, p. 35) afirma que *“as vivências familiares, ao nível da distribuição de responsabilidades reais, passíveis de observação por parte da criança, constituem formas privilegiadas de transmissão de como deve ser ‘desempenhado’ o género por cada um dos sexos”*.

Ainda na perspetiva desta autora (2007), os rapazes e raparigas apreendem estas mensagens muito cedo, devido ao poder que os pais e mães exercem junto dos/as seus/suas filhos/as enquanto modelos, aspeto este que poderá influenciar o comportamento posterior.

Todos sabemos que, à partida, os progenitores gostam de igual forma dos seus filhos e filhas, os educam no sentido de se “comportarem bem” e lhes dão todo o apoio para serem felizes. Neste sentido, a investigação tem evidenciado que os pais distinguem condutas para os rapazes e para as raparigas (Block, 1984; Vieira, 2005).

É importante ainda acrescentar que os estudos relativos à família têm mostrado que esta é um dos meios mais favoráveis para transmitir práticas culturais, no que respeita à linguagem e aos padrões de comunicação utilizados entre os progenitores e filhos/as, influenciando assim, não só a formação do género, mas também o comportamento em geral (Alarcão, 2000; Ramos, 2001).

Para sintetizar o importante papel da família, apresentamos a citação de Vieira (2007)

“nas interações familiares é fundamental que se enfatize a ideia de que, em igualdade de circunstâncias, no que concerne às oportunidades de desenvolvimento e de aprendizagem, os rapazes e as raparigas conseguem atingir o mesmo tipo de desempenhos escolares, relacionais, profissionais, entre outros, desde que as escolhas efectuadas sejam condizentes com os seus reais interesses e capacidades” (p. 71).

2.2.8 O papel do Jardim de Infância na promoção da igualdade de género

No que concerne ao papel da educação pré-escolar na construção da identidade de género, foi, recentemente, realizada uma investigação por Rocha (2009) que revelou que os educadores de infância revelam 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. Tal facto não deveria ocorrer, uma vez que estes profissionais estão a educar cidadãos e cidadãs para a vida.

A Escola e o Jardim de Infância são importantes para o desenvolvimento das crianças. Para Tarizzo & Marchi (1999, p. 6), a escola, para além de ser um local de compreensão e de preparação de rapazes e raparigas para a vida, deverá estar entre os principais agentes de mudança, ajudando *“juntamente com outros intérpretes sociais, para a construção da realidade”*.

A forma, como a família e a escola agem em relação às meninas e aos meninos, é indispensável para o processo de constituição da identidade de género.

O Jardim de Infância é, sem dúvida, um meio socializador muito forte, apto a preparar as crianças para o Mundo, uma vez que é do conhecimento geral que os primeiros anos são essenciais para desenvolver bases sólidas e saudáveis que contribuirão para um desenvolvimento sócioemocional e intelectual. É neste contexto que se deve iniciar um processo de aprendizagem de vivências e de interações dinâmicas (Vasconcelos, 1993), preparando as crianças para uma cidadania igualitária, onde não existam desigualdades de género, nem poder por parte de uns, nem sujeição por parte de outros.

Sendo assim, é no J.I. que se pode potenciar a construção da igualdade, pois este desempenha um papel crucial na desconstrução de estereótipos, tendo os educadores de permanecer atentos e proporcionar condições, para que os meninos e meninas aceitem práticas mais igualitárias, contribuindo assim para a igualdade de género.

Os educadores devem estar sensibilizados para estas questões e, como mencionam Subirats & Brullet (1988), estes contribuem para as desigualdades entre meninos e meninas ou o protagonismo dos meninos e para a invisibilidade das meninas, devendo assumir, os educadores um papel fundamental e podem contribuir e muito para a promoção da igualdade.

Assim, segundo Stoer (1994), quanto mais cedo meninos e meninas se adaptarem às atitudes de “solidariedade activa”, mais fácil será evitar a aquisição de práticas xenófobas, racistas ou sexistas.

2.3 A importância dos espaços temáticos de aprendizagem na sala de atividades

Uma sala de educação pré-escolar possui, tradicionalmente, diversos e inúmeros materiais adequados e destinados à realização de atividades lúdicas, previamente planeadas com o intuito de desenvolver as competências necessárias. Neste sentido, os espaços possuem uma diversidade de objetos e materiais que estimulam as capacidades de exploração, as capacidades sensoriais e as capacidades criativas das crianças e são espaços que, sendo bem planeados e equipados, permitem que as crianças efetuem aprendizagens sozinhas ou com outras crianças (Hohmann & Weikart, 1997).

No que se refere à organização dos espaços da sala de atividades, esta possui muitas particularidades, nomeadamente, necessita de espaços amplos, bem diferenciados, de fácil acesso e especializados. Também se revela fundamental que exista um espaço onde possam ser realizadas tarefas conjuntas de todo o grupo. Desta forma, o espaço acaba por tornar-se *“uma condição básica para poder levar adiante muitos dos outros aspectos-chave. As aulas convencionais com espaços indiferenciados são cenários empobrecidos e tornam impossível (ou*

difficultam) uma dinâmica de trabalho baseada na autonomia e na atenção individual de cada criança” (Zabalza, 2007, p. 50).

A organização dos espaços da sala de atividades tem por base, além dos princípios didáticos e pedagógicos, princípios psicológicos (necessidades das crianças), arquitetónicos, estéticos, de segurança, entre outros (Zabalza, 1991).

De acordo com o mesmo autor (2007), para uma vantajosa organização do espaço da sala, é essencial que o professor exerça um papel ativo em redor do processo que abrange a organização e que começa com a concretização das intenções educativas e do método ou métodos de trabalho que irá utilizar, já que isto irá condicionar diretamente a tomada de decisões para o planeamento e subsequente organização do espaço.

Ainda de acordo com este autor, as tarefas dos professores neste processo poderiam ser agrupadas em quatro: concretizar as intenções educativas e métodos de trabalho, planear e organizar o espaço, observar e avaliar o seu respetivo funcionamento e, por último, introduzir as modificações que forem úteis.

No que respeita ao educador, quando este prepara e organiza a sala de atividades em áreas para trabalhar com as crianças, pode propiciar momentos de socialização e interação que poderão desenvolver certas habilidades, tais como a autonomia, o respeito, a imaginação, a criatividade, entre outros aspetos fundamentais para o bom desenvolvimento da criança.

De acordo com o Despacho Conjunto nº 268/97, os espaços da sala de atividades devem possibilitar atividades individuais, como jogos egocêntricos e atividades em grupo, como as construções ou dramatizações, que permitam um elevado fluxo de interações.

De acordo com o Despacho Conjunto nº 258/97, os materiais existentes nos diferentes *espaços temáticos de aprendizagem* devem ser ricos, variados, estimulantes e agradáveis à vista e ao tato. Neste Despacho também é mencionado que o material deve ser polivalente, servindo mais do que um objetivo, resistente e acessível. Além disso, os materiais devem beneficiar a fantasia, o jogo simbólico e a criatividade.

Desta forma, as áreas possibilitam que as crianças usem e manipulem objetos e materiais, façam explorações, criem e resolvam problemas, apresentem as suas invenções, guardem as suas coisas e falem à vontade sobre o que estão a fazer. Assim, de acordo com Hohmann & Weikart (1997), as áreas possibilitam o desenvolvimento da capacidade de autonomia e de iniciativa, uma maior interação social e um maior envolvimento nas atividades.

Já na opinião de Campos (1990), as áreas favorecem o desenvolvimento de operações mentais e fornecem às crianças *instrumentos conceptuais* que as ajudam a compreender a realidade.

A organização do espaço e do tempo no quotidiano das crianças é importante e requer uma atenção especial para o processo educativo, pois este pode auxiliar na promoção da interação e da construção de conhecimento e brincar é uma atividade que deve fazer parte integrante do planeamento da educação na educação pré-escolar. Neste sentido da organização do espaço, Rizzo (1989) refere que as atividades por áreas permitem uma maior responsabilização das crianças, uma vez que o facto de elas tomarem decisões e utilizarem os materiais de variadas formas, que podem ser imprevistos e de formas criativas, pressupõem uma responsabilização

pelo que é partilhado por todos. Ainda segundo esta autora, as crianças ao interagirem vão desenvolvendo o respeito pelo outro e pelo objeto em comum.

Na perspectiva de Kramer et al. (1998), a organização da sala em áreas é muito importante, dado que favorece a movimentação das crianças e a sua participação em atividades que venham ao encontro dos seus interesses. Essa divisão atende à própria variedade das ações das crianças, em momentos diversos, na procura de satisfação das suas necessidades de desenvolvimento e conhecimento.

As mudanças devem ocorrer na presença de educador e criança, ambos devem participar nela e as crianças devem perceber qual a razão da mudança e conhecer a organização da sala, na medida em desta forma conseguem um maior domínio dos espaços e dos materiais, tendo ainda a possibilidade de resolver problemas e de adquirir um sentimento de controlo sobre o mundo que as rodeia (Campos, 1990).

No processo de educação infantil, o papel do educador é fundamental, pois é ele quem cria os espaços, disponibiliza materiais, participa nas brincadeiras, ou seja, faz a mediação da construção do conhecimento (Martinez, 2006).

É também da sua responsabilidade a seleção do material que será utilizado em cada “cantinho” e organizará o tempo auxiliando as crianças nas trocas de “cantinhos”, fazendo ainda as intervenções inevitáveis para o bom funcionamento das atividades, revelando-se um verdadeiro intermediário do processo educativo.

O espaço da sala de atividades possibilita a atribuição de significado às experiências das crianças e constitui uma mensagem curricular, na medida em que reflete o modelo educativo de quem o organiza, o valor e a função que lhe atribui (Zabalza, 1991). Assim, é essencial que o educador se questione sobre a função e finalidades educativas dos espaços e dos materiais, de forma a planear e fundamentar a sua organização.

As áreas constituem um ambiente aberto que permite diferentes interpretações e usos, onde a criança passa a ter o poder de definir o que elas são ou para que servem, em vez de definir uma maneira “correta” de brincar ou agir sobre elas (Hohmann & Weikart, 1997).

Nas salas de educação de infância que seguem uma orientação construtivista existem, regularmente, áreas distintas de atividade, possibilitando, assim, diferentes aprendizagens curriculares. Esta organização em áreas, além de se tratar de uma necessidade imprescindível para a vida em grupo, abrange mensagens pedagógicas diversificadas.

Esta organização auxilia a proposta de atividades por parte do educador e, sobretudo, promove a escolha da criança.

A sala de atividades não deve possuir um modelo único de organização, totalmente estabelecida no início do ano letivo até ao término, pois com o desenrolar do jogo educativo quotidiano a sala deve ser reorganizada e organizada.

Em síntese, no que respeita à utilização das áreas na sala de atividades, estas são fundamentais e importantes para o desenvolvimento da criança, pois, neste sentido, as crianças terão a oportunidade de estar inseridas num ambiente propício para desenvolver as suas habilidades de forma agradável e lúdica e ainda porque possibilitam às crianças que atuem de forma diferente e aí desenvolvam diferentes atividades.

2.3.1 Caracterização dos *espaços temáticos de aprendizagem* no contexto do estudo

Sendo que parte do estudo incide na observação de dois dos *espaços temáticos de aprendizagem* da educação pré-escolar, nomeadamente o “*espaço da casa*” e o “*espaço da garagem/construções*”, revela-se fundamental fazer uma caracterização sucinta de ambos, de modo a percebermos o que estes disponibilizam para as “brincadeiras” das crianças e que materiais tivemos ao nosso dispor, aquando da implementação das atividades.

A sala de atividades tem uma área aproximadamente de 42 m², o que está de acordo com o Despacho Conjunto nº 268/97, pois neste, a área de uma sala de atividades varia entre os 40m² e os 50m². Este espaço é essencial, pois de acordo com a perspetiva de Hohmann & Weikart (1997) as crianças necessitam de espaços para se moverem livremente, para usarem objetos e materiais, para fazerem explorações, para criarem e resolverem problemas e interagirem.

Sendo assim, a sala de atividades está organizada/estruturada por diferentes *espaços temáticos de aprendizagem*: “*espaço da loja*”, “*espaço da casa*” (*área da cozinha* e *área do quarto*), “*espaço do computador*”, “*espaço da garagem/construções*”, “*espaço dos jogos*”, “*espaço dos livros*” (biblioteca) e ainda o “*espaço da mantinha*”.

Para além destes espaços, a sala possui outros materiais destinados ao trabalho com as crianças, a saber, mesas (retangulares e redondas) e cadeiras, um computador e um armário de arrumação de material.

Seguidamente, apenas incidiremos a nossa descrição em dois espaços temáticos de aprendizagem acima referidos.

Espaço temático de aprendizagem da casa

É o espaço que ocupa a maior área da sala de atividades, localizando-se no centro da lateral direita da sala, rodeado pelo “*espaço da loja*” e a “*espaço do computador*”.

Este está dividido em duas partes, sendo a “*área da cozinha*” e a “*área do quarto*”. Cada uma destas divisões encontra-se delimitada por móveis pequenos de madeira (guarda-fatos e uma mesa-de-cabeceira) e ainda uma tábua de engomar.

“*Área da cozinha*” (fig.17)

Nesta área toda a mobília existente é de tamanho proporcional à criança e em madeira branca. Temos, então, um fogão com forno, junto a estes estão um balde, pá e vassoura, máquina de lavar loiça, um loiçeiro com alguidar e torneira, um micro-ondas, um frigorífico, um

armário com duas prateleiras na parte superior e na parte inferior é fechado por duas portas. Neste armário, estão guardados os utensílios de cozinha, como os talheres, tachos, toalha da mesa, panos, pegas, pratos, canecas, copos, um biberon, *tupperwares* e ainda alguns produtos e embalagens vazias e limpas compradas no “*espaço da loja*” (embalagens trazidas de casa).

Existe também uma mesa redonda, duas cadeiras de madeira e uma cadeira de bebé. Geralmente, em cima da mesa encontra-se uma fruteira com algumas peças de fruta de plástico.

Ainda em cima do armário que divide a cozinha do quarto (guarda-roupa) temos um telefone branco.

Todo o material disponível neste espaço está de acordo com o tamanho e a idade das crianças.



Fig.17 - “Área da cozinha”

“Área do quarto” (fig.18)

Nesta área, há um guarda-roupa com roupas de bebé e adulto, tendo duas portas e uma gaveta e ao lado desta, a mesa-de-cabeceira e a tábua e ferro de engomar (estes dividem a “*área da cozinha*” e a “*área do quarto*”). Existe, ainda, uma cómoda pequena com três gavetas, contendo no seu interior adereços para as crianças se disfarçarem. Depois encontramos um espelho de parede e uma cama pequena de bebé. Também, nesta área, temos dois bonecos *nenucos*: um africano e um asiático.

Junto à cama encontramos uma cadeira pequena azul de plástico.

Temos ainda o fraldário, sendo que a parte superior tem duas funções: a de fraldário e a de banheira; na parte inferior é móvel com duas prateleiras, contendo produtos de higiene.

Neste espaço ainda podemos encontrar uma cesta com medicamentos (embalagens vazias).

Dado que as brincadeiras realizadas no “*espaço da casa*” desenvolvem-se em simultâneo com o “*espaço da loja*”, este última também merece uma sucinta caracterização.



Fig.18 - “Área do quarto”

Espaço temático de aprendizagem da loja (fig.19)

Neste espaço existem dois móveis de madeira, sendo que um possui quatro prateleiras, contendo produtos e embalagens vazias e limpas; o outro tem pequenos compartimentos e no seu interior podemos encontrar diferentes peças de fruta de plástico. Em frente a este último, encontra-se o balcão, também ele de madeira castanha. Neste pode ser observada uma máquina registadora e um caderno, onde as crianças registam, por norma, valores, indicando o preço ou então fazem de conta que nele consultam o valor (espécie de preçário) e ainda uma cadeira. Junto desta área encontramos um carrinho de plástico de supermercado.

Este espaço encontra-se logo à entrada na sala, na lateral direita e seguindo-se então o “espaço da casa”, mais propriamente a “área da cozinha”.



Fig.19 - Espaço temático de aprendizagem da loja

Espaço temático de aprendizagem da garagem/construções (fig.20)

Este espaço é constituído por um tapete com estradas desenhadas. Junto a ele, em madeira, temos uma pequena estante com duas prateleiras, cada prateleira possui algumas caixas de plástico, cartão e madeira. No interior destas, podem encontrar-se peças de construção, tanto de plástico, como de madeira; peças de madeira para construir uma pista; animais de plástico e carros de todos os tamanhos e formas.



Fig.20 - Espaço temático de aprendizagem da garagem/construções

Os *espaços temáticos de aprendizagem* e os respetivos materiais adotados que constam na sala de atividades estão na sua maioria de acordo com o estipulado no Despacho Conjunto nº 258/97, ou seja, os espaços temáticos de aprendizagem, são ricos e variados; resistentes e acessíveis, quer pela forma como se arrumam, quer pela forma como são utilizados; estimulantes e agradáveis à vista e ao tato e também, polivalentes de modo a servir mais do que um objetivo. Além de tudo isto, este material e ainda segundo o mesmo Despacho, deve favorecer a fantasia e o jogo simbólico, favorecer também a criatividade, estimular o exercício físico e o desenvolvimento cognitivo.

Consideramos que a variedade de materiais e objetos nestes espaços estimulam a diversidade das brincadeiras das crianças, potenciando a livre expressão e o desenvolvimento simbólico.

Segundo o estipulado no Despacho Conjunto nº 268/97, o pavimento deve ser confortável, resistente, lavável, antiderrapante e pouco refletor de som. Quanto às paredes, estas devem ser laváveis, não abrasivas e de cores claras, permitindo a fixação de expositores e quadros, garantindo o bom isolamento térmico e acústico. Já o teto possui cor clara, permitindo uma benéfica reflexão da luz e absorção do som, aspetos estes visíveis na sala de atividades. Daí a sala de atividades seguir as normas e regras implícitas no referido Despacho.

2.4 A importância da atividade lúdica/jogo no desenvolvimento da criança

As atividades lúdicas devem fazer parte do quotidiano das crianças na educação pré-escolar, uma vez que a brincadeira é uma atividade educativa essencial que faz parte da infância e deve ser levada para as salas de atividade, onde estas podem e devem ter um ambiente propício para desenvolver todas as habilidades de maneira satisfatória.

As atividades lúdicas, segundo Martinez (2006), permitem à criança vivenciar diferentes sentimentos como alegria, ciúme, inveja e experiências de trabalho em equipa, possibilitam a interação, a competição e o estímulo à astúcia. Os jogos favorecem também a interdisciplinaridade.

Segundo Abramowicz & Wajskop (1995, p. 56) *“brincar fornece à criança a possibilidade de construir uma identidade autónoma, cooperativa e criativa.”*

Para Mukhina (1996, pp. 155-156),

“na verdade, a autêntica atividade lúdica só ocorre quando a criança realiza uma acção subentendendo outra, e manuseia um objeto subentendendo outro. A atividade lúdica tem um carácter semiótico (simbólico). No jogo revela-se a função semiótica em gestação na consciência infantil. Essa função revela-se através do jogo e reveste-se de algumas características especiais. O sentido lúdico de um objeto pode ter com esse uma semelhança muito menor do que a que tem um desenho com a realidade que representa. Mas o substituto lúdico oferece a possibilidade de ser manuseado tal como se fosse o objeto que ele substitui”.

O desenvolvimento da criança acontece através do lúdico. Segundo Piaget (1989), a maneira da criança assimilar (transformar o meio para que este se adapte às suas necessidades) e de acomodar (mudar-se a si mesmo para adaptar-se ao meio) deverá ser sempre através da atividade lúdica.

Este autor menciona ainda que a *“brincadeira é uma atividade social. Depende de regras de convivência e de regras imaginárias que são discutidas e negociadas incessantemente pelas crianças que brincam. É uma atividade imaginativa e interpretativa”* (p. 57).

A infância é um período excecional da vida humana, para o desenvolvimento de diversas brincadeiras, porém, o que poucas pessoas conhecem é que a criança aprende e desenvolve-se nos mais amplos sentidos por meio das brincadeiras e das atividades lúdicas. É através das brincadeiras que a criança explora o meio em que se insere, por outro lado, também é através das brincadeiras que a criança interioriza regras e papéis sociais, passando assim a ser capaz de viver em sociedade.

Assim sendo, Piaget (1976) refere que a atividade lúdica é o berço obrigatório das atividades intelectuais da criança. Estas não se tratam apenas de uma forma de entretenimento para gastar energia das crianças, mas meios que contribuem e enriquecem o desenvolvimento intelectual. Este autor ainda afirma que *“o jogo é, portanto, sob as suas duas formas essenciais de exercício sensório-motor e de simbolismo, uma assimilação do real à atividade própria, fornecendo a esta seu alimento necessário e transformando o real em função das necessidades múltiplas do eu”* (p. 160).

Em suma, a brincadeira contribui para o processo de aprendizagem e socialização das crianças, oferecendo-lhes oportunidades de executar atividades coletivas livremente, além de ter efeitos positivos para o processo de aprendizagem e estimular o desenvolvimento de habilidades fundamentais de novos conhecimentos. A brincadeira pode e deve ser privilegiada no contexto educacional. Esta traz inúmeros benefícios, bem como as possibilidades que elas criam de se trabalhar diferentes conteúdos em forma lúdica.

De uma forma muito geral, de acordo com Vygotsky (1989), o brincar proporciona o desenvolvimento de aspectos específicos da personalidade, como a afetividade (tanto bonecas, ursinhos etc..., como brinquedos que apoiem a dramatização de situações da vida adulta, equacionam problemas afetivos da criança); a motricidade (a motricidade fina e ampla desenvolvem-se através de brinquedos, bolas, jogos de encaixe e de empilhar, etc); a inteligência (o raciocínio lógico-espacial evolui através de jogos tipo quebra - cabeça, construção, estratégia etc); a sociabilidade (a criança aprende a situar-se entre as outras, a comunicar e a interagir através de todo tipo de brinquedo) e ainda a criatividade (desenvolve-se através de brinquedo como oficina, marionetes, jogos de montar, disfarces, instrumentos musicais etc.).

É através das brincadeiras que a criança explora o meio que a rodeia, interiorizando regras e papéis sociais, passando a estar habilitada a viver em sociedade.

Assim, a ludicidade e o brincar são fundamentais e importantes para o desenvolvimento dos meninos e das meninas, dado que é através do lúdico que as crianças interagem entre si, produzem culturas e obtêm competências que fomentam a sua integração no mundo adulto (Corsano, 2002).

Através do jogo, as crianças recriam situações, representam papéis sociais e práticas, muitas vezes sexistas, interiorizadas no seio da família. Ao Jardim de Infância compete contribuir para que meninos e meninas cresçam em valores que os/as preparem para uma vida em comum numa sociedade masculina e feminina.

2.4.1 O Jogo dramático/sociodramático

Atualmente, as crianças passam a maioria do seu tempo, no Jardim de Infância, no convívio com outras crianças e, frequentemente, sem modelos de jogo. Porém, esta realidade, em tempos atrás não era assim vivida, na medida em que as crianças passavam a maioria do seu tempo a brincar, pelas ruas, com familiares e vizinhos, onde seguiam modelos e interpretavam-nos nas suas brincadeiras. Esta situação obriga a que o educador ensine a criança a brincar e que veja a tarefa de promoção do jogo com a mesma honestidade e intenção com que encara qualquer outra promoção de desenvolvimento da criança (Leong & Bodrova, 2009).

De acordo com Lequeux (1977) o jogo dramático define-se como sendo uma criação contínua e motivada. Não se tratando de uma peça montada artificialmente, para o desempenho das crianças, é feito essencialmente de gestos, cujas qualidades são reveladas pelos exercícios

de mímica, acompanhado por palavras e apoiado numa história, desejando produzir um pequeno divertimento.

Ryngaert (1981) diz-nos que o jogo dramático é uma atividade coletiva, justificando que o grupo é o lugar onde o sujeito se elabora para si e com os outros. Esta visão parece-nos que é a mais eficaz, sendo a escola um local apropriado para o seu aperfeiçoamento, mas considerando que também pode ser individual: a criança entra no jogo dramático com os seus objetos/brinquedos, ela sozinha, exterioriza, representa, atribui a si própria e aos objetos outras funções e cria diversas personagens.

Para além destes aspetos, o autor ainda refere que este tipo de jogo não visa uma representação autêntica da realidade, mas sim uma análise a partir de uma linguagem produzida de forma artística e original, que não está dependente do texto, substituído pela improvisação, ou então estabelecida segundo um guião.

Segundo Mukhina (1996, pp. 156-157),

“as crianças refletem no jogo dramático toda a diversidade da realidade que as circunda: reproduzem cenas da vida familiar e do trabalho, refletem acontecimentos relevantes como os vãos espaciais etc. A realidade, ao ser representada nos jogos infantis, converte-se em argumento do jogo dramático. Quanto mais ampla for a realidade que as crianças conhecem, tanto mais amplos e variados serão os argumentos de seus jogos. Por isso, um pré-escolar mais novo tem um número de argumentos mais limitados do que outro mais velho. As crianças de 5 a 6 anos brincam de convidados, filhos e mães, mas também de construir uma ponte ou de lançar uma nave espacial”.

Para Sousa (1979), o jogo dramático surge da imitação do adulto, entre os 4 e 6 anos de idade, fase esta em que a criança reproduz e explora os gestos e imita a voz do adulto. O melhoramento deste tipo de jogo é realizado através das observações e sugestões que fazem os espetadores, neste caso os colegas e educador, o que permite à criança que representa, uma maior vontade em aperfeiçoar as suas representações.

No que respeita à brincadeira do faz de conta, esta é uma das atividades mais recorrentes na educação pré-escolar. É por este motivo que observamos que em muitos dos Jardins de infância se encontra um baú ou caixa com muitas e diferentes indumentárias, as quais a criança utiliza e explora, desempenhando o papel de diferentes personagens do seu quotidiano. Neste sentido *“a brincadeira da criança está próxima da realidade e é a forma de ela se inserir como sujeito na sociedade em que vive”* (Marega & Sforini, 2009, p. 1).

É através do jogo do faz de conta que a criança realiza os seus sonhos e desejos criando e recreando situações que satisfazem a necessidade que ocorre no seu interior. As autoras acima referidas ainda acrescentam que este tipo de brincadeira implica regras, na medida em que a criança ao representar diversas personagens do quotidiano, tem por base o modelo real de cada uma delas e do jogo do faz de conta extrair um significado global e abstrato para a categoria da personagem que quer explorar. Porém, Zacharias (2008) menciona que os J.I. dão pouca atenção à brincadeira do faz de conta, uma vez que, predominam os jogos de regras e atividades que os educadores conduzem em que selecionam brinquedos educativos ou então restringem o tipo de brinquedo utilizado pela criança.

Já na opinião de Holper (1983), o jogo sociodramático exige que a criança analise a sua experiência pessoal para selecionar elementos relevantes que possam promover o jogo. A criança deve ser capaz de conferir a um objeto não estruturado, várias formas e garantir, a partir do mesmo, diversas situações.

No que concerne à opinião de Neto (1997) um dos fatores mais importantes que estimulam o jogo sociodramático é o ambiente que o educador propicia à criança, a sua clareza e a capacidade de desenvolver um ambiente de jogo semelhante ao da vida real. É através do mencionado que a criança é estimulada a explorar o jogo simbólico.

Para além da criação de um ambiente de jogo seguro e atraente é também fulcral que haja áreas de jogo nitidamente definidas e delineadas. Também a disposição dos adereços e materiais no espaço em que se desenrola o jogo, é outros dos fatores importantes, na medida em que esta disposição lógica permite que a criança seja autónoma e ajuda-a nas suas escolhas pessoais, para além de estimular a sua criatividade.

Quando a criança explora o jogo dramático no Jardim de Infância, adquire e desenvolve o nível de comunicação com os outros, uma vez que esta se vai habituar a observar e a ser observada, a ouvir e a responder de acordo com as situações que lhe surgem. Este tipo de jogo favorece a criança no que se refere a diversas competências, nomeadamente, o domínio do corpo (expressividade), da sensibilidade (representação do choro evitando as lágrimas e domínio do medo) e ainda do domínio da expressão verbal (trabalho da voz, sons, palavras, entre outros) (Faure & Lascar, 2000).

É importante ficarmos com a opinião de Marega & Sforzi (2009), na medida que referem que é através da brincadeira do faz de conta e também do jogo dramático que a criança tem a perceção do mundo real, dos objetos humanos, sendo que através dos recursos pedagógicos a criança pode reproduzir as ações do adulto. Embora a criança não tenha a total competência para realizar a ação real, pode realizá-la simbolicamente.

Na perspetiva de Aguiar (1983), o jogo é para a criança o seu meio privilegiado de expressão, pois diz-nos que ao observarmos uma criança a jogar verificamos que toda a sua atenção se centra no jogo que realiza e no qual se envolve totalmente. É através do jogo que a criança progressivamente começa a apropriar-se do real, testando-o, e em simultâneo desenvolve a sua personalidade.

A criança começa a reproduzir o quotidiano nas suas dramatizações e estas vão despertá-la para o que a rodeia e também para o que se passa em si própria. Desta dinâmica resulta uma melhor formação da criança, levando a que esta descubra e desenvolva as suas capacidades sensoriais e criativas.

Em situação de jogo dramático, a criança, para além do seu próprio corpo, pode recorrer a outros instrumentos como meios de expressão como, por exemplo, os fantoches, as sombras e as máscaras que ajudam a criança a transferir mentalmente o seu pensamento, possibilitando-lhe olhar para a ação mesmo permanecendo como participante ativo da mesma.

Na atividade dramática é fundamental ter em consideração os produtos da imaginação, pois quando se joga, joga-se num espaço previamente estabelecido, as personagens são reais e os sentimentos que nascem e crescem entre elas, demonstram, por vezes, todo o aspeto de

sentimentos verdadeiros. Na opinião de Ryngaert (1981), as crianças entram no universo do imaginário com grande facilidade.

Um estudo de Kowalski (2009) revela-nos que para a maioria dos educadores de infância, a representação dramática é vista como linguagem artística, não fazendo ainda parte do seu léxico profissional. As educadoras, excepcionalmente, referem-se aos espaços onde as crianças representam o que observam no dia-a-dia, como o termo “brincar ao faz-de-conta” para mencionarem as ações que as crianças desenvolvem. Com isto não se referem a uma linguagem artística mas acima de tudo ao brincar, salientando que esta forma de brincar é do agrado das crianças.

Quanto aos espaços que nas salas de Jardim de Infância facilitam o jogo dramático, são uma mais-valia na experiência da representação criativa da relação sensível e racional que a criança possui com a realidade que a rodeia.

Courtney (1990) afirma que a criança jogando dramaticamente age e reage recorrendo a indicação de regras de comportamento social. Age sem nenhum tipo de conhecimento da reação dos restantes intervenientes, apoderando-se, assim, da palavra e gestos do outro, desenvolvendo a sua consciência crítica. Age como se fosse a personagem que interpreta, cruzando-se cada vez mais com o outro na interação. Desta forma, a criança ao representar vai apreendendo a descobrir as falas das outras crianças enquanto personagens, interpretando o que estará por detrás do que dizem.

Para Kowalski (2009) *“quando a acção é construída pelas crianças e pelo educador, o seu desenrolar é co-orientado por todos os que nela participam, construindo situações em que criativamente se mobilizam dados que as crianças e adulto disponibilizam, reorganizando-os”* (p. 222). Sendo então que neste processo de ação, ambos têm um papel fundamental, pois todos participam de igual forma.

De acordo com a mesma autora (2005), o jogo dramático realizado em pares difere do jogo dramático que envolve crianças e educador e, mais tarde, da dramatização dirigida por este. Estes são aspetos pedagógicos facilitadores do desenvolvimento de diferentes competências.

Há diferença entre o modo como a atividade dramática se desenrola, ou seja, se a criança participa por ela e se envolve no jogo dramático ou se é o educador que distribui papéis para que as crianças os desempenhem. Neste sentido, Kowalski (2009) diz-nos que *“se a criança naturalmente participa e deseja envolver-se no jogo dramático, já o mesmo não acontece com a dramatização de situações previamente conhecidas em que o educador distribui papéis, faz a seleção de intérpretes, em que há repetições, ensaios”* (p. 225).

2.4.2 O Jogo simbólico

Ao brincar, a criança coloca em jogo muitas experiências motoras, afetivas, as suas fantasias, o seu mundo simbólico e ainda a sua personalidade.

Para Piaget (2002), o desenvolvimento cognitivo da criança ocorre em torno de quatro estádios de desenvolvimento, bem delimitados e com características específicas, sendo então os **estádios sensório-motor, pré-operatório, operatório concreto** e ainda o **estádio operatório formal**. Destes quatro estádios, o estágio pré-operatório é apresentado, pelo autor, como a fase na qual surgem as condutas de representação ou manifestações da função simbólica.

De acordo com o mesmo autor (1975), a função simbólica consiste na capacidade que a criança adquire de diferenciar significados. É no decorrer das suas manifestações que a criança se torna capaz de representar um significado (objeto, acontecimento).

A criança ao inserir-se no jogo simbólico representa situações da sua vida através das brincadeiras. Oaklander (1980), em alguns estudos que realizou com crianças, destaca a importância do brincar para estas, pois afirma que através da brincadeira, elas experimentam o mundo que as rodeia e aprendem mais sobre ele, o que se revela um fator fundamental para o seu desenvolvimento.

Devido à função simbólica, a criança, a partir dos dois anos de idade, passa a contar com a possibilidade de representar através de símbolos e, desta forma, fá-lo através de condutas que vão surgindo, mais ou menos ao mesmo tempo, como a imitação diferida, imagem mental, jogo simbólico e também a linguagem e desenho (Piaget, 1975).

Além disto, Piaget (2002) refere-nos que no início do estágio pré-operatório, ao contrário da criança se adaptar logo à nova realidade que descobre e que vai construindo pouco a pouco, ela vai começando, através de uma assimilação egocêntrica, incorporar todos os dados dessa realidade.

Ainda ao longo deste estágio, o autor aponta que a criança transita entre duas formas externas de pensamento: uma referente ao início desse estágio, correspondente ao pensamento por pura assimilação, no qual o egocentrismo exclui toda a objetividade; a outra pertence ao final desse mesmo estágio e corresponde ao pensamento adaptado aos outros e ao real, que prepara o pensamento lógico. Entre ambas as formas de pensamento descritas, encontra-se a grande maioria dos atos da criança, a qual varia entre estas duas direções opostas (Piaget, 2002).

Piaget (2002) afirma que no início do estágio pré-operatório, prevalece a forma de pensamento egocêntrico, que é representado através do jogo e a que este autor designou de jogo simbólico. Desta forma, evidencia-se, portanto, no estágio pré-operatório, o jogo simbólico ou jogo de imaginação e imitação, que se manifesta por meio de um pensamento individual quase puro, com o mínimo de elementos coletivos, ou seja, o pensamento egocêntrico.

Baseando-se na perspectiva de Piaget, Delval (1998), acrescenta que, através do jogo simbólico, a criança torna-se capaz de transformar as situações vividas no seu quotidiano, situações, estas que são controladas pelos adultos, que estão à sua volta, por meio de normas e regras muito rígidas, das quais, a criança não consegue compreender, algumas delas. Daí a

necessidade que a criança tem em entregar-se às possibilidades que o jogo simbólico promove, como um meio para expressar os seus desejos e conflitos para poder adaptar-se a esse mundo.

CAPÍTULO III

ESTUDO EMPÍRICO

“O investigador determina os métodos que utilizará para obter resposta às questões de investigação colocadas ou às hipóteses formuladas.” (Fortin, 1999, p.41)

3. Introdução

Após a apresentação do enquadramento teórico da investigação, o capítulo que se segue destina-se à apresentação da metodologia utilizada. Seguidamente explicitamos e contextualizamos a opção metodológica, apresentamos os objetivos da investigação, explicitamos e contextualizamos o contexto do estudo, caracterizamos os participantes, identificamos as técnicas de recolha de dados/instrumentos, nomeadamente, observação participante, notas de campo, grelha de observação de participação no jogo espontâneo das crianças e ainda as entrevistas semiestruturadas. Também consta, neste mesmo capítulo, uma descrição sobre a validade e fidelidade a considerar numa investigação e, por fim, apresentamos e justificamos os procedimentos utilizados na recolha e análise de dados.

A escolha da metodologia a utilizar num trabalho de investigação educacional depende dos objetivos, do tipo de questão a que o estudo procura responder, da natureza do fenómeno a estudar e das condições em que o mesmo decorre (Tuckman, 2005).

Tendo em conta o proferido pelo autor, seleccionámos a metodologia e pode parecer estranho o facto de serem referidos dois tipos de metodologia, porém, inicialmente pensou-se que a metodologia mais adequada para o estudo em questão seria a investigação-ação, no entanto, com o decorrer da investigação apercebemo-nos que o tempo seria muito limitado para promover mudanças quanto às representações e conceções implícitas nas crianças sobre a temática, mesmo que, esta mudança seja mais fácil nas crianças do que nos adultos. Neste sentido, pretendemos deixar o desejo de poder aprofundar este trabalho num outro contexto e alarga-lo a outros educadores de infância.

Posto isto, apresentamos duas metodologias de natureza qualitativa, mais concretamente a investigação-ação e o estudo de caso.

3.1 Explicitação e justificação da opção metodológica/caracterização do tipo de pesquisa

3.1.1 Investigação-ação na investigação qualitativa

Neste processo recorreremos a uma metodologia de natureza qualitativa, pois como refere Fontin (1999) esta *“possibilita a produção de um estudo compreensivo e interpretativo da prática educativa”* (p. 22). A propósito, Craveiro (2006) considera que a investigação-ação (IA)

promove o diálogo entre a teoria e a prática. Ainda segundo este autor, a investigação constitui-se como fonte de esclarecimento para as tomadas de decisão e a ação como fonte de informação para a investigação, interagindo num processo recursivo permanente.

Segundo John Elliott (2008), podemos definir a IA como o estudo de uma situação social no sentido de *“melhorar a qualidade de acção que nela decorre”*. Desta citação, podemos retirar duas ideias chave, a saber, uma prende-se com a vontade/desejo de melhorar a qualidade da ação, a outra com a precisão de investigar essa mesma ação para alcançar essa melhoria tão esperada.

Vamo-nos apercebendo que a IA se utiliza, atualmente, em diferentes perspetivas, dependendo sempre da problemática a estudar. No que respeita ao ensino-aprendizagem pode dizer-se que a investigação-ação é também uma forma de ensino e não unicamente uma metodologia para o estudar.

Segundo Latorre (2003, p. 32), a IA para além de se constituir como uma metodologia de investigação, imersa de métodos, critérios e de onde acabam por provir teorias sobre a atividade educativa, esta ganha consistência e marcas distintivas comparativamente a outras metodologias, na medida em que se impõe como um *“projecto de acção”*, tendo, para tal, que transportar em si *“estratégias de acção”* que os professores adotam consoante as suas necessidades face às situações educativas em concreto.

A intenção fundamental da IA não é tanto gerar conhecimento, é sobretudo, questionar as práticas sociais e os valores que as integram com a finalidade de explicá-los. A IA é um valioso instrumento para reconstruir as práticas e os discursos (Latorre, 2003).

Como menciona Esteves (2008, p. 42),

“a investigação-acção é concebida, actualmente, como um processo de investigação conduzida pelas pessoas que estão directamente envolvidas numa situação e que desempenham, simultaneamente, o duplo papel de investigação e participantes”. Esta autora ainda acrescenta que quando se parte para uma investigação com esta metodologia, tem que se ter em consideração algumas operações, como *“planear com flexibilidade, agir, reflectir, avaliar/validar e dialogar”*.

Bogdan & Biklen (1994, p. 300) referem que *“a investigação-acção (...) alicerça-se sobre o que é fundamental na abordagem qualitativa”*. Acrescentam ainda que os dados recolhidos desta metodologia são designados por qualitativos, o que significa ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico. Estes autores defendem que *“a investigação-ação consiste na recolha de informações sistémicas com o objetivo de promover mudanças sociais”* (p. 292).

Esta metodologia possui diversas fases, essas apresentadas de forma sucinta por Angel (1996) e Elliot (1993) que foram tidas como base na estruturação da presente investigação.

Assim, numa primeira fase, procurou-se perceber a situação que se quis investigar e acima de tudo melhorara após a intervenção. A segunda fase consta na construção de um plano de ação que responde ao enfoque desta investigação, contendo um conjunto de estratégias que se colocaram em prática. Numa terceira fase, o período de intervenção onde colocamos em prática o plano de ação construído previamente. Coincidentemente com esta fase da ação decorre a fase de observação. Por último, a fase de reflexão/avaliação onde foi realizada toda a análise e

interpretação da fase de implementação, ou seja da fase da ação. Nesta última fase, fez-se uma reflexão sobre o plano de ação, os efeitos que surtiu desta e ainda perceber até que ponto, esta metodologia conseguiu dar resposta aos objetivos propostos nesta investigação.

Na IA, a objetividade baseia-se na integridade e honestidade do investigador e do modo como expõe e analisa os dados, tentando sempre, adquirir as várias perspetivas de todos os intervenientes da investigação (Bogdan & Biklen, 1994).

Cortesão (1998) afirma que a investigação-ação é cíclica, porque envolve uma espiral de ciclos, nos quais as descobertas iniciais geram possibilidades de mudança, que são então implementadas e avaliadas como introdução do ciclo seguinte. Tendo assim, um permanente entrelaçar entre teoria e prática.

Para além do referido, resta mencionar que as metodologias de investigação qualitativa implicam a utilização de instrumentos e técnicas de recolha de dados, a fim de obter o máximo de rigor e fiabilidade. Para tal, recorreremos a diferentes instrumentos/técnicas de recolha de dados para poder concretizar os objetivos propostos neste estudo.

3.1.2 Estudo de Caso na investigação qualitativa

A metodologia que pensamos enquadrar-se melhor nas condições concretas para a sua implementação insere-se também no âmbito dos métodos qualitativos, mais concretamente, o estudo de caso.

Desta forma, Moreira (2007, p. 49) define o método qualitativo como tendo em vista

“descrever e compreender em detalhe os meios através dos quais os sujeitos compreendem acções significativas e criam um mundo seu, conhecer como se cria a estrutura básica da experiência, o seu significado, manutenção e participação através da linguagem e de outras construções simbólicas recorrer a descrições em profundidade, reduzindo a análise a âmbitos limitados da experiência, através da imersão nos contextos em que ocorre”.

No que concerne ao estudo de caso como metodologia de investigação, Freixo (2009) menciona que este procedimento possui uma natureza empírica, como característica fortemente descritivas e tem por princípio *“o trabalho de campo e ou ainda a análise documental, estudando uma dada entidade no seu contexto real tirando todo o partido de fontes múltiplas com recurso a entrevistas, observações, documentos e artefactos”* (p. 110).

O estudo foi realizado com base numa metodologia de cariz qualitativo, procurando-se a compreensão intensa e profunda de um dado contexto social para o entender em toda a sua complexidade (Stake, 2005; Yin, 2005).

Serrano (2004) e Yin (2005) dão-nos a conhecer que o estudo de caso tem vindo a ser muito recorrente no âmbito das ciências humanas e sociais como procedimento de análise da realidade.

De acordo com o primeiro autor (2004), o estudo de caso oferece variadíssimas oportunidades de estudo, compreensão e melhoria da realidade social e também profissional, daí que no âmbito da investigação em educação o uso deste método tenha grande influência.

O estudo de caso é visto como uma abordagem metodológica de investigação essencialmente apropriada quando se procura compreender, explorar ou descrever ocorrências/acidentes e contextos mais difíceis, nos quais estão envolvidos diferentes fatores.

Para Stake (2005, p.11) o estudo de caso é encarado como um *“estudo da particularidade e da complexidade de um caso singular para chegar a compreender a sua complexidade”*. Ainda neste sentido, Yin (2005, p. 13) designa o estudo de caso como sendo *“uma investigação empírica que estuda um fenómeno contemporâneo dentro do contexto de vida real de vida, especialmente quando as fronteiras entre o fenómeno e o contexto não são absolutamente evidentes”*.

Sousa (2009, pp. 137-138) define o estudo de caso como sendo *“a compreensão do comportamento de um sujeito, de um dado acontecimento, ou de um grupo de sujeitos ou de uma instituição, considerados como entidade única, diferente de qualquer outra, numa dada situação contextual específica, que é o seu ambiente natural”*.

Com algumas das definições apresentadas, também é constatado através da literatura consultada que o estudo de caso tem como objetivo de investigação uma unidade específica que pode ser uma pessoa, um grupo, um acontecimento, uma organização e ainda uma comunidade (Serrano, 2004).

Para Yin (1994) o objetivo primordial do estudo de caso é explorar, descrever ou explicar e de acordo com Guba & Lincoln (1994) o objetivo do estudo de caso é relatar os factos como acontecem, descrever situações ou factos, proporcionar conhecimentos relativos do fenómeno estudado e comprovar ou ainda constatar efeitos e relações presentes no caso.

De forma a organizar estes diferentes objetivos, Gomez, Flores & Jiménez (1996, p. 99), mencionam que o objetivo central de um estudo de caso é *“explorar, descrever, explicar, avaliar e/ou transformar”*.

Na opinião de Bell (2003), a grande vantagem deste método subsiste no facto de permitir ao investigador a oportunidade de se concentrar num caso específico ou situação e de identificar, ou tentar identificar, os diversos processos interativos em curso.

Ainda de acordo com toda a literatura consultada, pudemo-nos aperceber que existe uma grande multiplicidade de critérios e características que originam estudos de caso, como as classificações e tipificações destinadas a estes. Neste sentido, Yin (2005) classifica os estudos de caso em quatro tipos, que passamos a descrever de forma sucinta:

Estudo de caso exploratório: quando há pouco conhecimento respetivo à realidade em estudo e os dados se referem ao esclarecimento e também à delimitação dos problemas ou fenómenos da realidade;

Estudo de caso descritivo: quando existe uma descrição consistente e profunda de um fenómeno no seu contexto natural;

Estudo de caso explicativo: quando os dados estão destinados a estabelecer relações de causa e efeito em situações reais, isto é, de que maneira os fatores ocorrem em função uns dos outros;

Estudo de caso avaliativo: quando se produz descrição consistente, clarifica significados e produz juízos. A emissão de juízos é o ato principal da avaliação.

Por sua vez, Gomez, Flores & Jiménez (1999) definem mais um elemento, apresentando então que o estudo de caso pode ser *exploratório, descritivo, explicativo, transformador e/ou avaliativo*, pois os objetivos que norteiam o estudo de caso podem ser concordantes com os da investigação educativa em geral.

Quanto às diversas tipificações dos estudos de caso, os autores Yin (2005) e Bogdan & Biklen (1994) apresentam ainda que o estudo de caso pode ser um *estudo de caso único* e um *estudo de caso múltiplo ou comparativo*. Quanto à primeira tipificação, o investigador estuda dois ou mais casos; quanto à segunda, distingue-se, não completamente, pois estão também em estudo dois ou mais casos, mas estes efetuam-se para depois serem “*comparados e contrastados*” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 97).

Porém, Stake (2005) dá-os uma visão de outras três tipologias de estudos de caso, sendo então o *estudo de caso intrínseco*, quando o investigador ambiciona estudar uma situação específica na sua particularidade e complexidade, pois o que interessa ao investigador é, sem dúvida, compreender melhor o caso em questão; o *estudo de caso instrumental* quando o investigador recorre ao estudo de caso para investigar e compreender melhor um assunto que é o objetivo do estudo ou para perceber melhor fenómenos externos e, por fim, o *estudo de caso coletivo*, quando o investigador recorre a diversos casos para, através de comparações, conseguir um conhecimento mais profundo sobre um fenómeno ou uma situação real.

Pelas leituras que realizámos, apercebemo-nos que o estudo de caso apresenta uma vertente dupla, pois, por um lado, é uma modalidade de investigação adequada para estudos exploratórios e compreensivos e, que manifestam, acima de tudo, como objetivo a descrição de uma situação, a explicação de resultados segundo uma teoria, a identificação das relações entre causas e efeitos ou a validade de teorias (Serrano, 2004). Por outro lado, o mesmo autor (*idem.*) afirma que é uma modalidade de investigação que permite ilustrar e analisar uma determinada situação real e estimular a discussão e a tomada de decisões vantajosas para os mudar ou melhorar, podendo servir, neste contexto, objetivos de aprendizagem e de formação.

De acordo com Gomez, Flores & Jiménez (1999, p. 92), esta abordagem contém características que a tornam muito útil “*para a análise de problemas práticos, situações ou acontecimentos que surgem no quotidiano*”.

Serrano (2004) e Gomez, Flores & Jiménez (1999) mencionam que o resultado final de um estudo de caso prende-se com uma descrição detalhada do objeto de estudo em que se recorre a técnicas narrativas para descrever, ilustrar e analisar as situações.

Yin (2005) afirma que nos estudos de caso procuram-se generalizar preposições teóricas e não proposições sobre as populações. Quanto à questão da generalização do estudo de caso, o

autor Stake (2005) acrescenta que a finalidade deste método passa por interpretar e compreender, um determinado caso real e não generalizar, que se trata de uma base extraordinariamente débil neste método. Já Serrano (2004) aponta que generalizar resultados não se trata de uma questão fundamental no estudo de caso.

Segundo Yin (1988) e Ponte (2006) referidos por Freixo (2009), este tipo de estudos manifesta uma validade externa muito reduzida e não permite efetuar generalizações dos seus resultados, uma vez que o seu objetivo é produzir conhecimento sobre situações específicas. Contudo, os resultados podem contribuir para a análise profunda de uma situação, interrogando ou confrontando-a com situações semelhantes. Do mesmo modo, o estudo de caso poderá ajudar a confirmar ou refutar teorias existentes ou mesmo levantar questões que podem dar origem a novas investigações.

Nesta metodologia de cariz qualitativo, as técnicas de recolha de dados usualmente utilizada passam pela entrevista, observação participante e ainda as notas de campo.

No nosso contexto, o estudo de caso é único, apoiando-se na perspetiva de Yin (2005) e de Bogdan & Biklen (1994), na medida em que recaí sobre uma realidade específica num dado Jardim de Infância. Desta forma, pelo facto de se tratar do estudo de uma realidade específica, de modo a estudar a sua particularidade e complexidade, pode dizer-se que se refere a um estudo de caso intrínseco, isto de acordo com a opinião de Stake (2005).

Também é considerado um estudo descritivo, na medida em que se ambiciona uma descrição profunda e detalhada da realidade (Yin, 2005).

Como finalidade, este estudo de caso baseou-se na análise de uma determinada realidade, levando a que se tomassem decisões de modo a promover melhoria, bem como mudança, servindo, desta forma, objetivos de formação (Serrano, 2004).

3.2 Objetivos da investigação

Para podermos dar resposta ao problema definido e com o intuito de encaminhar o processo de investigação, definimos primeiramente um objetivo mais geral e seguidamente os objetivos específicos desta investigação.

Objetivo geral:

- Promover a igualdade de género com recurso à atividade lúdica.

Objetivos específicos:

- Identificar a forma como as crianças representam os papéis de género a partir da observação no jogo espontâneo;
- Planificar e implementar atividades lúdico-pedagógicas que têm como objetivo a redução do estereótipo ligado ao género;
- Identificar possíveis mudanças “operadas” no desempenho dos papéis de género em situação de jogo dramático.

3.3 Explicitação e contextualização do contexto do estudo

De uma forma muito geral apresentamos uma breve caracterização do Jardim de Infância de Castelo Branco onde se desenvolveu a investigação, optámos por não o fazer de forma pormenorizada, pois consideramos que o que interessa não é a Instituição em si, mas a sala de atividades, mais concretamente os *espaços temáticos de aprendizagem* onde decorreu o estudo, o que foi apresentado de forma mais detalhada no capítulo anterior.

Desta forma, este Jardim de Infância possui a capacidade para acolher cerca de 100 crianças. Inclui creche que recebe crianças dos 0 aos 2/3 anos. Já a parte correspondente ao Jardim de Infância recebe crianças dos 3 aos 5/6 anos.

O presente Jardim proporciona às crianças atividades em diversos espaços educativos todos eles equipados com materiais e equipamentos sujeitos a critérios de qualidade e segurança.

De uma forma geral, todos os espaços são acolhedores e agradáveis oferecendo um ambiente favorável ao desenvolvimento e maturação das crianças, sendo dinamizados e aproveitados de forma a oferecer diversas oportunidades educativas bem como oportunidades de exploração.

Na creche temos as salas dos bebés, 1 e 2 anos. No Jardim de Infância temos as salas dos 3, 4 e 5 anos de idade. A Instituição possui ainda outros espaços como o refeitório, casas de banho, corredores, parque exterior, ginásio, sala de receção, sala polivalente e varanda.

No que concerne à estrutura física da Instituição, esta é constituída por rés-do-chão e 1º piso.

3.4 Caracterização dos participantes no estudo

Neste ponto são considerados os participantes que ativamente integraram este estudo, participando de diferentes formas, ou seja, como entrevistados (Educadora e crianças) e ainda nas observações que fomos recolhendo junto das crianças no seu jogo espontâneo.

Para a realização deste estudo, o Responsável pela Instituição foi informado através de carta sobre o estudo e respetivos objetivos e, desta forma, foi-lhe solicitada a autorização para a realização do estudo na sua Instituição (cf. anexo A1). Seguidamente a esta autorização, a Educadora de Infância da sala de atividades responsável pelo grupo de crianças dos 5 anos de idade, foi contactada no sentido de fazer parte do estudo. Também ela informada por carta (cf. anexo A2), contendo esta o que pretendíamos com o estudo e respetivos objetivos. Após estas duas autorizações, os Encarregados de Educação também foram informados sobre o estudo e os seus objetivos, também através de carta (cf. anexo A3). A todos foi pedida a colaboração e autorização, por escrito (cf. anexo A4) para que os seus educandos pudessem fazer parte integrante do estudo assegurando o seu consentimento.

Caracterização da Educadora de Infância

A Educadora de Infância tem 36 anos de idade e reside em Castelo Branco. Tirou o seu Curso de Bacharelato em Educação de Infância na Escola Superior de Educação Maria Ulrich, em Lisboa, terminando no ano de 1999.

Fez a sua licenciatura num regime pós-laboral no Colégio dos Salasianos em Campo de Ourique, Lisboa.

A sua primeira experiência profissional foi no Colégio Particular - o Patronato Cristo Rei - na zona da Lapa, em Lisboa e esteve a exercer a sua função durante o período de três meses e meio. Foi aqui que realizou o seu trabalho final de licenciatura com uma das crianças da Instituição.

Terminou a licenciatura em junho de 2000 e começou a trabalhar nesse mesmo ano, em setembro, onde exerce atualmente a sua atividade profissional. Iniciou o trabalho com um grupo dos dois aos cinco anos de idade e desde então acompanha sempre os grupos até essa mesma idade (5 anos).

Exerce a sua atividade profissional acerca de doze anos.

Caracterização do grupo de crianças

O grupo é atualmente constituído por 9 crianças (6 meninas e 3 meninos) todas com 5 anos de idade.

De acordo com Alderson (1995) a participação da criança no estudo deve ponderar a forma como essas crianças são selecionadas para fazer parte da investigação. Na perspetiva de Alderson & Morrow (2004), a inclusão ou exclusão das crianças deve salvaguardar possíveis discriminações apoiadas em critérios de competências, etnias ou de estatuto social. O autor ainda acrescenta que as crianças devem ser informadas para que possam compreender o que é a investigação e que a sua participação é voluntária e que têm toda a liberdade para recusar participar ou desistir a qualquer momento da investigação.

Pela importância do mencionado e por concordarmos plenamente com o exposto, foram desenvolvidos estes propósitos antes de iniciar a seleção da amostra.

Para tal, Fortin (1999) refere que a amostra *“é uma réplica em miniatura da população”* (p. 41). Assim sendo, a amostra é constituída por três crianças do sexo feminino e três crianças do sexo masculino.

Apresentamos em seguida alguns dados de caracterização do grupo que têm por base o PCT, algumas ideias mencionadas pela Educadora deste grupo e ainda segundo as observações realizadas.

É um grupo heterogéneo, na medida em que têm diferentes maneiras de interagir, quer com a Educadora, quer com os amigos da sala.

Neste grupo existem crianças mais desenvolvidas a nível cognitivo, motor, linguístico do que outras.

Não podemos esquecer que cada criança tem as suas características próprias que as distinguem umas das outras e um ritmo próprio de aprendizagem e desenvolvimento.

Mesmo havendo alguma diversidade entre elas, as semelhanças são muitas, a saber: o grupo é afirmativo e expansivo, são crianças meigas, inteligentes, esforçadas, trabalhadoras, perfeccionistas, curiosas, perspicazes, interessadas, autocríticas, por vezes um pouco derrotistas e conflituosas, sendo que, têm alguma dificuldade em saber aguardar a sua vez.

Gostam de experimentar e procurar diferentes estratégias para chegar ao resultado desejado.

Sempre que surge um problema, a maioria do grupo não o consegue resolver sozinho, tendo de ser a Educadora a intervir. Este aspeto é mais notório por parte do sexo masculino.

Realizam verdadeiros intercâmbios de experiências, ideias, valores, emoções, pelo que, pouco a pouco, têm em conta as ideias propostas dos outros para enriquecer as suas. Começam a compreender, reconhecer, interpretar os sentimentos das crianças do seu grupo. Vivem intensamente os dramas dos seus pares.

É, sem dúvida, um grupo que valoriza muito as amizades. É comum vê-las com um amigo preferido partilhando com este a maior parte das atividades.

Começam a diferenciar-se os interesses, desejos entre as meninas e os meninos, iniciando assim pequenos grupos entre elas.

É um grupo que gosta que lhe sejam atribuídas responsabilidades e necessitam muito das rotinas.

No que respeita às profissões dos pais e mães, estas são variadíssimas. Assim, temos mães que são empregadas de limpeza, operadora de *callcenter*, professora de 1º ciclo do ensino básico, duas operadoras fabris, funcionária pública no tribunal e também uma empregada de hotelaria.

Já os pais desempenham as profissões de guarda prisional, trabalhador nas *Scutvias* da zona centro, funcionário público da Câmara Municipal, mecânico e dois deles, neste momento, encontram-se em situação de desemprego.

Quanto à constituição familiar/do agregado familiar, temos uma criança que vive apenas com a mãe por falecimento do pai; outra vive com o pai, a madrasta e um meio-irmão; outra vive com a mãe e dois meios-irmãos; as restantes crianças vivem numa família tradicional.

3.5 Técnicas de recolha de dados/instrumentos

Com o intuito de realizar uma recolha de dados que possibilitasse alcançar os objetivos deste estudo, optámos por recorrer a diferentes técnicas de recolha de dados, nomeadamente a observação participante, notas de campo, grelha de observação e ainda entrevistas.

A este respeito De ketele e Rogiers (1999, p. 17) referem que

“a recolha de informação pode, desde já, ser definida como o processo organizado posto em prática para obter informações junto de múltiplas fontes, com o fim de passar de um nível de conhecimento para outro nível de conhecimento ou de representação de uma dada situação, no quadro de uma acção deliberada cujos objetivos foram claramente definidos e que dá garantias de validade suficientes”.

3.5.1 Observação Participante

Para Esteves (2008), a observação *“permite o conhecimento directo dos fenómenos tal como eles acontecem num determinado contexto”* (p. 87).

Neste sentido, optámos por esta técnica, pois, como refere Raposo (1983), o observador é encarado como um membro do grupo observado, participando nas atividades e interesses deste. Daí que durante o processo de investigação foi necessário sermos atores e estarmos constantemente a intervir em contexto de sala de atividades participando na vida dos grupos em estudo.

Assim, esta interação entre o observador e o grupo observado permite que haja um maior acesso a dados que o observador nunca poderia recolher caso não fizesse parte do grupo, desta forma, este tipo de observação permite uma análise mais total e intensa do objeto de estudo.

Porém, esta participação do observador causa algumas dificuldades, como a objetividade, isto é, este, influencia o grupo e também é influenciado por ele, a sua observação é parcial e seletiva, na medida em que não pode observar tudo o que acontece. Deste modo, é comum que a observação participante deva adotar alguns cuidados, principalmente evitar que a presença do investigador destabilize o decorrer normal da interação social (Carmo & Ferreira, 1998).

Do ponto de vista de Ludke & André (1986) para que a observação participante seja um instrumento válido e fidedigno tem de ser controlada e sistemática, exigindo um planeamento ponderado do que se ambiciona observar. Desta forma, durante os períodos de observação recorremos ao registo de notas de campo e ainda à utilização de uma grelha de observação construída previamente com os itens relevantes para o estudo e com o intuito de observar e registar o jogo espontâneo das crianças.

A nossa escolha quanto a esta técnica também teve por base o proferido por Quivy & Campenhoudt (2008, p. 196), na medida em que, ponderam que os métodos de observação são *“os únicos métodos de investigação social que captam os comportamentos no momento em que eles se produzem em si mesmos, sem a mediação de um documento ou de um testemunho”*.

3.5.2 Notas de campo

As notas de campo caracterizam-se como sendo um instrumento em que o investigador vai registando as anotações obtidas das suas observações. Estes registos devem ser o mais simples e claros possíveis e devem ainda respeitar a linguagem dos sujeitos. Segundo Bodgan & Biklen (1994), estes identificam as notas de campo como sendo um *“relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha e reflectindo sobre os dados de um estudo qualitativo”* (p. 150). Sendo assim, as notas de campo utilizadas são aquelas que fomos recolhendo através das observações.

Estas notas de campo não se tratam apenas de uma fonte importante de dados recolhidos durante as observações, mas também podem apoiar o investigador a acompanhar o desenvolvimento do estudo.

De acordo com Spradley (1980), as notas de campo incluem registos detalhados, descritivos e focalizados no contexto das pessoas, as suas ações e interações, efetuados sistematicamente, obedecendo à linguagem dos participantes nesse contexto. E incluem também material reflexivo, ou seja, notas interpretativas, interrogações, sentimentos, ideias, impressões que ocorrem ao longo da observação ou após as suas primeiras leituras.

O momento do registo das observações e da escolha do suporte técnico a utilizar é variável, de acordo com as condições e os pressupostos do que está a ser observado, assim, as

observações podem anotar-se no momento em que acontecem ou então no momento após a ocorrência (Esteves, 2008). Neste estudo, recorreremos a ambos os momentos e ainda quanto ao suporte a utilizar, cingiu-se a um registo escrito.

A legitimidade do trabalho de investigador assenta no rigor das observações, bem como no confronto constante entre as observações e as questões interpretativas. O investigador estará principalmente atento à reprodução ou não dos fatores observados, bem como à convergência entre as diferentes informações adquiridas, que devem ser invariavelmente delimitadas (Quivy & Campenhoudt, 2008). De acordo com Bogdan & Biklen (1994), quanto mais natural for a sua atuação, melhores resultados poderá alcançar.

3.5.3 Grelha de observação de participação no jogo espontâneo

Recorreremos a uma grelha de observação (cf. anexo B) com o intuito de observar e registar o comportamento das crianças (sexo masculino e sexo feminino) enquanto participam livremente no jogo espontâneo com especial atenção para a temática em questão, ou seja, para verificar como estas representam alguns papéis sociais.

Quanto ao presente instrumento, para Estrela (1994) a maioria das grelhas de observação situa-se entre duas circunstâncias de observação - participante e não participante. Neste estudo utilizámos a primeira, dada a sua pertinência para os objetivos do estudo e na medida em que o observador pode pedir esclarecimentos a qualquer dos intervenientes, quando for imprescindível, e desta forma vai construindo uma relação de confiança. Por outro lado, a observação direta nos trabalhos contribui para criar laços de empatia e de cooperação, que proporcionam uma maior naturalidade nas relações e, previsivelmente, a recolha de dados mais ricos e autênticos.

Assim, Laperrière (2003) considera que a observação direta possibilita descrever de forma exhaustiva e objetiva uma determinada situação, lugar ou indivíduos. O investigador familiariza-se com o contexto em estudo, apenas para não tornar a sua presença um fator desestabilizador ou influenciador das ações desenvolvidas, utilizando o distanciamento como forma de apreensão do real.

3.5.4 Entrevistas semiestruturadas

- Guião da entrevista à Educadora de Infância (cf. anexo C3)
- Guião da entrevista às crianças (cf. anexo C5)

Outra das técnicas de recolha de dados que pensamos ter sido muito pertinente e eficaz para o estudo foi a entrevista, pois esta permitiu confrontar a nossa perceção, enquanto observadores participantes, com aquela que exprimem os sujeitos participantes no estudo. Daí que a técnica de entrevista além de se tratar de um instrumento útil e complementar da observação participante é também necessário para recolher dados válidos e com maior fiabilidade (Lessard-hébert; Gorytte & Boutin, 1994; Raposo, 1983).

Realizámos entrevistas, num primeiro momento, à Educadora de Infância e, posteriormente às crianças participantes no estudo. Para que fossem realizadas com sucesso e obter os resultados pretendidos tivemos em consideração as recomendações metodológicas apresentadas por Freixo (2009), que considera fundamentais as seguintes considerações: planificação da entrevista; conhecimento prévio do entrevistado; oportunidade de entrevista; condições favoráveis ao desenvolvimento da entrevista e a preparação específica, ou seja, a elaboração do guião com as respetivas questões com base no estudo. Por fim, procedemos à validade das mesmas junto dos respetivos entrevistados.

Durante a entrevista, o entrevistador tem possibilidade de observar o entrevistado “ao vivo” enquanto diz o que diz e como diz. Admite também avaliar as suas atitudes e condutas à luz de uma observação direta (Marconi & Lakatos, 2006).

Já na opinião de Sousa (2009, p. 247), *“a entrevista é um instrumento de investigação cujo sistema de colecta de dados consiste em obter informações questionando directamente cada sujeito.”*

Contudo, a entrevista também contém limitações e, deste modo, Marconi & Lakatos (2006) apresentam como limitações deste instrumento: a dificuldade de comunicação e de expressão, tanto por parte do entrevistado como do entrevistador; possibilidade de suceder falsa interpretação das questões, levando a respostas não significativas; possibilidade de influência por parte do entrevistador; disposição variável, por parte do entrevistado, em dar informações; repetição de dados relevantes e, ainda pequeno grau de controlo sobre os dados recolhidos.

Existem então diferentes tipos de entrevistas que têm obtido diversas denotações. Nomeadamente Fontana & Frey (1994) ponderam a existência de três tipos de entrevista: estruturada, semiestruturada e não estruturada. Assim, é necessário optar pela que se enquadra melhor no estudo a desenvolver e de acordo com os objetivos do trabalho e, neste caso, optámos pela entrevista semiestruturada, dado que esta atende a um plano semiestruturado, construído por uma série de questões previamente escolhidas e integradas num guião, onde se torna fundamental minimizar a oscilação entre as questões colocadas aos entrevistados e permitir maior uniformidade no tipo de informação recolhida.

Visto também terem sido efetuadas entrevistas às crianças, como foi referido anteriormente, estas foram realizadas a pares, como nos refere a literatura (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2006), sendo cada par constituído por um elemento do sexo feminino e outro do sexo masculino.

Deste modo, as crianças são uma fonte de importante informação e segundo Oliveira-Formosinho (2008) a recolha de dados junto das crianças poderá constituir um processo muito complexo, sendo que o descuido relativo a aspetos deste processo poderá levar à ocorrência de alterações na validade dos dados recolhidos. Assim sendo, é necessário ter em atenção determinados aspetos, enquanto investigador quando se refere à entrevista com crianças, designadamente o contexto em que decorrerá a entrevista, a importância do papel do entrevistador e ainda a utilização de estímulos para solicitar o envolvimento do entrevistado, neste caso a criança (Oliveira-Formosinho, 2008, p. 19). Desta forma, foi com base nestes aspetos que as entrevistas foram aplicadas.

Assim, este procedimento poderá beneficiar na recolha dos dados, uma vez que os pormenores mencionados pelas crianças poderão ser mais ricos e ultrapassar as espetativas dos adultos.

O contexto também se revela muito importante no que respeita à expressão de personalidade da criança, em termos comportamentais e atitudinais (Scott, 2000). Desta forma é exequível que o local onde decorre a entrevista implique na forma como a criança responde às questões que lhe são colocadas. Neste sentido, o mesmo autor aponta dois contextos diferentes onde a criança se encontra habitualmente, sendo então o contexto familiar ou a escola. Ambos apresentam vantagens, como a promoção da motivação e a redução da ansiedade por parte da criança, isto porque são contextos familiares à criança. (Greig & Taylor, 2001)

Porém, neste estudo, o contexto foi o escolar, uma vez que toda a investigação decorreu num ambiente de sala da educação pré-escolar, faz todo o sentido a entrevista se desenvolver neste contexto e também por ser onde a criança se sente à vontade e onde passa a maior parte do seu tempo enquanto frequenta o J.I..

Para Scott (2000) este contexto também pode levar a criança a tentar *dar a resposta correta* e mesmo comparar a sua resposta junto dos pares e até mesmo alterá-la, isto acontece quando a entrevista é realizada em pares ou em pequenos grupos.

Deste modo é fundamental o papel que o entrevistador assume, pois segundo Graue & Walsh (1995), os investigadores tendem a cometer dois erros quando entrevistam as crianças. O primeiro erro prende-se com o facto de os entrevistadores assumirem que as crianças são muito imaturas do ponto de vista do desenvolvimento para serem capazes de pensar e de utilizarem uma linguagem necessária para transmitirem as suas ideias. Assim, optam por questões simples e concretas o que acaba por se tornar aborrecido para a maioria das crianças e demonstra uma grande falta de respeito por elas pelo facto de terem muito conhecimento do mundo.

Como forma de ultrapassar este primeiro erro, os mesmos autores afirmam que o investigador deve confiar nas capacidades das crianças.

O segundo erro prende-se com o facto de os entrevistadores adotarem que as crianças compreendam a situação da entrevista como os adultos a percebem. Todavia, as crianças

percebem a entrevista de forma diferente dos adultos, ou seja, como uma procura de resposta certa que satisfaça o adulto.

Para prevenir este erro, são muitas as possibilidades que existem assim, uma delas está relacionada com o que o entrevistador poderá oferecer às crianças, ou seja, as suas próprias perspetivas, ideias o que irá operar como um estímulo para o pensamento da criança. Deste modo, ao facultar à criança estas informações, o entrevistador estará a transmitir-lhe que também tem dúvidas em relação ao assunto e que a criança poderá permitir-lhe informações valiosas para chegar à resposta (Brooker, 2001).

Outra das possibilidades prende-se com a realização das entrevistas a pares ou em pequenos grupos (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2004). Este aspeto é fundamental porque é um modelo que a criança está inserida e conhece e com o qual se sente à vontade e confortável (falar com outras crianças). Assim, optámos pela entrevista a pares.

Outra das possibilidades será então a flexibilidade do entrevistador, ou seja, este deve ser flexível, uma vez que as crianças necessitam de uma maior orientação do que os adultos, nomeadamente quando não estão seguras quanto ao tema da conversa (Scott, 2000).

Todos os aspetos mencionados anteriormente foram tidos em conta nesta investigação.

Contudo, é também importante e necessário ter em atenção a utilização de materiais/estímulos para promover o envolvimento da criança na entrevista, pois como afirma Oliveira-Formosinho (2008), os estímulos promovem o interesse da criança, o seu pensamento e reflexão e reduzem o efeito de formato pergunta-resposta, dignamente controlador e centrado no adulto. Para tal, e segundo esta referência recorreremos a um baralho de cartas “Viver em Igualdade”, fornecido pela Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género (CIG) com imagens tanto de pessoas do sexo masculino como feminino a desenvolverem as mesmas atividades.

Durante as entrevistas, o entrevistador deve estabelecer uma relação favorável com a criança para que esta se sinta encorajada e que haja um maior envolvimento na entrevista, particularmente quando ela é assegurada da confidencialidade dos dados (Scott, 2000). Com base nesta análise, este autor ainda refere algumas orientações a ter em atenção pelo investigador e as quais foram tidas em consideração durante o processo da entrevista. Deste modo, passamos a apresentar essas orientações de forma sucinta:

- o entrevistador deve evitar entrevistas estruturadas, são as entrevistas semiestruturadas que têm sido consideradas as mais adequadas a entrevistas com crianças;
- permitir à criança instruções não ambíguas e compreensíveis no começo da entrevista;
- evitar questionar diretamente as crianças, uma vez que isso poderá proporcionar desconforto na criança;
- entrevistar a criança num contexto que lhe seja familiar.

3.6 Validade e Fidelidade

Para garantir o rigor e qualidade dos dados recolhidos e das conclusões da investigação, é necessário que esta possua duas características fundamentais: a validade e a fidelidade. Ambas poderão garantir ao investigador que o resultado das observações efetuadas é o mais correto. (Tuckman, 2000).

Para Yin (1994), a qualidade de um estudo de caso está relacionada com os critérios de validade e fidelidade. Estes critérios baseiam-se na forma como o investigador se envolve na investigação, considerando que neste tipo de pesquisa é ele que recolhe e analisa os dados tendo assim, um papel essencial no desenvolvimento do estudo.

Numa investigação em educação é indispensável que o investigador se preocupe com a questão da validade e fidelidade dos métodos a que recorre para desenvolver o seu estudo, sejam eles de natureza quantitativa ou qualitativa, na medida em que, como referem Morse et al. (2002) a investigação sem rigor não possui valor, tornando-se uma invenção e perde assim a sua utilidade.

Ao longo da realização do nosso estudo tivemos como preocupação o rigor na recolha e análise de dados. Neste sentido, tanto a grelha de observação como os guiões das entrevistas (Educatória de Infância e crianças) foram analisados pelas orientadoras desta investigação, de modo a considerar a sua adequação e coerência. Por outro lado, o guião da entrevista das crianças e a grelha de observação foram também analisadas e sujeitas à apreciação da Educatória de Infância.

Por sua vez, a planificação das atividades foi construída com base nas observações, características do grupo e também com base nos dados das entrevistas. Esta planificação também foi analisada e sujeita à apreciação das orientadoras e respetiva Educatória de Infância.

Optámos por recorrer a estes procedimentos de forma a introduzir mais rigor e ministrar validade às observações realizadas.

Preferiu-se recorrer a diferentes técnicas de recolha de dados com a finalidade de cruzar as informações conseguidas decorrentes da aplicação de cada um dos instrumentos utilizados neste estudo. Neste sentido, Stake (2005) é da opinião que o estudo de caso pode ganhar credibilidade se o investigador recorrer a processos de triangulação metodológica, sendo então:

- utilizar mais do que uma única vez o mesmo método e daí comparar os dados obtidos;
- utilizar mais do que um método para conseguir informações;
- ser mais do que um investigador a confrontar os dados obtidos no mesmo caso.

Dos três processos de triangulação, recorreremos à utilização de mais do que um método de recolha, aplicamos o mesmo método mais do que uma vez e auscultamos também diferentes intervenientes (Educatória e crianças) de forma a assegurar assim a credibilidade de estudo.

De forma a esclarecer o conceito de triangulação, Denzin & Lincoln (2000, p. 5), descrevem-no como uma combinação de pontos de vista, métodos e materiais empíricos variados

capazes de “constituírem uma estratégia capaz de acrescentar rigor, amplitude e profundidade à investigação”.

Para Coutinho (2008), a triangulação, na prática da pesquisa empírica, é muitas vezes usada pelo investigador não no sentido exato de confrontar uma teoria, um conjunto de dados ou uma abordagem com uma proposta “rival”, mas sim como forma de alcançar uma análise de maior valor e riqueza.

Por seu turno, Yin (2005) refere que a triangulação de dados pode aumentar a qualidade do estudo de caso, na medida em que amplia o seu grau de validade e assegura o máximo de fidelidade.

Um dos critérios para assegurar a fidelidade diz respeito à replicabilidade das conclusões de uma pesquisa, ou seja, com a possibilidade de diversos investigadores, recorrendo às mesmas técnicas ou instrumentos, poderem chegar a idênticos resultados sobre o mesmo fenómeno.

De acordo com o mesmo autor, no estudo de caso, não só, o investigador é, muitas vezes, o único instrumento do estudo, como também, o caso, em si, não poder ser replicado. Logo para que seja reconhecida a fidelidade no estudo, o autor aconselha o investigador a efetuar descrições pormenorizadas, rigorosas e claras de todas as etapas do estudo, para que seja possível, outros investigadores repetirem os mesmos procedimentos em contextos semelhantes (Yin, 2005).

Durante o período de seis meses houve muito envolvimento com todos aqueles que intervieram neste estudo, possibilitando ao investigador observações e conversas constantes e contínuas, de forma obter informações e dados pertinentes para o estudo.

A afinidade e a confiança que se estabeleceram também foram muito relevantes, quando se pretende chegar ao mundo próprio dos intervenientes no estudo, o que foi o caso (Lincoln & Guba, 2006).

De forma a analisar informações contraditórias, o investigador passou a maioria do seu tempo a rever os dados e a refletir sobre os mesmos.

Com o decorrer de todo o estudo e com o tempo que tivemos ao nosso dispor, o que não foi muito, o investigador teve sempre o cuidado de ouvir, questionar e refletir sobre todos os aspetos que viu e ouviu, sem mostrar que, em simultâneo, ia construindo a sua investigação, evitando assim possíveis alterações, também designadas por “efeito do observador” (Bogdan & Biklen, 1994).

3.7 Procedimentos de recolha e análise de dados

O presente estudo desenvolveu-se passando por determinados procedimentos, sendo eles:

- Primeiramente observaram-se algumas situações decorrentes da PSEPE e destas optámos por uma temática a ser estudada, aquela que nos deixou mais curiosas, interessadas e com vontade de aprofundar e perceber o porquê de acontecer tanta e tão marcada distinção de género nas brincadeiras das crianças em contexto de J.I.;
- Seleccionada a temática começámos por realizar pesquisas nesse sentido, de forma a aprofundá-la e dessa forma fomos construindo o capítulo do enquadramento teórico, dando ênfase a temas relativos com a temática em estudo;
- Num primeiro momento, foram estabelecidos contactos informais com a Instituição de Educação Pré-Escolar e com a Educadora de Infância, de forma a sabermos se poderíamos desenvolver o nosso estudo nessa Instituição, com a Educadora responsável pelo grupo de crianças e com o respetivo grupo;
- Num segundo momento, foram estabelecidos contactos formais com a Instituição, a Educadora de Infância e os Encarregados de Educação, onde foi pedida a autorização ao Responsável da Instituição e à Educadora de Infância para desenvolver o trabalho, de forma a fazer a recolha dos dados. Foi também pedida a autorização aos Encarregados de Educação, de modo a ficarmos a conhecer se os seus educandos poderiam participar no nosso estudo;
- Seguidamente e de forma a caracterizar e conhecer os intervenientes a constar na estudo, consultámos o PCT e registámos algumas ideias acrescentadas pela Educadora de Infância;
- Com os dados de caracterização biográfica do grupo de crianças dos 5 anos de idade recolhidos, seleccionámos a amostra, sendo esta constituída pelo mesmo número de sujeitos de cada sexo (três meninos e três meninas);
- Seguidamente contactou-se a Educadora de Infância para marcar o dia, a hora e o local para a realização da entrevista;
- Realizámos a entrevista à Educadora, no dia 13 de fevereiro de 2012, no período da manhã e no interior da sala de atividades. Começámos por escolher um local para efetuarmos a entrevista e informámos o entrevistado dos procedimentos éticos. Para registo da mesma recorremos a um gravador, o que nos permitiu transcrever, na íntegra, todo o conteúdo do discurso do entrevistado e efetuar adequadamente a codificação dos dados recolhidos para uma posterior análise;
- Contactámos novamente a Educadora e, desta vez, também as crianças, para marcarmos data e hora para realizarmos as entrevistas às mesmas;

- Realizámos as entrevistas às crianças em duas manhãs e num espaço exterior à sala de atividades, de modo a que estas não se distraíssem com as restantes crianças que se encontravam a brincar. Duas das entrevistas foram realizadas no dia 20 de janeiro de 2012 e a terceira no dia 27 do mesmo mês. Os entrevistados foram codificados como **entrevistado 1** - criança do sexo feminino e **entrevistado 2** - criança do sexo masculino;
- Realizámos a transcrição das quatro entrevistas, a da Educadora e as das crianças que foram realizadas em pares (menino com menina);
- Estabelecemos contactos formais com a Educadora, de forma a dar-lhe a ler, os dados para verificar a sua precisão, acrescentar mais informações ou até mesmo retirar, de forma a validar a sua entrevista;
- Realizámos as observações junto do grupo de crianças (observações essas nos períodos da manhã, no seu dia-a-dia no Jardim de Infância), Para tal, recorremos a uma grelha de observação construída, previamente, por nós e aprovada pela Educadora de Infância, para registo dos comportamentos das crianças no seu jogo espontâneo.

Estas observações decorreram num período de três meses, de janeiro a março de 2012:

- No mês de janeiro de 2012, realizou-se uma observação, no dia 27 do mesmo mês;
- No mês de fevereiro de 2012, realizou-se novamente apenas uma observação, no dia 13 do mesmo mês;
- No mês de março de 2012, realizaram-se duas observações, no dia 15 do mesmo mês.
- Antes da implementação das atividades junto das crianças, realizámos a planificação de duas atividades, tendo por base os dados das observações, das entrevistas, a literatura consultada para a temática e a caracterização das crianças. Também procedemos à preparação dos materiais a utilizar durante as atividades. A planificação de ambas as atividades foi sujeita à apreciação das orientadoras e respetiva Educadora;
- As atividades foram realizadas em dias e meses diferentes, no entanto ambas no período da manhã e no interior da sala de atividades dos 5 anos de idade. As duas atividades estavam relacionadas, tendo uma por base a outra e sendo complementar. A primeira atividade foi realizada no dia 8 de maio de 2012 e a segunda, no dia 19 de junho de 2012;
- Após a implementação das atividades, realizámos uma reflexão sobre o que foi desenvolvido e o que foi conseguido pelo grupo de crianças. Esta reflexão também teve por base as notas de campo que fomos registando ao longo do estudo;
- Concluiu-se o capítulo do enquadramento teórico que construímos com os temas mais adequados e pertinentes relativos à temática e ao estudo em causa;
- Por último, procedemos à análise dos dados, efetuando uma triangulação da informação recolhida de modo a cruzar os dados das observações/notas de campo, entrevistas (Educadora e crianças) e atividades.

Para operacionalizar essa análise recorreremos à técnica de análise de conteúdo. De acordo com os autores consultados (Oliveira, 2008; Bardin, 2009), a análise de conteúdo permite a exploração do material analisado com base na visualização de diversos elementos implícitos no texto recorrendo a procedimentos sistemáticos e objetivos da descrição do conteúdo das mensagens.

De acordo com Bardin (2009, p. 121), a análise divide-se e, três etapas: a) *pré-análise*; b) *exploração do material* e c) *tratamento dos resultados: inferência e a interpretação*.

Quanto à primeira etapa, segundo Bardin (2009), destina-se à organização e tem como finalidade operacionalizar e sistematizar as ideias iniciais de forma a levar a um esquema preciso de desenvolvimentos da pesquisa.

A segunda etapa, a exploração do material, é um processo moroso que implica a exploração do material a analisar e que envolve a tarefa de codificação, ou seja, nesta etapa é necessário a operação de analisar o texto sistematicamente com base nas categorias anteriormente formadas (Bardin, 2009).

A última e terceira etapa diz respeito ao tratamento dos resultados, e, desta forma Bardin (2009), afirma que as categorias que serão utilizadas como unidades de análise são sujeitas a operações estatísticas simples ou complexas dependendo do caso, de forma a permitir destacar-se as informações conseguidas.

Assim no processo de analisar as entrevistas realizadas neste estudo, procedeu-se à codificação das ideias, no entanto, considerando um número relativamente reduzido de entrevistas e os dados daí obtidos, não sentimos necessidade de proceder à organização da informação por categorias e subcategorias.

CAPÍTULO IV

APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

4. Introdução

A apresentação e análise dos resultados obtidos sucedem dos objetivos determinados para o estudo.

Neste capítulo começamos por apresentar uma análise descritiva dos dados que obtivemos através das notas de campo e grelha de observação; das entrevistas (Educadora e crianças) e das atividades. Seguidamente apresentamos uma discussão dos resultados de forma a sintetizar toda a análise.

4.1 Apresentação e análise dos dados

4.1.1 Dados das observações (notas de campo e grelha de observação)

Notas de campo e grelha de observação

De forma a percebermos e a analisarmos as relações sociais de género do grupo de crianças que nos propusemos estudar, recorreremos à observação, mais propriamente à observação-participante, na medida em que, segundo Raposo (1983), o observador é considerado membro do grupo, participando nas suas atividades, interesses e afetos. Desta forma permitiu-nos obter mais informações que apenas observando, de fora, não as poderíamos recolher. Este tipo de observação, no entanto, implica alguns cuidados, no que respeita ao facto da nossa presença perturbar o decorrer normal da interação social, isto é referido, por exemplo, por Carmo & Ferreira (1998), porém nas observações tivemos em atenção este aspeto, não intervindo de forma a perturbar a brincadeira, apenas participamos para clarificar e esclarecer algumas dúvidas.

Observámos então as crianças a brincar nos respetivos *espaços temáticos de aprendizagem*, com maior enfoque para o “*espaço da casa*”, “*garagem/construções*” e ainda, visto que é um espaço em que a brincadeira é simultânea com a que decorre no “*espaço da casa*”, o “*espaço da loja*” de forma a conhecermos e compreendermos como as crianças, através das brincadeiras, constroem a sua identidade de género ou a representam.

Para esta observação recorreremos a uma grelha de observação do comportamento das crianças no seu jogo espontâneo. A grelha foi previamente elaborada com os itens mais pertinentes para o estudo em questão.

Nesta observação tivemos sempre em conta, as crianças *“como actores sociais e membros conhecedores e competentes de um grupo social inserido num enquadramento institucional e organizacional, colectivo e partilhado”*. (Ferreira, 2004, p. 30).

Passamos então a descrever as observações realizadas antes da implementação das atividades.

Observação nº1

Esta observação foi realizada no dia 27 de janeiro de 2012, entre as 10h.20min. e as 11h15min., aproximadamente.

Nesta observação estiveram envolvidas, unicamente, cinco crianças, todas elas do sexo feminino pois nesta manhã não se encontrava presente, nenhuma criança do sexo masculino.

Estas crianças foram desempenhando os papéis sociais de “senhora da loja”, uma “empregada” e três “irmãs”, sendo que uma era a mãe de um “bebé” (*nenuco* de cor branca).

A presente observação decorreu nos *espaços temáticos de aprendizagem* da “casa” (área do quarto e área da cozinha) e também na “loja”.

Cada uma das crianças esteve nos respetivos espaços, sendo que a “empregada” esteve a maioria do tempo na “cozinha”, a “senhora da loja” na respetiva “loja” e as três “irmãs” e o “bebé” estiveram a maioria do tempo na “área do quarto”.

A “senhora da loja” esteve a grande parte do tempo sozinha, foi arrumando a “loja” e também se sentou junto da máquina registadora com o livro de “contas” e uma caneta, registando alguns algarismos como se fossem os preços dos produtos que estavam à venda. Por vezes, esta criança limitava-se, simplesmente, a observar as brincadeiras que estavam a decorrer no *espaço temático de aprendizagem da casa*.

Já na “cozinha” estavam a “empregada” e uma das “irmãs”, onde esta dizia o que queria para o almoço, a que horas queria que fosse servido e também alguns produtos que queria que a “empregada” fosse comprar à “loja” depois do almoço.

Entretanto esta “irmã” que estava na “cozinha” dirigiu-se para o “quarto” para junto das duas “irmãs” e do “bebé”. Neste espaço uma das irmãs encontrava-se a passar a ferro e a outra, a “mãe do bebé”, estava a dar-lhe banho, passando-lhe creme e vestindo-o com as roupas que a “irmã” estava a passar a ferro.

Depois, a “empregada” gritando, chamou as três “irmãs” para o almoço pois já estava tudo pronto. Estas chegaram à “cozinha”, sentaram-se à mesa, colocando o “bebé” na sua respetiva cadeira e foram servidas pela “empregada”, sentando-se esta também à mesa, almoçando todas juntas. Terminado o almoço, as “irmãs” foram para o “quarto” adormecer o bebé e conversar sobre uma festa do pijama que queriam fazer. A meio da conversa e já com o “bebé” a dormir, uma delas disse que era melhor irem até ao café conversar sobre a festa, pois ficavam mais à vontade e assim deixavam o bebé dormir com a “empregada” que já não devia demorar.

A “empregada”, após ter arrumado toda a “cozinha”, foi às compras. Chegando à “loja”, pegou no carrinho das compras e comprou os produtos que a “patroa” lhe tinha indicado. A “senhora da loja” ajudou-a na escolha dos produtos e, depois de tudo escolhido, a “empregada” pagou e levou os produtos para “casa”. Quando lá chegou, arrumou os produtos no armário e no frigorífico. Entretanto, as “irmãs” informaram-na de que iriam sair e pediram que tomasse conta do “bebé” que se encontrava a dormir.

Assim sendo, as “irmãs” foram para o “café” onde o improvisaram com a tábua de engomar e três cadeiras da sala. Sentaram-se, pediram três cafés, beberam-nos, conversaram sobre a festa do pijama que seria em casa delas e falaram de quais os convidados que queriam que estivessem presentes. Quando terminaram a conversa arrumaram as cadeiras da sala e a tábua de engomar regressando, seguidamente, para “casa”.

Chegadas a “casa”, deram a conhecer à “empregada” que queriam que o jantar fosse cedo porque iriam fazer, ali em “casa”, a festa do pijama e para a qual ela também estava convidada. A “empregada” esteve a preparar o jantar enquanto duas das “irmãs” levantaram e vestiram o bebé e a outra “irmã”, a que desempenhava o papel de “patroa” fez os telefonemas aos convidados, incluindo a “senhora da loja” que atendeu o telefone e deu a sua confirmação pois ao telefone a criança disse que a festa era em sua “casa” e por volta das 21h.30min.. Nestes telefonemas houve convidados que disseram que não podiam ir e outros deram a sua confirmação para estarem presentes na festa.

Com o jantar pronto e os telefonemas realizados, a “empregada” chamou as “irmãs” para a mesa, servindo-as e jantando com elas. Terminado o jantar, a “empregada” arrumou a “cozinha”, enquanto as “irmãs” e o “bebé” foram-se preparar para a festa, vestindo os pijamas e escolhendo as músicas que iriam passar durante a festa. Entretanto chegou a “senhora da loja” e a “empregada” também já estava preparada. Dirigiram-se as duas para o “quarto” para junto das outras crianças, e foram chegando mais convidados. Nesta festa fizeram de conta que estavam de pijama, que ouviam música e, desta forma, dançaram muito ao som da música. Passado algum tempo, disseram que já estava tarde e então, a “empregada”, a “senhora da loja” e os restantes convidados foram embora e as “irmãs” e o “bebé” deitaram-se.

Ao longo de toda a brincadeira houve a presença de uma líder, uma das crianças que fazia de “irmã”, sendo a que desempenhava o papel de “patroa” pois esta queria que tudo fosse feito à sua maneira, levando por vezes a alguns conflitos entre elas. Por vezes cedia ao que as colegas diziam, pois caso contrário elas não brincavam e afastavam-se dela, brincando à sua maneira e deixando essa criança de parte.

Também notámos que todas as crianças interagiram entre si porém, a “senhora da loja”, nesta observação teve uma intervenção e interação limitadas. Para identificar a razão deste facto perguntámos se não ficava incomodada de estar a brincar sozinha. Esta afirmou “não me importo de brincar aqui sozinha, porque assim vou vendo as minhas amigas a brincar”.

Durante toda a brincadeira, nunca foram encenados papéis sociais masculinos nem sequer houve referência aos mesmos.

Observação nº2

Esta segunda observação foi realizada no dia 13 de fevereiro de 2012, entre as 9h.30min. e as 10h.15min., aproximadamente.

Nesta observação estiveram envolvidas, oito crianças, sendo duas do sexo masculino e as restantes seis do sexo feminino.

A presente observação decorreu nos *espaços temáticos de aprendizagem da casa*” (área do *quarto e área da cozinha*), *“loja”*, *“construções”* e mesas de trabalho da sala de atividades.

Cada uma das crianças esteve nos respetivos espaços, sendo que duas crianças a desempenhar o papel de “empregada” estiveram no *“espaço da loja”*; as outras duas crianças do sexo feminino, uma “empregada” e uma “patroa” brincaram a maioria do tempo no *“espaço da casa”*, as duas crianças do sexo masculino limitaram-se a brincar sozinhas no *“espaço das construções”* e as restantes duas meninas estiveram junto da Educadora, nas mesas de trabalho, a terminar um trabalho.

No *“espaço da loja”*, as duas crianças conversavam sobre os produtos, uma estava na caixa onde dizia o valor dos mesmos e a outra criança ia-os arrumando nas prateleiras. A que estava a arrumar os produtos foi organizando tudo consoante as ordens que recebia da outra, limpando-os todos com um pano antes de os arrumar nas respetivas prateleiras.

Já na *“casa”*, a “empregada” passou a maior parte do tempo na *“cozinha”*, onde fez o almoço a pedido da “patroa” que se encontrava no *“quarto”* a dar banho e a vestir a sua “filha”. Depois do almoço preparado e da “bebé” vestida, dirigiram-se para a *“cozinha”* onde ambas foram servidas pela “empregada”.

Terminaram o almoço a “patroa” informou a “empregada” de que iria sair com a “Mariana” (a bebé), pois estava sol e, por isso, iria levar a “Mariana” a passear.

A criança, “mãe”, foi então ao *“quarto”*, pegou na cesta dos medicamentos e colocou a “filha” dentro (como se fosse a alcofa). Já a “empregada” ficou a levantar a loiça da mesa, lavou-a e arrumou a *“cozinha”*.

A “mãe” e a “filha” foram ter com as “empregadas da loja”, onde a “mãe” mostrou a sua “filha” e as deixou pegar ao colo, estiveram a brincar com ela e passado algum tempo regressaram para *“casa”*.

Já os dois meninos que estavam nas *“construções”* brincaram sozinhos, sem intervir com as meninas. Enquanto combinava a brincadeira, retiraram os carros, pistas e peças das caixas. Construíram pistas e andaram com os carrinhos nelas. Com as peças de jogos de plástico fizeram aviões, imitando o som destes e colocando-os como se a voar, andaram com os carrinhos em cima do tapete que se encontra com uma estrada desenhada. Estiveram sempre muito entretidos nas suas brincadeiras, não se preocupando, nem se destabilizando com as brincadeiras das meninas pois estas estavam a fazer algum barulho, mas não os incomodou de forma alguma.

Já as restantes duas crianças estiveram numa mesa de atividade, concentradas a terminar um trabalho com a Educadora.

Nesta observação pudemos verificar que quando as crianças foram informadas que podiam ir brincar para os *espaços temáticos de aprendizagem*, que os meninos optaram, desde logo pelas “*construções*” e que as meninas dividiram-se para a “*casa*” e para a “*loja*”. Também verificamos novamente a presença de uma líder, a “*patroa*”.

Mais uma vez, verificámos que nunca foram referenciados os papéis sociais do género masculinos durante o decorrer de toda a brincadeira.

Observação nº3

Esta observação foi realizada no dia 15 de março de 2012, entre as 9h.30min. e as 10h.30min., aproximadamente.

Nesta observação estiveram envolvidas seis crianças e a Educadora, sendo quatro delas do sexo feminino e as outras duas do sexo masculino.

Estiveram a realizar uma atividade de culinária, ou seja, fizeram um salame de chocolate. Esta foi a primeira atividade de culinária que o grupo realizou pois ainda não tinha realizado nenhuma, (informação disponibilizada pela Educadora). Fizeram-na para, no dia seguinte, vender aos pais.

A presente observação decorreu na sala de atividades. Foi necessário juntar três mesas e em redor destas colocar sete cadeiras e ainda foi indispensável a utilização do espaço da cozinha do Jardim de Infância.

Após as crianças terem feito a higiene, sentaram-se nas cadeiras que estavam em redor das mesas e foram-lhes distribuídos recipientes, por cada uma das crianças. A Educadora pediu a duas crianças do sexo feminino para se dirigirem à cozinha e trazerem as bolachas, a manteiga e o chocolate. Estas quando chegaram sentaram-se junto dos restantes colegas e iniciaram a atividade de culinária. Nesta etapa, pudemos constatar que não pediu para ir um menino e uma menina, verificando aqui que a Educadora apenas destina estas tarefas às meninas, podendo ajudar a construir estereótipos de género.

A Educadora inicialmente distribuiu algumas bolachas por cada criança e pediu que as partissem em pedaços pequenos. Durante esta parte, a Educadora estabeleceu uma conversa com as crianças de forma a perceber se estas costumavam fazer este tipo de atividades em casa. As meninas responderam logo que sim, que costumam ajudar as mães a fazer bolos, um dos meninos disse que às vezes também gostava de ajudar, porém o outro disse logo que não, que quando a mãe estava a cozinhar ele estava a brincar na sala com os seus carrinhos.

Nesta fase de partir as bolachas, o menino que disse que não fazia este tipo de atividades em casa, começou a mostrar-se saturado pois já partia as bolachas muito devagar e sem algum tipo de motivação tendo a Educadora de “puxar” por ele e pedir que se despachasse. Já o outro menino e as meninas estiveram sempre muito motivados e empenhados.

Seguidamente juntaram todos os pedaços partidos numa bacia e foram juntando, com a ajuda de uma balança e da Educadora, as medidas corretas do açúcar e do chocolate. Quanto à manteiga, fomos para a cozinha da Instituição, pois foi necessário derretê-la e, ainda nesta, fez-

se a mistura de todos os ingredientes. Durante esta etapa, as meninas e um dos meninos estiveram interessados enquanto o outro já estava a correr pelo refeitório não estando minimamente interessado na atividade de culinária.

Depois regressámos para a sala, onde a Educadora, com a ajuda de uma menina, esticou o papel de alumínio e pediu que algumas meninas fossem colocando o salame em cima do papel de alumínio, mais uma vez, notámos a distinção por parte da Educadora, pois novamente apenas o pediu às meninas, não o fez com nenhum dos meninos. Depois de tudo preparado foram todos até à cozinha deixar o salame no frigorífico, arrumaram os ingredientes e deixaram a bacia para lavar.

Durante toda a confeção do salame apercebemo-nos de que todas as crianças do sexo feminino e ainda uma do sexo masculino estiveram sempre muito motivadas e empenhadas, enquanto a outra criança do sexo masculino, participou na atividade por “obrigação” não mostrando interesse no que estava a fazer e revelando, por vezes, alguma desmotivação e aborrecimento.

Observação nº4

Esta observação foi realizada no dia 15 de março de 2012, das 10h.30min. às 11h, aproximadamente, após a confeção do salame de chocolate.

Nesta observação estiveram envolvidas seis crianças das quais quatro do sexo feminino e duas do sexo masculino.

Estas seis crianças foram desempenhando os papéis sociais de “senhora da loja”, uma “empregada”, uma “patroa” e um “cão” (“boby”), uma menina esteve a fazer um desenho e um menino esteve a brincar nas “construções”.

A presente observação decorreu nos *espaços temáticos de aprendizagem da “casa”* (área do quarto e área da cozinha), da “loja”, das “construções” e ainda numa mesa da própria sala de atividades.

Cada uma das crianças esteve nos respetivos espaços, sendo que a “empregada”, a “patroa” e o “cão” estiveram a maioria da brincadeira no “*espaço da casa*”, a “senhora da loja” na respetiva “loja”, o menino nas “construções” e a menina numa mesa da sala de atividades.

Nesta brincadeira o menino que permaneceu a brincar na “casa” com as meninas não optou por desempenhar um papel social masculino, mas sim de “cão”. Tivemos a curiosidade e preocupação de perguntar o porquê de estar a fazer de “cão” e não de pai ou de outro papel qualquer, ao qual a criança simplesmente respondeu que “fazer de pai é uma seca” e que “gosto mais de fazer de cão” e assim “as meninas deixam-me brincar com elas”, pois “se fizesse de pai elas estavam sempre a ralar comigo e não me deixavam brincar à minha maneira”.

Sendo que na “*área do quarto*”, este menino, “cão”, construiu a sua casota, mudando algumas das coisas de sítio. A “patroa” era então a dona do “cão”. A pedido desta, a “empregada” foi à “loja” comprar alguns produtos para a “casa” e quando lá chegou pegou no carrinho das compras e comprou o que necessitava, pagou e regressou para “casa” onde arrumou

os produtos que comprou. Já a “patroa” foi passear o seu “cão” à rua. Esta criança, a “patroa”, pegou na ponta do bibe da criança que estava a fazer de “cão”, de forma, a que este fosse então a trela. Enquanto passeavam o “cão”, este andava com os quatro membros (superiores e inferiores) apoiados no chão e apenas colocava a língua de fora e ladrava para as crianças que lhe faziam festas, crianças estas, que estavam na “loja”, no desenho e ainda a “empregada”.

As crianças que estiveram nos *espaços temáticos de aprendizagem da “casa” e “loja”* estiveram sempre a interagir. Já a menina que esteve no desenho, realizou-o muito bem e coloriu-o, apenas interagindo com as restantes crianças quando também ela quis fazer uma festa ao “cão”. Todavia, o menino que esteve nas “construções”, não interagiu com ninguém. Esteve sempre a brincar sozinho, com peças de construção de que serviram para fazer de aviões, montou ainda a pista dos carros e esteve a brincar com eles, questionámo-lo pelo facto de brincar sozinho e não interagir com os colegas, ao qual nos respondeu que “prefiro brincar aqui sozinho com os carrinhos do que brincar com elas”, mostrando algum desagrado e desinteresse pela brincadeira que se desenvolvia ao seu redor.

Desta observação, pudemos notar o isolamento de um dos meninos em relação às restantes crianças e ainda que o outro menino esteve nas brincadeiras das meninas mas desempenhando o papel de “cão”. Durante esta atividade houve uma menina que foi a líder da brincadeira, sendo a “patroa”, onde tudo teve de ser feito de forma como esta queria. De todas as observações realizadas, constatamos que a líder foi sempre a mesma, é ela que quer sempre dirigir as brincadeiras e quer tudo feito à sua maneira. Também nunca foram mencionados papéis de género sociais masculinos.

4.1.2 Dados das entrevistas (Educadora e crianças)

As entrevistas realizadas tanto à Educadora de Infância como às crianças foram transcritas na sua íntegra e, desta forma, apresentamos, primeiramente, os procedimentos adotados para a realização das mesmas (cf. anexos C1 e C2) e, seguidamente, os protocolos das entrevistas semiestruturadas, tanto o da Educadora de Infância (cf. anexo C4) como o das crianças (cf. anexo C6). A entrevista da Educadora foi sujeita à sua apreciação de modo a ser validada (cf. anexo A5).

Após estes procedimentos, iniciámos a análise das respostas da Educadora de Infância através do protocolo da sua entrevista e, posteriormente, a análise das entrevistas das crianças, também tendo como base o protocolo das suas entrevistas.

Entrevista à Educadora de Infância

A entrevista decorreu no período da manhã, dentro da sala de atividades da Educadora e demorou certa de 40 minutos. Durante o encontro para a entrevista e no decorrer da mesma, a Educadora mostrou-se descontraída, sempre com um sorriso e empenho expressos, gesticulou durante toda a entrevista, foi referindo alguns aspetos do seu dia-a-dia, mostrando-se sempre pronta a responder a todas as questões.

Questão 1 - No que concerne à questão, “**enquanto Educadora, considera importante ter como objetivo o desenvolvimento de atitudes e comportamentos que assumam a igualdade de género?**”, a Educadora afirma a importância da igualdade de género, acrescentando que tem por norma “promover essa igualdade, não beneficiando uns e outros não”. Neste sentido, enquanto Educadora dá-nos a conhecer que deve ser “promotora de práticas de cidadania, de conhecimentos/experiências, normas e valores morais e democráticos”.

Apresentou também o seu ponto de vista ao mencionar que, para ela, “tanto os rapazes como as raparigas são válidos e capazes de fazer todas as mesmas tarefas ou desafios, todos cumprem as mesmas regras”. Fez ainda referência ao jogo simbólico pelo que este faz parte do quotidiano de cada criança e, deste modo, refere-nos que “todas elas brincam em todo o lado e devem experimentar vários papéis sociais”.

Por fim, reforça a ideia de que não faz qualquer tipo de distinção entre os meninos e as meninas, completando que “na sala somos uma família, uma pequena parte da sociedade onde cada um tem o seu papel, direitos e deveres”.

Questão 2 - Relativamente à questão, “**quais os espaços temáticos de aprendizagem que são preferidos pelas crianças, tanto para o sexo masculino como feminino?**”, a Educadora afirma que o “*espaço da casa*”, o “*espaço das construções*”, o “*espaço dos jogos*” e ainda o da “*biblioteca*” são os mais requisitados, porém, aponta o primeiro como preferência primordial das crianças.

Questão 3 - No que toca à questão, “**nota que neste grupo se verificam comportamentos já diferenciados de acordo com o género?**”, a Educadora respondeu afirmativamente, acrescentando que “o grupo brinca em todo o lado, a maioria gosta de todos os espaços”.

Questão 4 - No que diz respeito à questão, “**se sim, mais por parte do sexo masculino ou feminino?**”, a Educadora revelou-nos que os comportamentos diferenciados de acordo com o género são mais evidentes por parte das crianças do sexo feminino, pois afirma que “as meninas são mais maduras e definem os seus papéis mais cedo”. Refere ainda que quanto aos meninos, “dois deles já definem os papéis quando brincam” e que um terceiro “ainda não os define claramente”.

Questão 5 - Na presente questão, “costuma implementar atividades que promovam a igualdade de género? Que tipo de atividades?”, a Educadora respondeu-nos que nunca lhe ocorreu implementar atividades que promovessem a igualdade de género. Refere ainda que “essas atividades surgem do jogo do faz de conta” e que a Educadora apenas tem o papel de observadora e espetadora sem interferir.

Questão 6 - Quando questionada sobre “costuma verificar alguma mudança/reação por parte das crianças aquando das atividades?”, a Educadora não respondeu, uma vez que referiu na questão anterior que não implementa atividades que promovessem a igualdade de género.

Questão 7 - No que toca à questão, “quais os comportamentos discriminativos relativamente ao género que observa nas crianças? Perante esses comportamentos que tipo de atitude costuma adotar?”, a entrevistada respondeu-nos que não nota este tipo de comportamentos no seu grupo, mencionando que “brincam todos uns com os outros”, não se separando nas brincadeiras e ainda acrescenta que sempre teve uma “líder no grupo”, pois é ela que sempre quer liderar nas brincadeiras, quer que seja tudo feito da forma como deseja, por vezes, quando se dá conta que não está a agir bem, não dá “parte de fraca” e deixa que sejam as outras crianças a dirigir a brincadeira.

A entrevistada ainda nos relatou um caso recente em que um colega chamou gorda a uma colega, tendo a Educadora interferido, mencionando-lhes que “são todos diferentes e que devemos respeitar o outro”.

Questão 8 - Relativamente à questão, “quais os(as) materiais/atividades que costuma utilizar para promover as atividades relacionadas com esse objetivo?”, não obtivemos resposta a esta questão, na medida em que na questão anterior a entrevistada respondeu que não nota comportamentos discriminativos em relação ao género, daí não tomar nenhum tipo de atitude perante o exposto nem, para tal, recorre a materiais que promovam as atividades relacionadas com esse objetivo.

Questão 9 - No que diz respeito à questão, “quando usa categorizações de género, tem consciência que pode levar à discriminação negativa de um género em relação ao outro?”, a entrevistada respondeu negativamente, dizendo que não usa categorizações de género. Acrescentou ainda que “apenas há distinção entre os géneros no que respeita à higiene”, pois diz-nos que “esta prática não separa os meninos das meninas, o espaço é o mesmo apenas existe uma sanita só para os meninos”, pelo facto de as meninas não gostarem de ver o que os meninos sujam.

Refere-nos ainda que “as meninas são por norma asseadas”, não afirmando que os meninos também não o sejam, mas descreve-os como “mais descuidados”. “Elas não gostam de ir à sanita dos meninos”, ideia esta que a Educadora observa mas não tem uma explicação sobre o exposto.

Questão 10 - No que concerne à última questão, “já assistiu a alguma situação em que os pais façam algum comentário a este tipo de situação?”, a Educadora respondeu-nos negativamente, acrescentando que nunca se apercebeu de nada.

Através da análise de conteúdo pudemos verificar que em algumas das respostas apresentadas pela Educadora de Infância existem determinadas contradições, nomeadamente entre o que apresenta teoricamente e o que pudemos ir observando ao longo da sua prática aquando da nossa presença. Isto na medida em que nos fomos apercebendo que a Educadora faz algumas distinções entre as crianças, não significando que o faça de forma intencional. Foi um dos aspetos que nos marcou e sabemos, através da literatura consultada que os Educadores contribuem para as desigualdades entre os meninos e as meninas ou para o protagonismo dos meninos e para a invisibilidade das meninas (Subirats & Brullet, 1988).

Passamos a mencionar dois exemplos que nos chamaram mais à atenção, no que respeita a esta distinção entre ambos os géneros nas atitudes e comportamentos. Os exemplos são:

- numa atividade de culinária onde estavam envolvidas todas as crianças presentes nesta manhã, apercebemo-nos que apenas deu a permissão às meninas para se dirigirem à cozinha e irem buscar os ingredientes e também na fase final da confeção do salame, onde novamente e somente solicitou a ajuda das meninas. Este aspeto salientou-se durante esta atividade com mais intensidade do que esperávamos, não só por esta distinção, mas também por observarmos que um dos meninos estava muito interessado e envolvido e a Educadora não o estimulou e encorajou para estas atividades e tarefas.

- numa manhã que nos deslocámos à Instituição observámos um menino que estava a chorar por estar à briga com uma menina, a Educadora disse-lhe algumas palavras como “- Não sejas bebé. - Não tens de chorar. - Vês a tua amiga a chorar?”. Já quando ocorre esse sentimento por parte de alguma menina, nunca observámos este tipo de comportamento por parte da Educadora mas sim apenas uma chamada de atenção.

Na maioria das atividades que observámos, a Educadora encoraja, reforça e pede sempre mais a colaboração e ajuda às crianças do sexo feminino. Para além de ter poucas crianças do sexo masculino, estas não são tratadas de forma igual às meninas.

No que respeita aos *espaços temáticos de aprendizagem*, sabemos que estes têm um papel determinante no desenvolvimento global da criança e, para tal, devem ser explorados de forma benéfica e agradável, para que deles seja retirado o melhor proveito para a vida de cada criança. Do que fomos observando, a Educadora nunca se mostrou muito envolvida nas brincadeiras com as crianças. A maioria das vezes foi a Educadora que “ordenou” quem ia para os determinados espaços, de acordo com o número previsto de crianças em cada um dos espaços e as que nele tinham estado no dia anterior. E quando eram elas a escolher, permitia sempre que ficassem onde queriam não as encorajando a experimentar e vivenciar outros espaços.

Nunca nos foi possível observar uma menina no “*espaço das construções*” e apenas observámos um menino, uma única vez, no “*espaço da casa*” onde fez apenas de “cão”.

Aquando da entrevista à Educadora, esta afirmou-nos que todos brincavam em todos os espaços, destacando-nos o “*espaço da casa*” como privilégio de todas as crianças, o que não foi visível nem nas observações que realizámos, nem em algumas das entrevistas que efetuámos às crianças.

A Educadora referiu-nos outros espaços onde as crianças também brincavam mas nunca observámos esse aspeto e dessa forma deixamos o desejo de ver cumprido que os Educadores devem dinamizar todos os espaços presentes na sala de atividades para que todas as crianças experienciem e que estes espaços não permaneçam na sala apenas por estar como forma de a embelezar.

Neste sentido dos espaços, brincadeiras e papéis de género, a Educadora revelou-nos que os comportamentos diferenciados de acordo com o género são mais evidentes por parte das crianças do sexo feminino e afirmou que dois dos meninos já definem os seus papéis quando brincam e que o outro, o terceiro, ainda não o define claramente. Quanto a esta opinião, não foi visível em nenhuma das nossas observações, nem das próprias entrevistas realizadas às crianças. Nunca presenciámos um menino a desempenhar, por exemplo, os papéis de “pai”, “marido”, “filho”, entre outros. Apenas se limitaram a brincar com os carros, no “*espaço das construções*” e o único que vimos, uma vez no “*espaço da casa*”, encenou um “cão”, como já referido anteriormente.

Ainda nas brincadeiras, a Educadora dá-nos a conhecer que as crianças brincam todas juntas e que não há comportamentos discriminativos. Verificámos que de facto há interação nas brincadeiras, nomeadamente nos “*espaços da casa e loja*”; os que brincam nos outros, como é o caso do “*espaço das construções*” apenas interagem com o seu par na brincadeira. Este aspeto também foi saliente nas entrevistas das crianças, em que estas apresentam preferência por um par na brincadeira não revelando muito interesse por brincar em grande grupo, daí a maioria ter preferência por brincar apenas com as crianças do mesmo sexo. É visível que as crianças já escolhem os seus pares pelo género e pelas brincadeiras, este aspeto também foi referido nas entrevistas das crianças e no enquadramento teórico do estudo.

No que concerne à implementação de atividades que promovam a igualdade de género, a Educadora disse-nos que nunca lhe ocorreu implementar atividades desse tipo porém, pensamos que é essencial que haja uma maior importância neste ponto e que se reflita sobre essas atividades na medida em que são uma mais-valia para cada criança, de modo a inseri-la e prepará-la para a sociedade atual. A Educadora afirma que este tipo de atividades surge no jogo do faz de conta das crianças e nesta altura ela não interfere, apenas observa. Quanto a esta ideia e no que respeita às entrevistas e observações, esta promoção de igualdade de género não foi claramente notória.

De forma muito sucinta, foram visíveis, alguma discriminação e preconceito com determinadas crianças, dando sempre mais atenção às tarefas, atitudes e comportamentos das meninas do que dos meninos, privilegiando sempre o sexo feminino, além de ser negado na entrevista o uso de categorizações de género.

Pensamos que como o J.I. é um grande agente de socialização e que tem um papel fundamental na construção da identidade de género, dado que deve preparar as crianças para o

Mundo, é neste contexto que se deve iniciar um processo de aprendizagem, de vivências e de interações dinâmicas (Vasconcelos, 1993), preparando as crianças para uma cidadania igualitária, onde não devem existir desigualdades de gênero.

Os educadores de infância devem, a nosso ver e através desta análise, dar mais atenção e sentido às brincadeiras das crianças, ajudando-as e reforçando-as para uma consciência igualitária, criando momentos únicos de vivências e experiências.

Entrevistas às Crianças

No que respeita às entrevistas realizadas às crianças, estas decorreram durante o período da manhã e no horário de funcionamento do Jardim de Infância. Foram necessárias duas manhãs para concluirmos as três entrevistas e cada uma levou aproximadamente, 10/15 minutos a realizar e foram conduzidas por nós.

As entrevistas realizadas às crianças foram entrevistas semiestruturadas, uma vez que este tipo de entrevistas é considerado pela literatura um formato adequado para levar a cabo entrevistas com crianças (Brooker, 2001).

Foram realizadas em contexto escolar, proporcionando um ambiente favorável à participação das crianças, natural e espontâneo, o mais próximo possível de uma conversa do dia-a-dia entre adulto e crianças, posição destacada por Oliveira-Formosinho & Araújo (2007).

Ainda de forma a permitir um maior à vontade por parte das crianças, as entrevistas foram realizadas com seis crianças de ambos os sexos com 5 anos de idade, frequentando a mesma sala de Jardim de Infância. As crianças foram entrevistadas em pares, como nos refere a literatura (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2006), sendo cada par constituído por um elemento do sexo feminino e outro do sexo masculino.

Durante as entrevistas, tivemos em atenção a utilização de materiais/estímulos para promover o envolvimento da criança na entrevista, pois como afirma Oliveira-Formosinho (2008), os estímulos promovem o interesse da criança, o seu pensamento e reflexão e permitem reduzir o efeito de formato pergunta-resposta, controlador e centrado no adulto. Para tal, em duas das questões colocadas recorremos a um baralho de cartas “Viver em Igualdade”, fornecido pela Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género (CIG), com imagens tanto de pessoas do sexo masculino como feminino a desenvolverem as mesmas atividades. Notámos que os entrevistados ficaram mais encorajados e cativados, não podendo, contudo, afirmar se influenciaram as respostas das crianças.

As crianças durante a entrevista estiveram empenhadas em responder a todas as questões, algumas crianças respondiam rapidamente à questão sendo muito diretas, outras dialogavam mais, explicando-nos alguns aspetos muito interessantes e relevantes. Tivemos crianças que mostraram alguma timidez, mas com o decorrer da conversa foram-se libertando e expressando

nas suas opiniões. Já outras, desde o início se sentiram muito à vontade, querendo muito estar a participar/colaborar neste trabalho.

Questão 1 - Relativamente à questão, “qual(ais) o(s) *cantinho(s)* onde mais gostas de brincar? Porquê?”, o género masculino foi unânime quanto às suas respostas, afirmando que o “*cantinho das construções*” é o espaço de eleição porque possui carros e gostam de lá brincar. Um dos meninos destacou o facto de este espaço “conter brinquedos de meninos”, mas que, no entanto, “as meninas também brincam nele”, porém “não brincam com os carros, mas sim com as peças de construção”, porque os carros são para eles.

Já o género feminino indica preferência pelo “*cantinho da casa*” e (n=3) o “*cantinho da loja*” (n=1), justificando esta preferência com os brinquedos que estes possuem e porque gostam de lá estar a brincar.

Questão 2 - No que diz respeito à questão, “o que gostarias de mudar na tua sala ou em algum *cantinho*? Porquê?”, percebemos que todos os entrevistados do género masculino fariam mudanças nos “*cantinhos*”, nomeadamente no “*cantinho das construções*”, onde os meninos indicam que gostariam de “ter mais carros e pistas” e que “este *cantinho* estivesse junto da janela”, de forma a melhorar a claridade.

Já as meninas são mais diversificadas nas suas respostas, sendo que todas mudavam e/ou acrescentariam novos “*cantinhos*” na sala de atividades. Desta forma, uma delas mencionou que “gostava de ter mais coisas na casa”, enquanto as restantes duas, apontaram novos “*cantinhos*”, como um “*cantinho de maquilhagem*” num caso porque “gosto muito de me pintar e em casa anda sempre muito pintada”. A outra criança refere um “*cantinho de pintura*”, “como os pintores, com telas e muitas tintas, porque gosto muito de pintar”.

Questão 3 - No que concerne à questão, “gostas mais de brincar com os meninos ou com as meninas? Porquê?”, dois meninos referiram “as meninas têm brincadeiras engraçadas” e gosta também de brincar com elas e o outro, de certa forma, discordou, uma vez que referiu que “as meninas são irritantes e estão sempre a ralar”. Já o terceiro menino entrevistado prefere apenas “brincar com os outros meninos”, dizendo que eles “gostam de brincar comigo nos carros”.

Já quanto às meninas, duas delas responderam que gostavam mais de brincar com as meninas “porque são minhas amigas e gosto de brincar com elas”; uma delas acrescenta que “os meninos são chatos”. A terceira menina responde que “gosto de brincar com os meninos e as meninas é tudo igual”.

Questão 4 - No que toca à questão, “pensas que há materiais ou atividades só para meninos e outros para meninas?”, o sexo masculino volta a ser unânime nas suas respostas, pois todos respondem que existem materiais, uns só para meninos e outros só para meninas.

Enquanto no sexo feminino, duas delas são da mesma opinião, já outra refere que não existem materiais nem atividades só para meninos nem outras só para meninas.

Desta análise constatamos que é o género masculino que maioritariamente defende a existência de materiais ou atividades diferentes de acordo com o género. No género feminino essa distinção também é notória, porém menos evidente.

Questão 5 - Na presente questão, “se sim, indica quais aqui da tua sala?”, as opiniões manifestadas são unânimes dentro do mesmo género. Os meninos apontam que para eles são “os carros, robot’s, pistas e bombeiros”, enquanto para as meninas são “as barbies, bonecas e cabeleireiros”. Um dos meninos demonstrou o seu desagrado perante o facto de as meninas não o deixarem brincar com as bonecas afirmando que elas dizem que “eu estrago e que as coisas delas não são para os meninos”.

As meninas também não diferem muitas nas opiniões, mencionando que para elas são “as boneca e a casa”, já para os meninos, referem “as construções e os livros”. Afirmando uma delas que “o pintar e colar são para os dois”, tanto para os meninos como para as meninas. No entanto, uma menina referiu que “é tudo igual”, não fazendo distinção nos brinquedos para ambos os sexos.

Pudemo-nos aperceber, através da análise desta questão, que a maioria das crianças apenas brinca ou menciona que os colegas brincam com os brinquedos tipificados para os meninos e meninas.

Questão 6 - Quando questionadas sobre “que profissão gostarias de desempenhar quando fores adulto(a)? Porquê?”, os meninos afirmam que gostariam de ser: “piloto de helicópteros para poder voar”; “caçador de dragões ou astronauta, porque gosto das duas e gostava de saber mais sobre o mundo” e ainda “bombeiro, porque gosto de apagar os fogos e andar nos carros grandes”.

Já as meninas mencionam a preferência por “maquilhadora e cabeleireira para andar sempre bonita e arranjada”, “enfermeira para tratar as feridas” e “dentista para tratar dos dentes das pessoas”.

Tanto no género masculino, como no género feminino as opiniões são muito diversificadas, contudo todas elas revelam estereótipos sociais acerca das profissões de acordo com o género.

Questão 7 - Relativamente à questão, “se por acaso fosses menino/menina continuarias a escolher essa profissão? Porquê?”, verificámos, novamente, muitos pensamentos estereotipados em relação à igualdade de género, na medida em que nenhuma menina escolheria a profissão referida anteriormente caso fosse do sexo oposto, neste caso tinham preferência pela profissão de “bombeiro”, justificando-a como sendo “uma profissão de homem”.

No caso dos meninos, apenas um deles refere que caso fosse do sexo oposto, trocava de profissão, passando então a “médica” e justificando que “piloto de helicópteros é de homem”. Já os outros dois meninos afirmam que continuariam com a mesma profissão, pelo facto de gostarem dela, porém um destes afirma que sim, continuaria com a profissão mencionada

anteriormente, no entanto, se fosse mulher “também gostava de ser médica para tratar dos dentes”.

Esta questão permitiu-nos constatar que é o género feminino que mais distingue as profissões ditas masculinas e femininas, como delimitação dos respetivos papéis de género, dado que todas se fossem do sexo oposto mudariam de profissão.

Questão 8 - No que toca à questão, “**pensas que existem profissões só para o género feminino e outras para o género masculino? Porquê?**”, tanto os meninos como as meninas foram unânimes nas suas opiniões, afirmando que existem profissões só para o género feminino e outras para o género masculino.

Os meninos mencionam como profissão do género feminino simplesmente duas profissões, “enfermeiras e bailarinas” e para eles referem “piloto, polícia, bombeiro e caçadores de dragões”.

As meninas para o género feminino apontam “maquilhadora, cabeleireira, doméstica, médicas, enfermeiras, dentistas e bailarinas”. Para os meninos mencionam as profissões de “bombeiros, polícias, caçadores, pedreiros e advogados”.

Nesta questão é muito evidente o estereótipo de género, na medida em que tanto o género masculino como o género feminino apontam e reforçam a existência de profissões diferentes para cada género. Nesta questão nenhuma criança explicou o porquê da resposta.

Questão 9 - No que concerne à última questão, “**e em casa...pensas que os pais e as mães fazem coisas diferentes ou podem fazer as mesmas coisas?**”, a maioria das crianças entrevistadas estão de acordo nas suas respostas, salientando que, em casa, “os pais e mães fazem coisas diferentes”. Tanto o género masculino como o feminino referem que, em casa, “as mães cozinham, arrumam a casa e passam a ferro”. Já quanto aos pais, mencionam que estes apenas “vêm televisão”, mais propriamente as notícias e o futebol e “arranjam as coisas que se estragam, em casa”. Sendo que estes, somente cozinham quando é necessário. Apenas um menino afirma que “fazem as mesmas coisas”, que “tanto o pai como a mãe cozinham e eu gosto muito de ajudar”.

Destas respostas é importante destacar a resposta de um menino que acrescentou que “a mãe faz tudo lá em casa” e a de uma menina que acrescentou que “as tarefas que a mãe faz, o pai não faz porque é homem”.

As respostas evidenciam claramente estereótipos de género.

Com a análise de conteúdo das entrevistas que realizámos às seis crianças, apercebemo-nos e constatámos o que observámos até então, ou seja, que são visíveis e patentes a existência de conceções e representações estereotipadas sobre o género nas atitudes e comportamentos das crianças em idade pré-escolar.

Nas entrevistas focamo-nos nas preferências pelos *espaços temáticos de aprendizagem*, brinquedos, brincadeiras, pares e as profissões. Relativamente a estes aspetos, verificámos que

ambos os sexos têm preferência pelos *espaços temáticos de aprendizagem*, brinquedos e brincadeiras tipificadas, pois cada gênero, a maioria das vezes, opta pelas “coisas” mencionadas anteriormente, referidas pela sociedade adequadas a meninos e meninas. Este aspeto foi verificado, não só nas entrevistas, como também nas observações que realizámos ao jogo espontâneo das crianças.

De acordo com o enquadramento teórico, as crianças têm preferências por brinquedos estereotipados para o seu próprio gênero mais do que os brinquedos estereotipados para o gênero oposto (Martin et al., 1995), o que foi constatado nas observações e entrevistas.

Por vezes, apercebemo-nos que ambos os gêneros gostariam de experienciar as “coisas” mencionadas para o sexo oposto, contudo não o fazem, talvez pelo que lhes é transmitido em casa e dito aceitável pela sociedade.

Também tivemos o privilégio de observar e foi-nos apontado nas entrevistas que, por exemplo, quando os meninos querem brincar com as meninas, com os “seus brinquedo” e até mesmo entrar nas suas brincadeiras, algumas crianças do sexo feminino não querem, mencionando que as coisas delas são para elas e que “eles estragam” e, desta forma, os meninos acabam por perder interesse em experimentar. Essa situação leva-os a afirmar que as meninas, por vezes, têm “brincadeiras engraçadas”, mas por outro lado “estão sempre a ralar”. Já as meninas não mostram grande interesse em brincar com os meninos nos “seus espaços”, partilhar brincadeiras e mencionam ainda que “os meninos são chatos”.

No que respeita aos materiais, o gênero masculino é aquele que mais defende a existência de materiais e atividades diferentes de acordo com o gênero. No gênero feminino essa distinção é menos evidente.

No que concerne aos estereótipos profissionais, tanto o gênero masculino como o feminino apontam distinção de acordo com o gênero, revelando as profissões ditas femininas para as meninas e o oposto. Constatámos, de uma forma muito marcada, a existência de estereótipos de gênero relacionados com as profissões. Estas constatações levaram-nos a propor, posteriormente, atividades em que pudessem pôr à prova estas ideias e permitir que as crianças as experienciem, contribuindo para uma mudança de conceções. Enquanto futuras Educadoras consideramos que é importante contribuirmos para uma educação em que as crianças cresçam em torno de valores de igualdade e cidadania e que saibam viver em sociedade adaptando-se a esta com facilidade.

Percebemos que tanto o gênero masculino como o gênero feminino apontam e reforçam a existência de profissões diferentes para cada um dos gêneros.

Apurámos, através de uma questão colocada nas entrevistas, que a maioria destas ideias e atitudes tipificadas vêm de casa, que o que as crianças vêem e os modelos que seguem, refletem nas suas atitudes e comportamentos do seu dia-a-dia. Apesar de a criança não se tratar de mera imitadora de modelos, construindo, de alguma maneira, a sua própria socialização, não se pode esquecer, contudo, que ao observar o comportamento do pai ou da mãe, no que concerne à partilha das atividades do lar, ela aprende diversas mensagens referentes ao gênero (Cunningham, 2001).

A maioria dos pais/familiares transmitem aos/às seus/suas filhos/as os ensinamentos que lhes passaram, o que observam e o que é aceitável pela sociedade, pensando que por o seu filho ou filha brincarem com brinquedos e terem brincadeiras ditas do sexo oposto vai influenciar ou determinar, mais tarde, a sua sexualidade, aspeto que nos deixa muito inquietas, na medida em que a criança deve, sim, experienciar e vivenciar de tudo um pouco, de modo a alargar o seu conhecimento, para mais tarde estar apta a fazer escolhas e decisões na sua vida.

Porém, de todas as entrevistas, um menino e uma menina foram os que em determinadas questões se mostraram menos preconceituosos, percebendo e aceitando a igualdade de género, nomeadamente no que se refere aos materiais, a menina não faz distinção; já no que concerne às tarefas de cada um dos géneros, o menino não faz distinção entre as tarefas do pai e da mãe.

Os dados recolhidos deixaram-nos, de alguma forma, surpreendidas, lavando-nos a constatar a necessidade de promover mudanças nas atitudes e práticas dos educadores no sentido de criarem situações e atividades pedagógicas que permitam vivenciar atitudes e comportamentos de igualdade de género.

Percebemos que ainda existe muito preconceito em relação à igualdade de género e que as crianças são muito influenciadas pelos agentes de socialização, daí que esta temática deverá ser trabalhada, desde cedo, para que as crianças se adaptem às atitudes de solidariedade ativa, evitando a aquisição de práticas xenófobas, racistas ou sexistas (Stoes, 1994). Consideramos que os educadores de infância assumem um papel fundamental e podem contribuir e muito para a promoção da igualdade, para isso devem permanecer atentos e proporcionar condições para que os meninos e as meninas aceitem práticas mais igualitárias, levando-os a desconstruírem os estereótipos presentes nas suas consciências, atitudes e comportamentos.

4.1.3 Planificação das atividades

Local: Jardim de Infância de Castelo Branco.

Idade: 5 anos.

Atividade: Dramatização de uma história infantil.

Duração aproximada: 1h30min..

Áreas de conteúdo: Área de Formação Pessoal e Social; Área de Expressão e Comunicação (domínio da expressão dramática e domínio da linguagem) e Área do Conhecimento do Mundo (Meio Social).

Temática: Estereótipos de género - profissões.

Objetivos:

- Promover a igualdade de género;
- Promover a igualdade de oportunidades possibilitando essa igualdade entre os meninos e as meninas;
- Estimular nas crianças a sua consciência acerca dos papéis sexuais;
- Ajudar as crianças a desconstruir os estereótipos habitualmente relativos ao género;
- Analisar o tema das profissões, incentivando nas crianças o conhecimento das mesmas;
- Promover mudanças de atitudes e reflexão sobre comportamentos estereotipados;
- Permitir às crianças momentos de reflexão e comunicação, incentivando a participação de todas as crianças.

Recursos: Sala de atividades dos 5 anos de idade.

Materiais: História infantil recreada por nós e intitulada “O João Ratão e a escolha da profissão” (cf. anexo D1), máscaras de diferentes animais construídas em cartolina (máscaras das personagens) (cf. anexo D2), telemóveis de diferentes cores construídos em cartão (cf. anexo D3), lista telefónica construída em cartolina e em formato de bloco (nomes, imagens, números e moradas) (cf. anexo D4).

Procedimentos:

1. Primeiramente serão colocadas as máscaras em cima de uma mesa, viradas para baixo, cada criança irá junto destas e retirará uma, regressando ao seu lugar, mostrá-la-á aos colegas, dizendo que personagem lhe calhou.

2. Seguidamente a criança será questionada sobre que profissão atribuiria àquela personagem e o porquê da sua escolha. Será feito o registo escrito da opinião de cada criança.

3. Ambos os procedimentos mencionados anteriormente serão realizados com as oito crianças.

4. Conto da história infantil “O João Ratão e a escolha da profissão”.

5. Breve diálogo com as crianças relativamente à história que acabaram de ouvir, explorando-a com o objetivo de percebermos se esta foi bem assimilada por elas, para uma posterior dramatização.

6. Distribuição das crianças pelos da sala de atividades, cada uma terá o seu espaço, a sua máscara e o respetivo telemóvel.

7. Dramatização da história, com apoio de máscaras que escolheram anteriormente.

8. Diálogo com o grupo sobre a dramatização, nomeadamente sobre as profissões e verificar o que conhecem sobre elas. Colocar algumas questões como:

- Gostaram da dramatização que realizaram?;

- Gostaram ou não do papel que desempenharam? Porquê?;
- Se fossem elas a escolher, escolheriam ou não esse mesma personagem? Porquê?;
- Se acharam alguma coisa estranha nesta história? Porquê?;
- Acham que as mulheres podem ser bombeiras, polícias e enfermeiras? Porquê?;
- E os homens também podem ser cozinheiros, bailarinos, médicos, dentistas e cabeleireiros? Porquê?;
- Se fosses crescido(a) escolherias essa profissão? Porquê?, entre outras questões que possam surgir durante o diálogo consoante as respostas apresentadas pelas crianças.

9. Diálogo comparativo acerca das profissões que as crianças atribuíram a cada uma das personagens e as personagens que corresponderam à história.

10. Questionar se as mulheres e os homens podem ter a mesma profissão, deixando-as expressar livremente sobre o assunto, mostrando-nos o seu ponto de vista reflexivo e crítico.

11. Desconstrução de estereótipos relativos ao sexo, procurando exemplos que contrariem os estereótipos manifestados;

12. Para finalizar este diálogo, concluiremos todos juntos que afinal não existem profissões exclusivas para homens e mulheres, e que todos devem ter a mesma igualdade de oportunidades.

Desenvolvimento da atividade

Começámos por explicar ao grupo o motivo da nossa presença, lembrando-o da atividade que estava combinada no início de termos começado a trabalhar conjuntamente.

Escolheram as máscaras com que iriam dramatizar, sem que as vissem diretamente, pois o objetivo era escolher sem saber o que calharia.

Após esta escolha, conversámos sobre as máscaras e cada uma atribuiu uma profissão à sua personagem, sendo que foram atribuídas diversas profissões, nomeadamente, por parte das meninas, porco - pastor; rato - professor; gata - bailarina; vaca - enfermeira; cão - dentista e galinha - maquilhadora, já o menino atribuiu ao burro a profissão de jardineiro. Curiosamente foram referidas duas profissões que ainda não tinham sido referidas ao longo de todas as observações anteriores: as profissões de pastor e jardineiro.

A história infantil foi contada calmamente e de forma expressiva de forma a cativar a atenção das crianças.

Terminado o conto, fizemos uma revisão do mesmo para que, as crianças, melhor se apropriassem dele para a dramatização. A maioria lembrava-se das falas da sua personagem e da profissão.

Depois distribuímos os telemóveis, orientámos a localização das crianças pela sala e ainda demos ao Rato a lista telefónica, explicando-lhe a sua funcionalidade.

Depois de tudo preparado procedeu-se à dramatização.

Na dramatização, as crianças seguiram toda a ordem da história, nós fizemos de narrador e demos algumas ajudas às crianças que já não se lembravam do que dizer.

Terminada a dramatização, sentamo-nos na “manta” e estabelecemos um diálogo sobre o desenvolvimento da atividade onde as crianças se expressaram livremente sobre a mesma e sobre algumas perguntas que lhes colocámos.

Foi feito um registo fotográfico dos diferentes momentos do decorrer da atividade (cf. anexo E1).

No que concerne à questão, **“gostaram da dramatização que realizaram?”**, todas as respostas foram afirmativas. Esboçaram muitos sorrisos e disseram: “gostamos muito, queremos repetir”, “queremos que voltes cá e nos tragas mais atividades”. Algumas das crianças acrescentaram, “gostei muito do jantar que o Rato fez em casa”. Outras mencionaram, “gostei muito da máscara e do telemóvel”, “gostei muito dos telefonemas”; no geral, mostraram muito agrado por toda a atividade.

No que se refere à questão, **“gostaram ou não do papel que desempenharam? Porquê?”**, as respostas foram igualmente todas positivas, ninguém mencionou que gostava de ter sido outra personagem, no entanto, nenhuma criança foi capaz de justificar a sua resposta.

Relativamente à questão, **“se fossem vocês a escolher, escolheriam ou não essa mesma personagem?”**, apenas duas crianças responderam que ficariam com a mesma personagem mas mudariam de profissão, sendo que a criança que desempenhou o papel de Porco com a profissão de dentista passaria para pastor dizendo-nos que “gostava de guardar todos os animais” e também uma outra criança que desempenhou o papel de Cão com a profissão de médico passaria para bombeiro, respondendo-nos que “gostava mais de ser bombeiro porque gostava de apagar fogos e ser o orgulho do meu pai”. As restantes crianças responderam que manteriam a personagem.

No que respeita à questão, **“acharam alguma coisa de estranho nesta história? Porquê?”**, a maioria das crianças responderam que sim, algumas ainda acrescentaram que “a história era parecida à história da Carochinha, porque tinha os animais e o João Ratão” e outras disseram que “foi estranha porque os animais tinham profissões”.

Quanto à questão, **“acham que as mulheres podem ser bombeiras, polícias e enfermeiras? Porquê?”**, as crianças responderam que sim, “que podem ser todas essas profissões, que são profissões boas e que servem para ajudar as pessoas que precisam”.

Respetivamente à questão, **“acham que os homens podem ser cozinheiros, bailarinos, médicos, dentistas e cabeleireiros? Porquê?”**, o grupo respondeu igualmente que sim, “que também eles podem desempenhar essas profissões”.

Na última questão, “se fosses fores crescido(a) escolherias esta profissão? Porquê?”, apenas uma criança do sexo feminino que ficou com a personagem de Cão com a profissão de médico manteria essa profissão que desempenhou na dramatização. O resto trocava de profissão, sendo que as meninas apontam as profissões de “pastora, professora, bailarina, médica, educadora de infância e maquilhadora”, já o menino menciona a profissão de “polícia”.

Análise da 1ª atividade

A atividade decorreu no período da manhã do dia 8 de maio de 2012, na sala de atividades do grupo dos 5 anos de idade e demorou cerca de 1h.30min., como estava previsto aquando da planificação da mesma. Para esta primeira atividade contámos com a participação de sete crianças, sendo seis do sexo feminino e apenas uma do sexo masculino.

Durante a atividade as crianças estiveram atentas, muito bem-dispostas e empenhadas em representar e desempenhar bem a personagem e o papel que lhes coube. O final da atividade foi um pouco conturbado e difícil, na medida em que as crianças ainda estavam envolvidas na dramatização, porém acalmámo-las e estabelecemos um diálogo muito saudável e positivo.

Quando explicámos o motivo da nossa presença e as lembrámos da atividade que tínhamos combinado, no início, a maioria ainda se recordava e assim que fomos explicando como iríamos fazer, as crianças ficaram muito curiosas, felizes e cheias de vontade em começar.

Na escolha das máscaras, o grupo tinha de as escolher sem que estivessem a vê-las, quando viam o que saía reagiam muito bem e mostravam logo aos colegas. Isto aconteceu com todo o grupo e nenhuma criança ficou descontente com a sua máscara.

Enquanto a história estava a ser contada, assim que o grupo ouvia o nome do seu personagem permanecia ainda com mais atenção. Durante o conto houve gargalhadas e expressões de espanto pelas profissões atribuídas às personagens (animais).

Após termos entregue os telemóveis às crianças, estas ficaram muito excitadas, pediram para colocar a máscara e perguntavam para que local da sala se dirigiam, para podermos iniciar a atividade.

Já durante a dramatização, a maioria não seguiu as suas falas integralmente, no entanto soube “defender” a profissão que representava e foi cumprindo o estipulado no texto. Estiveram sempre muito atentas, empenhadas e representando muito bem o seu papel. Os acessórios funcionaram bem nesta dramatização, pois as crianças “encarnaram”, da melhor forma, a personagem e até aquelas mais tímidas se mostraram mais participativas. Foi benéfico e gratificante ver o entusiasmo e alegria com que executavam a dramatização.

Concluída esta atividade é importante mencionar que foi muito bom e gratificante termos alcançado um dos nossos grandes objetivos, fazer com que as crianças comesçassem a interiorizar e perceber que tanto os homens como as mulheres podem fazer as mesmas coisas, que todos devemos ter a mesma igualdade de oportunidades. Durante o diálogo apercebemo-nos que as crianças gostaram realmente de desempenhar os papéis que lhes couberam, porém ainda

notámos algumas concepções implícitas no discurso e daí ser necessário e importante dar continuidade a estas atividades para que as crianças melhor se consciencializem do que concluíram.

Os educadores de infância devem trabalhar mais com as crianças neste sentido, pois estas não podem pensar que para cada um dos géneros estão destinadas diferentes atividades, mas sim fazê-las ver que todos devemos ter a mesma igualdade de direitos e oportunidades e que podemos realizar as mesmas atividades.

É desde pequenas que as crianças devem começar a interiorizar estes aspetos para que não desenvolvam consciências estereotipadas e as existentes possam ser modificadas.

Procedimentos da 2ª atividade

1. Relembrar a primeira atividade, nomeadamente a história infantil e a dramatização.
2. Distribuição das máscaras (personagens) escolhidas pelas crianças.
3. Atribuição de profissões a cada uma das personagens por parte das crianças.
4. Breve diálogo sobre cada uma das profissões de modo a facilitar e a preparar a dramatização.
5. Preparação da sala de atividades e distribuição dos acessórios (telemóveis).
6. Dramatização.
7. Diálogo com o grupo sobre a dramatização:
 - Gostaram da dramatização que realizaram? Porquê?
 - O porquê de terem atribuído aquela profissão àquela personagem?
 - Se fosse outra personagem continuariam a atribuir a mesma profissão? Porquê?
 - Se as personagens masculinas fossem meninas e vice-versa atribuiriam na mesma essa profissão? Porquê?
 - Então todos nós podemos ou não desempenhar as mesmas profissões? Existem profissões exclusivas só para homens e outras para mulheres? Porquê?
 - Gostaram mais da 1ª ou da 2ª atividade? Porquê?, entre outras questões que possam surgir durante o diálogo consoante as respostas apresentadas pelas crianças.
8. Deixar que as crianças se expressem livremente sobre a igualdade de género, mostrando-nos o seu ponto de vista reflexivo e crítico.
9. Finalizar o diálogo, concluindo todos juntos que não existem profissões exclusivas para homens e mulheres e que todos devem ter a mesma igualdade de oportunidades.

Desenvolvimento da atividade

Iniciámos o diálogo com a explicação da nossa presença, lembrando-as da primeira atividade e explicando-lhes que nesta manhã iríamos colocar uma nova atividade em prática, porém semelhante à primeira.

Após termos recordado a história e dramatização, explicámos como se iria desenvolver a segunda atividade.

Seguidamente foram distribuídas/entregues as máscaras que cada criança queria, não houve grandes conflitos, a não ser em uma das máscaras, a do Cavalo, em que uma menina e os dois meninos a queriam. Tentámos fazer com que as crianças chegassem a um consenso, mas como tal não foi possível, adotámos a estratégia de escolher de olhos vendados.

A máscara que não foi escolhida e sobrou devido à ausência de uma menina foi a máscara de Galinha.

Já com as máscaras distribuídas, cada criança atribuiu uma profissão à sua personagem explicando o porquê da sua escolha, de forma a podermos preparar as falas para a dramatização. Sendo assim, as personagens de Burro e Vaca (dois meninos), escolheram as profissões de bombeiro e polícia respetivamente. As personagens de Cão, Porco, Gata, Cavalo e Rato (cinco meninas), escolheram as profissões de médico, professor, bailarina, maquilhador e cabeleireiro, respetivamente.

Curiosamente, não foi planeada a redação de uma história infantil “criada” pelas crianças com base na nossa (cf. anexo D5), no entanto, algumas delas disseram que aquela ia ser a história delas e, nesse momento, tomámos a liberdade de perguntar o porquê e estas responderam-nos que “agora somos nós que estamos a criar uma história parecida com a vossa”. Decorrente dessa situação, solicitámos então que nos mencionassem alguns títulos e que escolhessemos um em conjunto. Assim foi, ficaram muito contentes com esta atitude e de todos os títulos sugeridos, optaram por intitular a história de “O João Ratão já escolheu a sua profissão”.

Seguidamente, estabelecemos um diálogo sobre como seria a história, de forma a preparara as crianças para a dramatização, dialogando sobre as falas de cada uma apenas para percebermos se estavam orientados e se sabiam o que iriam dizer aquando da dramatização.

Terminado o diálogo e com tudo organizado, distribuímos os telemóveis por cada uma das personagens e pedimos que estas se dispusessem pelos espaços da sala de atividades, de forma a ficarem, um pouco afastados umas das outras e cada qual tivesse o seu espaço.

Com tudo pronto iniciou-se a dramatização, sendo que nós fizemos de narrador, como na primeira atividade, tendo o cuidado de ir dando alguma orientação menos necessária que na primeira vez que desenvolvemos a atividade. As crianças seguiram a ordem e falas que tinham apresentado no diálogo inicial que estabelecemos antes de iniciarmos a dramatização.

Concluída a dramatização, sentamo-nos na “manta” e estabelecemos um diálogo sobre o decorrer da atividade, onde lhes colocámos algumas questões e as deixámos expressar

livremente, orientando-as apenas quando se estavam a dispersar e não estavam a responder ao que pretendíamos.

Foi feito um registo fotográfico dos diferentes momentos do decorrer da atividade (cf. anexo E2).

No que concerne à questão, **“gostaram da dramatização que realizaram? Porquê?”**, todas as respostas foram afirmativas. Mostraram-se muito contentes e algumas responderam-nos: “gostei muito desta atividade”, “esta ficou diferente da outra”, “ficou mais gira, porque fomos nós a inventar”. Outras disseram, “gostei muito de ter ido jantar a casa do João Ratão”, “eu gostei muito da parte dos telefonemas”. No geral, tal como na primeira atividade, mostraram muito agrado por toda a atividade.

Relativamente à questão, **“o porquê de terem atribuído aquela profissão àquela personagem?”**, as respostas foram unânimes, mencionando-nos que se tratavam de profissões que gostavam de ser futuramente.

No que se refere à questão, **“se fossem outra personagem continuariam a atribuir a mesma profissão? Porquê?”**, todas as crianças responderam que sim, cingindo-se ao facto de serem profissões que desejavam desempenhar mais tarde.

Quanto à questão, **“se as personagens masculinas fossem meninas e vice-versa atribuiriam na mesma essa profissão? Porquê?”**, as crianças responderam-nos que sim. Sendo que passámos a transcrever dois exemplos que achámos curiosos. Por exemplo, duas meninas que desempenharam as profissões de maquilhador e de cabeleireiro (Cavalo e João Ratão) disseram-nos que “estávamos a desempenhar uma personagem masculina, mas que depois, mais tarde queremos ter a mesma profissão, mas maquilhadora e cabeleireira”.

Já um menino apresentou uma ideia um pouco confusa, dizendo-nos que “estou a desempenhar a profissão de bombeiro (Burro), mas se fosse menina não queria esta, porque as meninas só apagam fogos às vezes, quando eles existem”. Com esta ideia questionámos a criança - se então o homem também não apaga os fogos só quando estes existem?, o menino disse que sim, porém não vimos que tivesse ficado convencido.

Respetivamente à questão, **“então todos nós podemos ou não desempenhar as mesmas profissões? Existem profissões exclusivas só para homens e para mulheres? Porquê?”**, apenas os meninos não nos deram resposta, as meninas foram unânimes e mencionaram que “todos podem fazer as mesmas coisas”, que não existem só profissões de homens e outras só de mulheres, referindo-nos o exemplo da história, em que “então algumas meninas desempenharam personagens masculinas e quando crescidas querem a mesma profissão”, por exemplo, maquilhador, cabeleireiro, médico e professor. Os meninos mantiveram-se mais calados, não querendo manifestar a sua opinião mesmo quando incentivados para isso.

Na última questão, “**gostaram mais da 1ª ou da 2ª atividade? Porquê?**”, todas as crianças responderam que gostaram mais desta segunda atividade, porque “tivemos a liberdade e oportunidade de escolher”, não só as personagens como também as profissões.

Análise da 2ª atividade

A segunda atividade decorreu no período da manhã do dia 19 de junho de 2012, na sala de atividades do grupo dos 5 anos de idade e demorou cerca de 1h.30min.. Nesta atividade, contámos, novamente, com a participação de sete crianças, sendo que desta vez, cinco do sexo feminino e as duas do sexo masculino.

Durante a atividade as crianças mostraram-se muito empenhadas, alegres e satisfeitas por estarem a dramatizar uma história “criada por elas” com base na primeira atividade e por terem sido elas a escolher a máscara e profissão. Estavam muito bem-dispostas e deram o seu melhor para representar bem a personagem e o papel que escolheram inicialmente. O final foi idêntico ao da primeira atividade, na medida em que o grupo ainda estava envolvido na dramatização, porém foi possível estabelecermos um diálogo muito produtivo e saudável.

Quando dialogámos sobre a primeira atividade, a maioria do grupo ainda se recordava e então conversámos sobre a história que tinham ouvido dessa primeira vez. Essa história ainda estava bem presente na memória de quase todas as crianças, contudo fomos orientando de modo a abordar todos os aspetos e ainda os que as crianças não se recordavam.

Assim que explicámos que, desta vez, o grupo teria a liberdade e oportunidade de escolher a sua personagem e ainda a sua profissão, este ficou muito motivado e envolvido, querendo desde logo, iniciar a atividade.

Após todas terem escolhido e três das crianças quererem a mesma máscara e termos optado por uma estratégia, não notámos grande aborrecimento pelas crianças que não ficaram e queriam ficar com a máscara de Cavalo. Reagindo bem à situação.

Já com as máscaras todas distribuídas, com surpresa e satisfação da nossa parte verificámos que algumas meninas não tiveram qualquer problema em terem escolhido as máscaras/personagem de animais do sexo oposto e terem-lhes atribuído também profissões associadas a essas máscaras e de acordo com o género. O mesmo aconteceu com um menino que escolheu a personagem/máscara do sexo oposto e atribuiu uma profissão associada à sua máscara.

Também é importante referir que duas das profissões não constaram na nossa primeira história infantil, sendo as profissões de maquilhador e professor.

Quando as crianças quiseram criar uma história idêntica à nossa e lhe deram um título, achámos uma ideia curiosa, pois após o nosso título ser “O João Ratão e a escolha da profissão”, as crianças resolveram atribuir-lhe o facto de já ter escolhido a sua profissão, uma vez que este título dá uma resposta ao dilema do João Ratão na primeira história.

Nesta atividade, as crianças puderam escolher, não só a máscara como também a profissão o que pensámos ter contribuído para que estas, estivessem menos inibidas e falassem mais que durante a primeira atividade.

Tal como na primeira atividade e pelos mesmos motivos, os acessórios funcionaram muito bem. Foi maravilhoso ver o empenho e entusiasmo com que o grupo realizou a dramatização.

Ao longo desta atividade, constatámos uma atitude mais disponível relativamente à igualdade de género. Temos, contudo noção que o tempo com o grupo foi limitado para conseguir uma verdadeira mudança de consciência.

Com esta dramatização e através de questões colocadas da nossa parte, obtivemos algumas respostas em que conseguimos perceber que determinadas crianças já começam a colocar de parte o preconceito, dando até os exemplos da dramatização, em que as meninas desempenharam personagens masculinas com uma determinada profissão e que se desempenhassem uma personagem feminina continuariam com a mesma profissão, não ligando ao género. Já os meninos ainda continuam com ideias estereotipadas e quando questionados mais diretamente não respondem, não manifestam opinião, daí ficarmos com a sensação de que nos meninos estas conceções e representações estão mais interiorizadas.

Foi possível constatar que as conceções e representações estereotipadas não acontecem na maioria do discurso das crianças, mas sim nos seus comportamentos. Um exemplo nesse sentido surgiu logo que terminámos a atividade quando a Educadora deu liberdade às crianças para irem para os *espaços temáticos de aprendizagem* e os dois meninos foram de imediato para o “*espaço das construções*” e as meninas para o “*espaço da casa*”. Os meninos estiveram envolvidos numa brincadeira com carros e as meninas a brincar aos médicos.

4.1.4 Discussão dos resultados

Escolhidos os instrumentos de recolha de dados e planificadas as atividades indispensáveis para a investigação, aplicámo-los e implementámo-las, segundo uma ordem coerente e adequada, de forma a, primeiramente, observar os comportamentos e atitudes do grupo de crianças, seguidamente, percebê-los e, por fim, tentar modificá-los promovendo mudança e, se possível, verificar alguma evolução no que respeita a representações e conceções que o grupo tem interiorizadas relativamente a estereótipos de género.

Após realizada uma análise descritiva mais detalhada dos dados que surgiram da aplicação dos instrumentos e da implementação das atividades, pensámos ser, igualmente, adequada uma análise mais geral dos dados obtidos neste estudo.

Através das observações que realizámos, o panorama foi basicamente o mesmo que o que fomos observando ao longo da nossa Prática Supervisionada, ou seja, “meninas para um lado” e

“meninos para outro”. Percebemos que as meninas apresentam preferência por brincadeiras ditas femininas, isto é, desenvolvem o seu jogo espontâneo, a maior parte do tempo, nos *espaços temáticos de aprendizagem da casa e loja*, desempenhando papéis como os de “mãe”, “filha”, “empregada”, “amiga” e “irmã”. Em brincadeira alguma fizeram referência a papéis sociais masculinos. Limitaram-se a brincar juntas, sem se preocuparem com o espaço ou brincadeiras à sua volta, intervindo, somente, umas com as outras representando e imitando comportamentos de modelos que seguem, nomeadamente em casa, como “mães”, “empregas”, “irmãs”, entre outros modelos que são patentes no desenvolvimento das suas brincadeiras.

Já os meninos limitam-se a brincar no *espaço temático de aprendizagem da garagem/construções*. Brincam com os poucos materiais que têm ao seu dispor, na medida em que, em relação ao “*espaço da casa*”, este está em desvantagem, dada a falta de material e a pouca diversidade, daí ser um espaço insuficientemente apelativo. Aspeto que também pode ser menos cativante para as meninas e daí não o experimentarem.

Os meninos apenas brincam com os colegas do mesmo género e não interagem com as brincadeiras que acontecem ao seu redor, aspeto também verificado com as meninas, ou seja, brincam em pequenos grupos que integram quase na sua totalidade elementos do mesmo sexo.

Foi também constatado que os meninos desenvolvem brincadeiras menos estruturadas que as meninas, na medida em que os meninos pegam em carros e fazem corridas, imitam voos pegando em peças e imaginando serem aviões, constroem a pista pequena de madeira e brincam nela com os carros. Neste caso não podemos referir que os meninos seguem modelos mas que, possivelmente, são os agentes de socialização que lhes transmitem esses ensinamentos de brincarem sempre com os mesmos materiais/objetos, os carros, pois quantas vezes ouvimos dizer: “és menino tens é de brincar com carros e não com as bonecas que são para as meninas”. E o oposto também é muitas vezes ouvido. Com esta forma de pensar torna-se muito difícil chegar à igualdade de oportunidades e permitir que as crianças se desenvolvam em torno de valores e saberes mais coerentes com uma sociedade igualitária.

É conhecido que o brincar é muito importante para o desenvolvimento global da criança, porém, este brincar deveria ser acompanhado pelo educador, para que este possa perceber os comportamentos e atitudes de cada criança. Este aspeto é fundamental porque também durante as observações, notámos a “despreocupação” da Educadora perante o jogo espontâneo desenvolvido pelo grupo, uma vez que não interage com ele nem participa nas suas brincadeiras, de forma a perceber o que se passa e a explorar alguns conteúdos relevantes surgidos no desenvolvimento do jogo. Outro aspeto que também questionámos foi o facto de a Educadora deixar, as crianças, escolherem, sempre, o espaço para onde desejam ir, não estabelecendo qualquer diálogo com as mesmas, de modo a permitir que experimentem outros, potenciando a exploração de brincadeiras e atividades diversas.

Quando nos foi possível participar nas brincadeiras do grupo, de forma a possibilitar algum contacto direto e interação, fomos percebendo e compreendendo melhor alguns aspetos onde persistiam dúvidas e não entendíamos o seu porquê ou a sua causa. Assim, com a nossa observação participante conseguimos ver esclarecidas algumas das nossas dúvidas e afirmar que,

tanto meninas como meninos, têm interiorizados preconceitos relativos ao gênero e, isto, é bem notório no jogo espontâneo delas.

Seguidamente, quanto à entrevista que realizámos à Educadora de Infância, ficámos um pouco perplexas, na medida em que, o que apresentou e o que pudemos ir observando na sua prática nem sempre coincidiu, existindo assim, algumas contradições. Verificámos que a Educadora também é uma pessoa que utiliza na sua interação com as crianças, categorizações de gênero contrariamente ao que afirmou na sua entrevista. Temos consciência que não o faz de forma intencional, o que vem reforçar a constatação da dificuldade em mudar, sobretudo nos adultos, representações estereotipadas sobre a realidade.

Também é importante referir que a Educadora não interfere na brincadeira das crianças, deixando-as brincar livremente onde desejam e durante todo o tempo de observação nunca implementou atividades que promovessem a igualdade de gênero. Consideramos que é necessário que os educadores estejam atentos às atitudes, comportamentos e brincadeiras das crianças, de modo a refletir e pensar no que fazer para o bem delas, planificando e propondo atividades adequadas. Todavia, antes disso, os educadores devem tomar consciência dos seus próprios preconceitos e representações pouco adequadas a uma sociedade igualitária permitindo, ao mesmo tempo, boas e gratificantes experiências.

Nas entrevistas às crianças foi visível, a existência de estereótipos nas suas atitudes, comportamentos e discurso. Percebemos que as crianças se comportam e apresentam ideias transmitidas pelos agentes de socialização, principalmente, a família. As crianças evidenciam preferência por brincar com materiais e em espaços ditos masculinos/femininos e com parceiros do mesmo gênero.

No que concerne às profissões, também ficámos muito surpreendidas pela existência de tão notório preconceito, apontando tanto o gênero masculino como o feminino, profissões diferentes para cada um dos géneros.

Respetivamente às atividades que planificámos e implementámos percebemos que as crianças gostaram de desempenhar e representar os seus papéis, tanto os que lhes couberam (1ª atividade), como aqueles, onde tiveram a liberdade de escolher (2ª atividade). Representaram-nos bem, mostrando mais à vontade perante a segunda atividade, possivelmente, dado que foram elas a escolher o papel que queriam desempenhar e essa escolha estar muito associada a profissões que desejaria desempenhar mais tarde. Também o à vontade foi evidente, na medida em que sabemos da literatura que *“se a criança naturalmente participa e deseja envolver-se no jogo dramático, já o mesmo não acontece com a dramatização de situações previamente conhecidas em que o educador distribui papéis, faz a seleção de intérpretes, em que há repetições, ensaios”* (Kowalski, 2009, p. 225).

Sentimos e foi notória, alguma evolução no que respeita aos discursos que as crianças possuíam no início do estudo acerca dos estereótipos de gênero, no entanto, essa evolução ainda só foi conseguida, na maioria dos discursos e não nas atitudes e comportamentos do grupo.

A limitação do tempo revelou-se uma constante dificuldade, uma vez que, se houvesse mais tempo tínhamos planificado e implementado mais atividades de forma a surtir mais e melhores resultados. No entanto sentimo-nos realizadas pois começámos a sentir uma atitude

mais disponível respetivamente à igualdade de género, mais por parte do sexo feminino que do sexo masculino.

Após o exposto, é importante salientar que esta investigação se revelou muito enriquecedora e uma mais-valia, na medida em que conseguimos obter algumas respostas para as nossas dúvidas e questões e permitiu ainda que alargássemos e aprofundássemos o nosso conhecimento, não só, sobre a temática como também sobre determinados métodos e técnicas de investigação.

CAPÍTULO V

CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES

5. Introdução

Este capítulo destina-se às conclusões e recomendações, nomeadamente, as conclusões de todo o trabalho, as limitações com que nos deparamos ao longo do mesmo, futuras sugestões de investigação que achamos pertinentes serem exploradas e aprofundadas e finaliza-se com uma reflexão do contributo desta investigação para a prática profissional.

5.1 Considerações Finais

Esta longa caminhada constituiu para nós, um grande desafio, quer pessoal quer profissional que, só foi possível realizar graças ao considerável contributo dos intervenientes no estudo.

Consideramos que pela atualidade e pertinência da temática investigada, este estudo revelou-se essencial para uma melhor e mais profunda compreensão sobre a igualdade de género em contexto de Jardim de Infância.

Desta forma, é importante relembrar que é no J.I. que as crianças passam a maioria do seu dia, em interação com colegas e educador, a brincar e a aprender.

De uma forma geral, os dados recolhidos das notas de campo e observações levam-nos a apurar que de facto existe muita distinção nas brincadeiras das crianças e na escolha dos *espaços temáticos de aprendizagem* pois escolhem-nos de acordo com o género. Verificámos que os meninos se limitavam a brincar no *espaço temático de aprendizagem da garagem/construções* enquanto as meninas desenvolviam apenas brincadeiras nos *espaços temáticos de aprendizagem da casa e loja*. Foi também a partir destas observações e registos que verificámos que, no jogo do faz de conta, meninos e meninas desempenham papéis diferenciados conforme o género e, muitas vezes, associados a estereótipos construídos no seio familiar.

Apresentada esta visão, queríamos deixar saliente que os educadores de infância devem interagir, participar e estar mais atentos às brincadeiras das crianças de forma a incentivá-las a experimentar outros espaços e a dialogar com estas sobre situações vivenciadas no jogo das mesmas.

No que concerne aos dados obtidos na entrevista à Educadora, através deles apercebemo-nos de algumas contradições entre o que diz e o que pudemos ir observando da sua prática. Esta, apesar de não o dizer, utiliza categorizações de género, na medida em que faz distinção entre as meninas e os meninos. Os educadores devem ser pessoas conscientes e não usar categorizações de género de forma a educar e tratar as crianças de forma igual. Pois com esse tratamento diferenciado, as crianças também acabam por seguir determinados comportamentos e atitudes do educador como modelo e, desta forma, não se está a contribuir para a igualdade.

Já as entrevistas que realizámos às crianças foram muito importantes para perceber a existência de estereótipos. Com esta análise, percebemos que os preconceitos são muitos, que as

crianças brincam, escolhem os brinquedos, brincadeiras e profissões de acordo com o seu género. Também pudemos constatar que estas atitudes e comportamentos advêm dos modelos que seguem em casa e o que lhes é transmitido pela sociedade e seio familiar.

Assim, através das entrevistas efetuadas às crianças, percebemos que estas evidenciam estereótipos de género, o que fomos tentando desconstruir e mudar com as nossas intervenções.

No que respeita às duas atividades que implementámos, temos a acrescentar que foram gratificantes, pois conseguimos promover alguma mudança; não nos comportamentos e atitudes, mas no que respeita ao discurso apresentado. Percebemos alguma evolução desde o momento em que iniciámos o estudo até ao seu término. No entanto, para que surtisse maior efeito era necessário mais tempo, de forma a haver uma intervenção mais sistemática e dinâmica.

As nossas observações e análises reforçam a necessidade de se implementarem atividades que tenham como objetivo a promoção da igualdade de género, ajudando as crianças a pôr em causa e a desconstruir os estereótipos ainda tão presentes no atual contexto social.

Contudo, resta-nos acrescentar que foi uma investigação que nos deu muito gosto realizar e que ficámos muito satisfeitas, porque, acima de tudo, conseguimos atingir os objetivos que traçámos para este trabalho, promovendo alguma melhoria e mudança, para além do tempo limitado com que nos deparámos.

Fica também a vontade de ver este trabalho alargado a outros contextos e a outros educadores de forma a melhorarem as suas práticas e acima de tudo a refletirem sobre elas de forma a pensar no lado da criança, para que esta se desenvolva num ambiente cheio e repleto de boas aprendizagens e em redor de igualdade de direitos e de oportunidades.

5.2 Limitações do estudo

Durante a realização do estudo tivemos sempre o cuidado de assegurar o máximo de rigor, porém temos consciência que nos fomos deparando com algumas limitações e que recorremos a algumas estratégias para as ultrapassar da melhor forma. Assim, consideramos relevante identificar essas limitações:

- O facto de se tratar de uma primeira investigação, ser a primeira vez que realizamos um trabalho tão profundo e, com estas dimensões tão importantes e significativas. Sendo o primeiro, só por si já cria alguns obstáculos, cujo desenvolvimento requer um grande comprometimento e empenho por parte dos investigadores. Todavia, consideramos ter conseguido obter ganhos relevantes de conhecimentos e experiências e assim termos contribuído, de alguma forma, para um maior aprofundamento da temática em análise, pelo menos ao nível da Instituição onde decorreu o presente estudo;
- Não termos realizado mais observações dado que estávamos a desenvolver em simultâneo a Prática Supervisionada do 1º Ciclo do Ensino Básico;

- Termos iniciado o nosso estudo com nove crianças e, sensivelmente, a meio da investigação se ter verificado a desistência de uma criança do sexo masculino;
- Termos de alterar alguns dias da observação e entrevistas por não estarem presentes as crianças participantes no estudo;
- A falta de disponibilidade por parte da Educadora para deixar as crianças brincarem aquando da nossa presença na sala de atividades;
- Ter existido coincidência entre alguns dias de férias da Educadora e os dias acordados para o desenvolvimento das atividades;
- Tendo em consideração a duração de cada observação, não foi possível observar todos os comportamentos porque a maior atenção recaiu sobre os itens estipulados na grelha construída previamente;
- A nossa inexperiência poderá ter condicionado a recolha de dados, nomeadamente nas entrevistas;
- Não ter sido um estudo desenvolvido durante a Prática Supervisionada em Educação Pré-Escolar, uma vez que os Projetos de Relatório de Estágio apenas foram a Conselho Científico da Escola Superior de Educação de Castelo Branco para aprovação, após ter decorrido a Prática referida anteriormente;
- O fator tempo foi a maior limitação com que nos deparámos. Um trabalho desta natureza requer um período de tempo mais amplo, para que se consiga obter resultados mais significativos e para que se possa promover uma mudança real no comportamento das crianças;

Apesar de todas estas limitações, o estudo concretizou-se através de algumas estratégias que adotámos e considerámos que esta investigação contribuiu para o nosso desenvolvimento profissional e também pessoal permitindo a conscientização da importância e pertinência de processos investigativos no contexto da prática profissional. O aprofundamento concetual da temática em análise organizou-se como uma experiência enriquecedora.

5.3 Futuras sugestões de investigação

Pensamos ser importante registar algumas sugestões com as quais nos fomos deparando ao longo desta tão interessante investigação e que consideramos pertinente aprofundar em futuras investigações, de modo a melhorar o trabalho que foi possível realizar.

- Explorar mais cada *espaço temático de aprendizagem*, não “mandando” apenas as crianças para lá brincar, mas sim dinamizar atividades com a orientação do educador, dado que algumas das crianças nem chegam a explorar certos espaços, cingindo-se a maioria das vezes aos espaços temáticos de aprendizagem *da casa e da garagem/construções*. É importante dinamizar estes espaços para que as crianças experienciem e tenham o gosto de brincar em todos eles;
- Implementar, com alguma regularidade, atividades que promovam a igualdade de género, uma vez que o que se pretende é educar crianças para o Mundo que as rodeia, tornando-os bons cidadãos e boas cidadãs. Daí que se deve apostar em mais e melhores atividades que promovam essa igualdade entre todas as crianças, sejam do sexo masculino ou feminino;
- Dar maior significado e importância às brincadeiras realizadas pelas crianças. Muitas vezes, vimos educadores “mandarem” as crianças para os espaços temáticos de aprendizagem mas nunca vimos o próprio educador a brincar com elas ou aproveitar as brincadeiras destas para explorar, por exemplo, os papéis de género que realizam em cada brincadeira, ou ter como ponto de partida outros assuntos que estejam a ser representados nas respetivas brincadeiras. É um aspeto muito interessante e pensamos que cativante para a criança;
- Promover maior interação entre as crianças e o próprio educador. Sabemos que a criança passa a sua maioria do tempo no Jardim de Infância e, por isso, ao longo desta caminhada apercebemo-nos de que a interação entre ambos é curta, por vezes, mediada por situações pedagógicas rotineiras e depois o resto do tempo, é dado às crianças para brincar nos *espaços temáticos de aprendizagem*, sem lhes dar qualquer importância daí uma investigação nesta vertente seria benéfica;
- Promover e explorar o jogo dramático junto das crianças, proporcionando bons momentos de brincadeira e interagindo com elas. Os educadores de infância devem permitir que as crianças joguem dramaticamente de preferência sem que o educador as exponha a ensaios e orientadas por guiões, mas sim, disponibilizando-lhes materiais como, por exemplo, máscaras, fantoches, roupas, acessórios, entre outros, levando, assim, a que as crianças tenham a liberdade de jogar à sua maneira, desenvolvendo a criatividade e a autonomia.

5.4 Reflexão

Terminada a apresentação, resta-nos refletir sobre o contributo desta investigação para a nossa futura prática profissional. Desta forma, começamos por referir todo o caminho percorrido para a concretização desta investigação que foi repleto de boas e significativas aprendizagens pois adquirimos muitos conhecimentos e desenvolvemos um maior espírito crítico perante a nossa futura profissão.

Esta investigação fez-nos crescer e perceber com o que poderemos lidar futuramente e, dada a investigação, direcionaremos, sem dúvida, a nossa Prática Pedagógica futura para a igualdade de oportunidades, tentando sempre mudar e desconstruir estereótipos interiorizados nas crianças de forma a educar cidadãos e cidadãs capazes, felizes e com os mesmos direitos e deveres numa sociedade que deveria ser igualitária para todos.

A investigação ajudou-nos a perceber o quão importante é o papel do educador de infância, pois é a pessoa com quem as crianças passam a maior parte do seu tempo enquanto frequentam o J.I.. O educador é aquele que deve garantir às crianças boas condições para o seu desenvolvimento integral, social e saudável.

Como futuras Educadoras de Infância, esta investigação contribuirá, sem qualquer dúvida, para a implementação de estratégias preventivas mais eficazes que zelem pelas competências pessoais e sociais da criança e também, estratégias que promovam a igualdade de género contribuindo para uma “pequena” mudança na realidade observada.

A investigação também foi importante, pelo facto de ter contribuído para alargarmos e aprofundarmos o conhecimento e competência no âmbito da investigação de natureza qualitativa. Neste momento, temos condições para poder afirmar que este conhecimento é essencial para qualquer educador, na medida em que é fundamental que este reflita e investigue regularmente as práticas, procurando sempre a sua otimização.

Assim, para nos tornarmos boas profissionais, teremos sempre estes aspetos em consideração e acreditamos, acima de tudo, que é indispensável reconhecer que podemos sempre melhorar as nossas práticas, zelando sempre pelo bem-estar das crianças. Para isso, cabe-nos as tarefas de investigar e refletir e só desta forma, existirá mudança e evolução das práticas.

Resta apenas acrescentar e, de forma crítica, o facto da temática em questão, dada a sua atualidade e pertinência, nunca ter sido explorada nas diferentes unidades curriculares ao longo da formação inicial. Teria sido uma mais-valia para o percurso, não só pessoal como profissional.

Deixamos somente mais uma solicitação que se prende com o desejo que todos os educadores de infância reflitam sobre as suas práticas para que se eduquem crianças competentes, felizes, inteligentes e críticas.

Referências

Bibliográficas e eletrónicas

- Abramowicz, A. & Wajskop, G. (1995). *Creche: atividades para crianças de zero a seis anos*. São Paulo: Moderna.
- Aguiar, L. (1983). *Movimento e Drama no Ensino Primário - Cenário Pedagógico*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Alarcão, M. (2000). *(des) Equilíbrios Familiares*. Coimbra: Quarteto.
- Alderson, P. (1995). *Listening to children: children, ethics and social research*. Barnardo's: Essex.
- Alderson, P. & Morrow, V. (2004). *Ethics, Social research and consulting with children and young people*. Barnardo's: Essex.
- Amâncio, L. (1994). *Masculino e feminino: a construção social da diferença*. Porto: Afrontamento.
- Amâncio, L. (2002). O Género na psicologia social em Portugal: perspectivas actuais e desenvolvimentos futuros. *Ex aequo*, nº6, 55-76.
- Angel, J. B. (1996). *La investigación-acción: Un reto para el profesorado. Guía práctica para grupos de trabajo, seminarios y equipos de investigación*. Barcelona: INDE Publicaciones.
- Angers, M. (2003). *A sociologia e o conhecimento de si*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Archer, J. (1984). Gender roles as developmental pathways. *British Journal of Social Psychology*, 23, 245-256.
- Archer, J. (1992). Childhood gender roles: social context and organization. In: H. McGurk (ed.), *Childhood social development. Contemporary perspectives* (31-61). U.K.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Barbosa, M. (1989). *À procura da história das mulheres*. Cadernos da Condição Feminina. Lisboa, nº 29.
- Bardin, L. (2009). *Análise de Conteúdo*. Lisboa, Portugal: Edições 70, LDA.
- Basow, S. A. (1986). *Gender stereotypes. Traditions and alternatives*. Monterey: Brooks/Cole Publishing Company.
- Basow, S. A. (1992). *Gender, stereotypes and roles*. (3ª Ed.). Pacific Grove: Brooks/Cole Publishing Company.
- Bell, J. (2003). *Como realizar um projecto de investigação: um guia para a pesquisa em ciências sociais e da educação*. Lisboa: Gradiva.
- Block, J. H. (1984). *Sex Role Identity and Ego Development*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação - uma introdução à teoria e aos métodos*. Coleção Ciências da Educação. Porto: Porto Editora.
- Brooker, L. (2001). Interviewing children. In: G. Macnaughton, S. Rolfe e I. Siraj-Blatchford (eds.). *Doing early childhood research: International perspectives on theory and practice*.
- Bussey, K. & Bandura, A. (1992). Self regulatory mechanisms governing gender development. *Child Development*, nº 63, 1236-1250.
- Bussey, K. & Bandura, A. (1999). Social cognitive theory of gender development and differentiation. *Psychological Review*, 106 (4) 676-713. (Acedido em 10 de junho de 2012 em <http://www.des.emory.edu/mfp/Bandura1999PR.pdf>)

- Campos, B. P. (dir.) (1990). *Projecto Alcácer*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Cardona, M. J. (1997). Educação pré-escolar ou educação de infância. *Revista Noesis*, nº 43, p. 16.
- Cardona, M. J. (Coord.) (2010). *Guião de Educação - Género e Cidadania Pré-Escolar*. Lisboa, CIG.
- Carmo, H. & Ferreira, M. (1998). *Metodologia da Investigação: Guia para a auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Carlson, B. E. (1984). The father's contribution to childcare: Effects on children's perceptions of parental roles. *American Journal of Orthopsychiatry*, 54 (1), 123-136.
- Coutinho, C. P. (2008). *A qualidade da investigação educativa de natureza qualitativa: questões relativas à fidelidade e validade*. (Acedido em 29 de junho de 2012 em http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/7884/1/005a015_ART01_Coutinho%5Brev_OK%5D.pdf)
- Cortesão, L. (1998). Da Necessidade de Vigilância Crítica à Importância da Prática da Investigação-Acção. *Revista de Educação*, VII (1), 27-33.
- Corsano, W. A. (2002). A Reprodução Interpretativa no Brincar ao «faz-de-conta das crianças». In: Educação Sociedade e Mulheres nº17. *Revista da Associação de Sociologia e Antropologia da Educação*. Porto: Edições Afrontamento.
- Courtney, R. (1990). *Drama and Intelligence: A Cognitive Theory*. Montreal: McGill-Queen's University Press.
- Craveiro, C. (2006). *Formação em contexto: um estudo de caso no âmbito da pedagogia da infância*. Braga: Tese de Doutoramento apresentada, no Instituto de Estudos da Criança. Universidade do Minho.
- Cunningham, M. (2001). The influence of parental attitudes and behaviors on children's attitudes toward gender and household labour in early adulthood. *Journal of Marriage and Family*, 63 (1), 111-122.
- Deaux, K. & Lewis, L. (1984). Structure of gender stereotypes: Interrelationships among components and gender label. *Journal of Personality and Social Psychology*, 46 (5), 991-1004.
- Deaux, K. (1985). Sex and gender. *Annual Review of Psychology*, 36, 49-81.
- De Ketelle, J. M. & Rogiers, X. (1999). *Metodologia da Recolha de Dados. Fundamentos dos Métodos de Observações, de Questionários, de Entrevistas e de Estudo de documentos*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Delval, J. (1998). Crescer e Pensar: a construção do conhecimento na escola (Neves, B. A., Trad.). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. (2000). The discipline and practice of qualitative research. In: N. K. Denzin e Y. S. Lincoln (eds.), *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, Sage Publications, 1-28.
- Durkin, K. (1985). Television and sex role acquisition 1: Content. *British Journal of Social Psychology*, 24, 101-113.
- Elliott, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Ediciones Morata.
- Elliott, J. (2008). *Definir a Investigação-Acção*. (Acedido em 20 de janeiro de 2012 em <http://ketacosta.blogspot.pt/2008/06/definir-investigacao.html>).
- Emmerich, W. & Shepard, K. (1982). Development of Sex-differentiated preferences during late childhood and adolescent. *Developmental Psychology*, 18, 406-417.
- Esteves, L. M. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Acção*. Porto: Porto Editora.

- Esteves, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes - Uma Estratégia de Formação de Professores* (4ª ed.). Porto: Porto Editora.
- Fagot, B. (1977). Consequences of moderate cross-gender behavior in preschool children. *Child Development*, 48, 902-907.
- Fagot, B.; Leinbach, M. & Hagan, R. (1986). Gender labeling and the adoption of sex-typed behaviors. *Developmental Psychology*, 22, 440-443.
- Fagot, B. I. & Leinbach, M. D. (1993). Gender-role development in young children: from discrimination to labeling. *Developmental Review*, 13, 205-224.
- Faure, G. & Lascas, S. (2000). *O jogo dramático na escola primária*. Lisboa: Editorial Estampa.
- Ferreira, M. (2000). *Salvar os corpos, forjar a razão. Contributo para uma análise crítica da criança e da infância como construção social em Portugal*. Lisboa: IIE.
- Ferreira, A. (2002). *Desigualdades de Género no Actual Sistema Educativo Português*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Ferreira, M. (2004). *A gente gosta é de brincar com os outros meninos!*. Porto: Edições Afrontamento.
- Fontana, O. & Frey, J. H. (1994). Interviewing the Art of Science. In: N. Denzin & Y.S. Lincoln. *Handbook of Qualitative Research* (361-376). London: Sage Publications Inc.
- Fortin, M. (1999). *Os Objectivos de Investigação e as suas Questões ou Hipóteses - O Processo de Investigação: Da Concepção à Realização*. Loures: Lusociência.
- Freixo, M. (2009). *Metodologia Científica: Fundamentos, Métodos e Técnicas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Gomez, G. R.; Flores, J. & Jimenez, E. (1996). *Metodologia de la Investigación Cualitativa*. Malaga: Ediciones Aljibe.
- Gomez, G. R., Flores, J. & Jimenez, E. (1999). *Metodologia de la investigación Cualitativa*. Malaga: Ediciones Aljibe.
- Graue, M. E. & Walsh, D. J. (1995). Children in context: Interpreting the here and now of children. ERIC Digest.
- Greig, A. & Taylor, L. (2001). *Doing research with children*. London: Sage.
- Guba, E. & Lincoln, Y. (1994). Competing paradigms in qualitative research. In: Denzin, N.; Lincoln, Y. (Ed) (1994) *Handbook of Qualitative Research*, Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, 105-117
- Hartup, W.; Moore, S. & Sager, G. (1963). Avoidance of inappropriate Sex-typing by young children. *Journal of consulting Psychology*, 27, 167-473.
- Hoffman, L. W. (1977). Changes in family roles, socialization, and sex differences. *American Psychologist*, 644-657.
- Hohmann, M. & Weikart, D. (1997). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Holper, C. (1983). *Educação e Desenvolvimento Social da Criança*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Huston, A. C. (1983). Sex-typing. In: P. H. Mussen (Ed.), *Handbook of Child Psychology: vol. IV. Socialization, Personality, and Social Development* (4th ed.) (387-466). NY: John Wiley & Sons, Inc.
- Kohlberg, L. (1966). "A cognitive-developmental analysis of children's sex-role concepts and attitudes". In: E. E. Maccoby (Ed.). *The development of sex differences* (82-173). Stanford University Press.
- Kowalski, I. (2009). *Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias - Estudos de Caso*. Lisboa: Ministério da Educação: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

- Kramer, S. et al. (1998). *Com a pré-escola nas mãos: uma alternativa curricular para a educação infantil*. São Paulo: Ática.
- LaFreniere et al. (1984). The emergence of same-sex affiliative preferences among preschool peers: a developmental/ethological perspective. *Child Development*, 55, 1958-1965.
- LaPerriere, A. (2003). A observação directa. In: B. Gauthier (Dir.). *Da problemática à colheita de dados*, 257-260. Loures: Lusociência - Edições Técnicas e Científicas, Lda.
- Langlois, J. H. & Downs, A. C. (1980). Mothers, fathers, and peers as socialization agents of sex-type play behaviors in young children. *Child Development*, 51, 1237-1247.
- Latorre, A. (2003). *La Investigación-Acción*. Barcelo: Graó.
- Leong, D. & Bodrova, H. (2009). Redescobrir Vigotsky. *Revista Noesis*, nº77. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- Lequeux, P. (1977). *A Criança Criadora de Espectáculos*. Porto: Colecção Educadores e Educandos.
- Lessard-Hébert, M.; Goryette, G. & Boutin, G. (1994). *Investigação qualitativa: fundamentos e práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Lincoln, Y. & Guba, E. (2006). Controvérsias paradigmáticas e confluências emergentes. In: N. Denzin & Y. Lincoln (Orgs.). *O planeamento da pesquisa qualitativa - teorias e abordagens* (169-192). Porto Alegre: Artmed.
- Lister, R. (2002). Cidadania: um desafio e uma oportunidade para as feministas. *Ex-aequo* nº 7. APEM/Celta, 165-178.
- Ludke, M. & André, M. (1986). *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU.
- Marega, A. M. & Sforzi, M. S. (2009). *O Faz-de-Conta na idade Pré-Escolar: Brincadeiras de Criança?* - IX Congresso Nacional de Educação. (Acedido em 10 de janeiro de 2012 em http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/3353_1878.pdf).
- Maccoby, E. E. & Jacklin, C. N. (1974). *The psychology of sex differences*. California: Stanford Univ Press.
- Maccoby, E. (1985). Social groupings in childhood: their relationships to prosocial and antisocial behavior in boys and girls. In: Olweus, Block & Radke-Yarrow (Eds.), *Development of antisocial and prosocial behavior: Theories, research and issues*. San Diego: Academic Press.
- Maccoby, E. & Jacklin, C. (1987). Gender segregation in childhood. *Advances in child development and behavior*, vol.20. (Acedido em 10 de abril de 2012 em [http://www.google.pt/books?hl=pt-PT&lr=&id=2kaipojEyvsC&oi=fnd&pg=PA239&dq=Maccoby,+E.+%26+Jacklin,+C.+\(1987\).+Gender+segregation+in+childhood.+Advances+in+child+development+and+behavior,+vol.20.&ots=yT6x3jEg6K&sig=ZkjpymyDNJgKIWfV4iNjnnQrPQ4&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false](http://www.google.pt/books?hl=pt-PT&lr=&id=2kaipojEyvsC&oi=fnd&pg=PA239&dq=Maccoby,+E.+%26+Jacklin,+C.+(1987).+Gender+segregation+in+childhood.+Advances+in+child+development+and+behavior,+vol.20.&ots=yT6x3jEg6K&sig=ZkjpymyDNJgKIWfV4iNjnnQrPQ4&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false)).
- Maccoby, E. E. (1988). Gender as a social category. *Developmental Psychology*, 24 (6), 755-765.
- Martin, C. (1990). Attitudes and expectations about children with nontraditional and traditional gender roles. *Sex roles*, 22, 151-165.
- Martin, C. L.; Wood, C. H. & Little, J. K. (1990). The development of gender stereotype components. *Child Development*, 61, 1891-1904.
- Martin, C.; Eisenbud, L. & Rose, H. (1995). Children's Gender-based reasoning about toys. *Child Development*, 66, 1453-1471.

- Martinez, A. P. (2006). O papel da educação especial nas creches: da prevenção à estimulação com atividades de escolha livre. *Revista Portuguesa de Psicologia*, vol. 210507.
- Marconi, M. & Lakatos, M. (2006). *Fundamentos de metodologia científica*. São Paulo: Atlas.
- Marshall, T. H. (1950). *Citizenship and Social Class and Other Essays*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Moreira, C. (2007). *Teorias e práticas de investigação*. Lisboa: Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas.
- Morse, J.; Barrett, M.; Mayan, M.; Olson, K.; Spieres, J. (2002). *Validade e Fiabilidade da Investigação*. (Acedido em 10 de dezembro de 2011 em <http://fatimaleitao700984.blogspot.pt/2008/06/validade-e-fiabilidade-da-investigao.html>).
- Mukhina, V. (1996). *Psicologia da idade pré-escolar*. São Paulo: Martins Fontes.
- Neto, F. & Neto, L. (1990). Conhecimento dos estereótipos sexuais: Efeitos do sexo e do nível sociocultural em crianças portuguesas do Jardim de Infância. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, ano XXIV, 123-141.
- Neto, C. (1997). *Jogo e Desenvolvimento da Criança*. Faculdade de Motricidade Humana. Lisboa: Edições FMH (123-124).
- Neto, A. et al. (2000). *Estereótipos de Género*. Cadernos Coeducação. Lisboa: Comissão para a Igualdade e Para os Direitos das Mulheres.
- Oaklander, V. (1980). *Descobrendo crianças: abordagens gestálticas com crianças e adolescentes* (Schlesinger, G., Trad.). São Paulo: Editora Summus.
- Oakley, A. (1972). *Sex. Gender and Society*. London: Temple Smith.
- O'Brien, M. & Huston, A. C. (1985). Development of sex-typed play behavior in toddlers. *Developmental Psychology*, 21, 866-871.
- Oliveira- Formosinho, J. & Araújo, S. B. (2004). O envolvimento da criança na aprendizagem: Construindo o direito de participação. *Análise Psicológica - Experiência Social, Educação e Desenvolvimento. Revista do Instituto Superior de Psicologia Aplicada*. janeiro-março 2004, 1 (XXII), 81-94.
- Oliveira-Formosinho, J. & Araújo, S. B. (2006). Listening to children as a way to reconstruct knowledge about children: some methodological implications. *European Early Childhood Education Research Journal*.
- Oliveira- Formosinho, J. (2008). *A escola vista pelas crianças*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira, D. (2008). "Análise de conteúdo temático-categorial: uma proposta de sistematização". Rio de Janeiro: texto.
- Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (1997). Núcleo de Educação Pré-Escolar. Lisboa: Ministério da Educação.
- Piaget, J. (1975). A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação. (Cabral, A.; Oiticica, C. M., Trad.). 2ª Ed. Rio de Janeiro: Zahar, Brasília: INL.
- Piaget, J. (1976). *Psicologia e Pedagogia*. Trad. Por Dirceu Accioly Lindoso e Rosa Maria Ribeiro da Silva. Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- Piaget, J. (1989). *A Psicologia da Criança*. (10ª Ed.). Rio de Janeiro: Bertrand.
- Piaget, J. (2002). *Seis estudos de psicologia*. 24ª Ed. Rio de Janeiro: Florence.
- Pimenta, S. G. (2006). *O Estágio na Formação de Professores - unidade teoria e prática*. São Paulo: Cortez.

- Pitcher, E. G. & Schultz, L. H. (1983). Boys and girls at play: *The development of sex roles*. NY: Bergin & Garvey Publishers. Price.
- Pomerleau, A., Bloduc, D., Malcuit, G. & Cossette, L. (1990). Pink or blue: Environmental gender stereotypes in the first two years of life. *Sex Roles*, 22, 359-367.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. V. (2008). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. (5 ed.). Lisboa: Gradiva.
- Ramos, N. (2001). Comunicação, cultura e interculturalidade: Para uma comunicação intercultural. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 35 (2) 155-178.
- Raposo, N. A. V. (1983). *Estudos de psicopedagogia*. Coimbra: Coimbra Editora, Limitada.
- Ribeiro, M. (2009 dezembro). Cidadania e Igualdade de Género no Jardim de Infância. *Cadernos de Educação de Infância*. Publicação Quadrimestral. Lisboa, nº88 (setembro-dezembro), 32-35.
- Rizzo, G. (1989). *Educação pré-escolar*. Lisboa: Dinalivro.
- Rocha, F. (2009). *Família e Jardim de Infância: Representações Sociais de Género*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Rodrigues, P. (2003). *Questões de género na infância*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Roge, B. & Ionescu, S. (1996). Vers un nouveau modele développemental de la différenciation sexuelle. *Bulletin de Psychologie*, 49 (424), 342-370.
- Ryngaert, J. (1981). *O Jogo Dramático no Meio Escolar*. Coimbra: Centelha.
- Ruble, D. N. (1988). Sex-role development. In: M. Bornstein & M. Lamb (Eds.), *Developmental psychology: An advanced textbook* (2nd ed.) (411-460). Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Serrano, G. (2004). *Investigación cualitativa. Retos e Interrogantes - I Métodos*. Madrid: Ed. La Muralla.
- Scott, J. (2000). Children as respondents: The challenge for quantitative methods. In: P. Chistensen e A. James (eds.) *Research with children*. London: Routledge/Falmer.
- Sherman, J. W. (1996). Development and mental representations of stereotypes. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70(6), 1126-1141.
- Siegal, M. (1987). Are sons and daughters treated more differently by fathers than by mothers?. *Developmental Review*, 7, 189-209.
- Spradley, J. P. (1980). *Participant Observation*. New York: Rinehart and Winston.
- Sousa, A. (1979). *A educação pelo movimento expressivo*. Lisboa: Básica Editora.
- Sousa, A. (2009). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte, Lda.
- Stake, R. E. (2005). *Investigación com estudos de casos*. Madrid: Ed. Morata.
- Stoer, S. (1994). Construindo a Escola Democrática Através do Campo da Recontextualização Pedagógica. *Revista Sociedade e Cultura*. Porto: Afrontamento, 7-27.
- Subirats, M. & Brullet, C. (1988). *Rosa Y Azul. La Transmisión de los Géneros en la Escuela Mixta*. Série Estúdios, 19. Madrid: Ministério de Cultura, Instituto de la Mujer.
- Subirats, M. (1991). La educacion como perpetuadora de un sistema de desigualdade: la transmision de estereótipos en el sistema escolar. *Infancia y Sociedad*, 10, 43-52.

- Tarizzo, G. B. & Marchi, D. (1999). *Orientação e Identidade de Género: a relação pedagógica*. Lisboa: CDIM.
- Tuckman, B. (2000). *Manual de investigação em educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Tuckman, B. (2005). *Manual de investigação em educação*. (3ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Turner, P. J. & Gervai, J. & Hinde, R. A. (1993). Gender-typing in young children: preferences, behavior and cultural differences. *British Journal of Developmental Psychology*, 11, 323-342.
- Turner, P. J. & Gervai, J. (1995). A multidimensional study of gender typing in preschool children and their parents: Personality, attitudes, preferences, behavior, and cultural differences. *Developmental Psychology*, 31 (5), 759-772.
- Vasconcelos, T. (1993). Entre educadores e crianças das malhas que a educação pré-escolar tece. In: Inovação nº 6. *Revista do Instituto de Inovação Educacional*, 83-95.
- Vieira, C. C. (2003). *Educação e desenvolvimento do género. Os trilhos percorridos na família*. Tese de Doutoramento apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.
- Vieira, C. C. (2005). Os valores como guias orientadores do comportamento: diferenças entre os sexos e implicações para a educação. In: C. Vieira, A. M. Seixas, A. Matos, M. P. Lima, M. Vilar & M. R. Pinheiro (Eds.). *Ensaio sobre o comportamento humano: do diagnóstico à intervenção. Contributos nacionais e internacionais* (129-161). Livraria Almedina.
- Vieira, C. C. (2006). *Educação Familiar. Estratégias para a Promoção da Igualdade de Género*. Lisboa: Comissão para a Igualdade e para os Direitos das Mulheres nº15. Coleção Mudar Atitudes.
- Vieira, C. C. (2007). *Educação Familiar. Estratégias para a promoção da igualdade de género*. Lisboa: Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género. (2ª Ed. Nº15). Coleção Mudar as Atitudes.
- Vieira, C. C. (2009). Indicadores de uma socialização diferencial do rapaz e da rapariga na família e na escola: Obstáculos reais a uma verdadeira formação cívica. In: Carlos Reis, João J. Boavida e Virgílio Bento (Coord.). *Escola: Problemas e Desafios*. Guarda: Centro de Estudos Ibéricos, 183-200.
- Vilarinho, M. E. (2002). E...Depois da Paixão? Contributo para a Análise Sociológica das Políticas da Educação Pré-Escolar em Portugal. In: *Educação Sociedade e Culturas*, nº 17, 89-112. *Revista da Associação de Sociologia e Antropologia da Educação*. Porto: Edições Afrontamento.
- Vygotsky, L. (1989). *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.
- Yin, R. (1994). *Case Study Research: Design and Methods*. (2ª Ed). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Yin, R. (2005). *Estudo de caso: planeamento e métodos*. Porto Alegre: Bookman Ed.
- Zabalza, M. A. (1991). *Didáctica da educação infantil*. Rio tinto: Edições ASA.
- Zabalza, M. A. (2007). *Qualidade em Educação Infantil*. São Paulo: Artmed.
- Zazzo, B. (1996). Garçons et filles: Comparer pour comprendre. *Bulletin de Psychologie*, 49 (424) 383-388.
- Zacharias, V. L. (2008). *A criança e o Faz-de-Conta*. (Acedido em 30 de dezembro de 2011 em <http://www.sme.salvador.ba.gov.br/site/documentos/espaco-virtual/espaco-alfabetizar-letrar/lecto-escrita/artigos/aprendizagem%20da%20lecto-escrita.pdf>).

Legislativas e documentação normativa

Despacho Conjunto n.º 258/97, de 21 de Agosto - Normas de equipamento e material.

Despacho Conjunto n.º 268/97, de 25 de Agosto - Normas de instalação.

Decreto-Lei nº5/97 de 10 de fevereiro (Lei Quadro da Educação Pré-Escolar).

ANEXOS

Anexo A

Pedidos de autorizações formais para a realização do estudo

Anexo A1 - Pedido de autorização formal à Instituição de Educação Pré-Escolar



Castelo Branco, 28 de novembro de 2011

Exmo. Senhor

(Responsável do Jardim de Infância de Castelo Branco)

Assunto: Colaboração para a realização de Mestrado

Sou Vânia Raquel Vicente Gomes, aluna do último ano do Mestrado de Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico da Escola Superior de Educação de Castelo Branco. Encontro-me a realizar o Mestrado acima mencionado e a desenvolver um Relatório de Estágio, intitulado “A Promoção da Igualdade de Género com Recurso à Atividade Lúdica - uma experiência com crianças de Educação Pré-Escolar -”, orientado pela Professora Doutora Cristina Maria Gonçalves Pereira.

É nosso objetivo promover a igualdade de género recorrendo à atividade lúdica.

Neste âmbito solicitamos a V. Exa. permissão para observação e implementação de atividades, no Jardim de Infância que V. Exa. dirige.

Mais se informa que garantimos o anonimato do Jardim de Infância e dos colaboradores (Educadora e crianças) participantes e com o compromisso de que, logo que a investigação esteja concluída, vos informar acerca dos resultados obtidos.

Para algum esclarecimento complementar, junto o meu endereço eletrónico e contactos telefónicos:

Aguardando uma resposta, subscrevo-me com os melhores cumprimentos.

.....
Vânia Raquel Vicente Gomes

Anexo A2 - Pedido de autorização formal à Educadora de Infância responsável pelo grupo de crianças

Castelo Branco, 9 de janeiro de 2012



Exma. Sra.

(Educadora de Infância do Jardim de Infância de Castelo Branco)

Assunto: Colaboração para a realização de Mestrado

Sou Vânia Raquel Vicente Gomes, aluna do último ano do Mestrado de Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico da Escola Superior de Educação de Castelo Branco. Encontro-me a realizar o Mestrado acima mencionado e a desenvolver um Relatório de Estágio, intitulado “A Promoção da Igualdade de Género com Recurso à Atividade Lúdica - uma experiência com crianças de Educação Pré-Escolar -”, orientado pela Professora Doutora Cristina Maria Gonçalves Pereira.

É nosso objetivo promover a igualdade de género recorrendo à atividade lúdica.

Neste âmbito solicitamos a V. Exa. permissão para a observação do grupo de crianças, numa primeira fase e, posteriormente uma amostra de seis crianças (três do sexo feminino e três do sexo masculino) do grupo à vossa responsabilidade.

Mais se informa que garantimos o anonimato do Jardim de Infância e dos colaboradores (Educadora e crianças) participantes e com o compromisso de que, logo que a investigação esteja concluída, vos informar acerca dos resultados obtidos.

Para algum esclarecimento complementar, junto o meu endereço eletrónico e contactos telefónicos:

Aguardando uma resposta, subscrevo-me com os melhores cumprimentos.

.....
Vânia Raquel Vicente Gomes

Anexo A3 - Pedido de autorização formal aos Encarregados de Educação



Castelo Branco, 9 de janeiro de 2012

Exmo(a). Sr(a). Encarregado(a) de Educação

Assunto: Colaboração para a realização de Mestrado

Sou Vânia Raquel Vicente Gomes, aluna do último ano do Mestrado de Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico da Escola Superior de Educação de Castelo Branco. Encontro-me a realizar o Mestrado acima mencionado e a desenvolver um Relatório de Estágio, intitulado “A Promoção da Igualdade de Género com Recurso à Atividade Lúdica - uma experiência com crianças de Educação Pré-Escolar -”, orientado pela Professora Doutora Cristina Maria Gonçalves Pereira.

É nosso objetivo promover a igualdade de género recorrendo à atividade lúdica.

Neste âmbito solicitamos a V. Exa. permissão para a observação e implementação de algumas atividades, ao(à) vosso(a) educando(a), no Jardim de Infância de Castelo Branco.

Mais se informa que garantimos o anonimato do Jardim de Infância e dos colaboradores (Educadora e crianças) participantes e com o compromisso de que, logo que a investigação esteja concluída, vos informar acerca dos resultados obtidos.

Para algum esclarecimento complementar, junto o meu endereço eletrónico e contactos telefónicos:

Aguardando uma resposta, subscrevo-me com os melhores cumprimentos.

.....
Vânia Raquel Vicente Gomes

Anexo A4 - Declaração de autorização para a participação das crianças no estudo

Declaração

Eu, declaro que autorizo o(a) meu(minha) educando(a),, a participar do estudo no que respeita a observações e implementação de atividades como parte do Relatório de Estágio do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, intitulado “A Promoção da Igualdade de Género com Recurso à Atividade Lúdica - uma experiência com crianças de Educação Pré-Escolar -”, a ser apresentado pela aluna Vânia Raquel Vicente Gomes.

Declaro ainda que autorizo a divulgação dos resultados globais obtidos para efeitos de investigação, sendo preservado o nome (ou a identidade) dos envolvidos.

..... de janeiro de 2012

O(A) Encarregado(a) de Educação

.....

Anexo A5 - Documento comprovativo de validação da entrevista à Educadora de Infância

Declaração

Eu,, declaro que valido a entrevista que me foi realizada pela Vânia Raquel Vicente Gomes para a elaboração do seu Relatório de Estágio do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico.

Declaro ainda que autorizo a divulgação dos resultados globais obtidos para efeitos de investigação, sendo preservado o nome (ou a entidade) dos envolvidos.

A Educadora de Infância

.....

Anexo B

Grelha de observação de participação no jogo espontâneo

Grelha de Observação

- Jogo espontâneo das crianças -

Espaço onde decorre atividade	Descrição do jogo	Participantes (género e número)	Presença de líder (ausência ou presença)	Tempo em que decorre a atividade
Obs.:				

Anexo C

Procedimentos adotados para a realização das entrevistas

Anexo C1 - Procedimentos adotados para a realização da entrevista à Educadora de Infância

1 - Pedido de autorização

O pedido de autorização para a realização da presente investigação foi feita pessoalmente, junto dos intervenientes e passou por determinados passos, nomeadamente:

- Começar por apresentar a própria investigação;
- Explicar de forma sucinta, o estudo nomeadamente os seus objetivos e procedimentos;
- Elucidar sobre a forma como a Instituição participará neste estudo;
- Mencionar que as informações serão confidenciais;
- Marcar data e hora para a realização da entrevista;
- Referir que após a conclusão e discussão pública do estudo, o investigador compromete-se a dar um *feedback* de como correu e que efeitos surtiram desta investigação;
- No final, requerer a assinatura do pedido formal de autorização.

2 - Procedimento no dia da entrevista

- Advertir para um local calmo e agradável para a realização da entrevista;
- Antes de começar a entrevista, deve-se promover a criação de um diálogo agradável e fluente de forma a facilitar e permitir a comunicação dos intervenientes, procurando que estes fiquem à vontade num diálogo aberto e agradável;
- Explicar de forma breve o estudo;
- Pedir, inicialmente, uma apreciação geral da temática, levando a que o interveniente se expresse sobre o assunto e procurando, mais uma vez, estimular a comunicação e um diálogo agradável e saudável;
- Mencionar que as informações serão confidenciais;
- Acautelar para a necessidade de gravar a entrevista;
- Referir que após, uma primeira análise da entrevista, caso surjam dúvidas sobre a informação recolhida e ainda imprecisões ou respostas ambíguas, que se entrará em contacto para esclarecimentos;

- Mencionar que terminada a transcrição na íntegra da entrevista, será enviado por correio eletrónico ou pessoalmente de forma a possibilitar o interveniente de confirmar, acrescentar ou retirar informações do seu conteúdo;
- Explicar que terminada a investigação e após apresentação e discussão pública desta, o investigador compromete-se a dar um *feedback* de como correu e que efeitos surtiram desta investigação.

3 - Questões do guião da entrevista

As questões apresentadas no guião da entrevista não são vinculativas, ou seja, tratam-se apenas de questões orientadoras. Como é esperado, neste tipo de entrevista, entrevista semiestruturada, a ordem das perguntas poderá, ser alterada consoante o decorrer da entrevista. E ainda, caso o investigador considere que um assunto já foi abordado e devidamente esclarecido numa outra questão, poderão ser eliminadas questões ou ainda acrescentadas novas perguntas, caso as informações apresentadas numa determinada questão, não foram suficientemente esclarecedoras.

Anexo C2 - Procedimentos adotados para a realização das entrevistas às crianças

1 - Pedido de autorização

O pedido de autorização para a realização da presente investigação foi feita pessoalmente, junto dos intervenientes e com o respetivo consentimento informado dos Encarregados de Educação ou responsáveis pela criança e passou por determinadas etapas, nomeadamente:

- Apresentação breve sobre o estudo;
- Elucidar sobre a importância de participação das crianças para o desenvolvimento da presente investigação;
- Terminar a entrevista, agradecendo às crianças ou até mesmo reforçando-as, no sentido de desenvolver e estimular a sua autoestima;
- Garantir a privacidade das crianças no que respeita à sua imagem física e psicológica;
- Garantir o anonimato no momento da divulgação dos resultados da investigação.

2 - Procedimento no dia da entrevista

- Providenciar um local calmo e agradável para a realização da entrevista;
- Começar por dialogar com as crianças sobre o propósito da nossa presença;
- Apresentar de forma breve o assunto do nosso trabalho e explicar o contributo que as crianças terão no desenvolvimento deste;
- Antes de começar a entrevista, deve-se promover a criação de um diálogo agradável e fluente de forma a facilitar e permitir a comunicação dos intervenientes, procurando que estes fiquem à vontade num diálogo aberto e agradável;
- Pedir, inicialmente, uma apreciação geral da temática, levando a que os intervenientes se expressem livremente sobre o assunto e procurando, mais uma vez, estimular a comunicação e um diálogo agradável e saudável para que o entrevistado se sinta mais à vontade;
- Dar por concluída a entrevista se for visível, algum desconforto ou perturbação por parte das crianças;
- Mencionar que as informações serão confidenciais, sendo apenas utilizadas para questões de investigação.

3 - Questões do guião da entrevista

As questões apresentadas no guião da entrevista não são vinculativas, ou seja, tratam-se apenas de questões orientadoras. Como é esperado, neste tipo de entrevista, entrevista semiestruturada, a ordem das perguntas poderá, ser alterada consoante o decorrer da entrevista. E ainda, caso o investigador considere que um assunto já foi abordado e devidamente esclarecido numa outra questão, poderão ser eliminadas questões ou ainda acrescentadas novas perguntas, caso as informações apresentadas numa determinada questão, não foram suficientemente esclarecedoras.

Anexo C3 - Guião da entrevista à Educadora de Infância

Guião da entrevista

1. Enquanto Educadora, considera importante ter como objetivo o desenvolvimento de atitudes e comportamentos que assumam a igualdade de género?
2. Quais os *espaços temáticos de aprendizagem* que são preferidos pelas crianças, tanto para o sexo masculino como feminino?
3. Nota que neste grupo se verificam comportamentos já diferenciados de acordo com o género?
4. Se sim, mais por parte do sexo masculino ou feminino?
5. Costuma implementar atividades que promovam a igualdade de género? Que tipo de atividades?
6. Costuma verificar alguma mudança/reação por parte das crianças aquando das atividades?
7. Quais os comportamentos discriminativos relativamente ao género que observa nas crianças? Perante esses comportamentos que tipo de atitude costuma adotar?
8. Quais os/as materiais/atividades que costuma utilizar para promover as atividades relacionadas com esse objetivo?
9. Quando usa categorizações de género, tem consciência que pode levar à discriminação negativa de um género em relação ao outro?

Anexo C4 - Protocolo da entrevista à Educadora de Infância

Entrevista à Educadora de Infância

Ficha Técnica	
Entrevista	1
Entrevistado	Educadora de Infância
Entrevistador	Próprio
Local	J.I. - sala de atividades dos 5 anos de idade
Data/hora	Dia 13 de janeiro de 2012/10h15min.
Duração	Aproximadamente 40 minutos
Suportes de registo	Gravador áudio

Entrevistador: Olá, bom dia!

Educadora: Bom dia! Pode entrar que fazemos a entrevista aqui na sala enquanto as crianças brincam. Pode ser?

Entrevistador: Por mim tudo bem, como a Educadora preferir.

Educadora: Então vamos ali para a mesa redonda de trabalho que estamos vais à vontade. Deixe-me só tirar daqui estas coisas.

Entrevistador: Está bem. Então como já tinha sido referido aquando do pedido de autorização da entrevista, sou uma aluna do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico. No âmbito deste estamos a desenvolver uma investigação “Promover a Igualdade de Género com recurso à Atividade Lúdica - uma experiência com crianças de Educação Pré-Escolar -”. Deste modo iremos observar, primeiramente as crianças no seu jogo espontâneo e, posteriormente implementar atividades. Posto isto tem ainda alguma dúvida sobre o assunto?

Educadora: Não, nenhuma. Quando quiser estou preparada para a entrevista.

Entrevistador: Quero ainda que saiba que esta entrevista será confidencial e que os dados serão apenas investigados para o presente trabalho.

Educadora: Está bem.

Entrevistador: Enquanto Educadora, considera importante ter como objetivo o desenvolvimento de atitudes e comportamentos que assumam a igualdade de género?

Educadora: Sim enquanto Educadora, tenho por norma promover diariamente que haja igualdade de género não havendo qualquer benefício para uns e para outros não. Na sala são todos iguais, com as suas especificidades mas ambos idênticos enquanto igualdade de género.

Para mim, enquanto profissional de educação tenho consciência que devo ser promotora de práticas de cidadania, de conhecimentos/experiências, normas e valores morais e democráticos, não posso transparecer ou favorecer qualquer situação, uma rapariga ou rapaz em detrimento do outro género

A meu ver ser rapaz ou rapariga é indiferente são todos iguais, válidos e capazes de fazer todas as tarefas ou desafios, todos cumprem as mesmas regras. As crianças têm o direito a brincar em todo o lado e devemos deixá-los experienciar ambos os papéis, até porque estamos a promover o jogo simbólico que faz parte do seu quotidiano quer, em casa quer, na escola, permitimos que se possam colocar no papel, de pais, maridos, mulheres, filhos, cuidadores de crianças. Não posso de modo nenhum pactuar com a alimentação da diferença de género seria uma incongruência fazer qualquer tipo de distinção. Na sala somos uma família, uma pequena parte da sociedade onde cada um tem o seu papel, direitos e deveres. Todos eles participam de igual forma nas atividades.

Entrevistador: Quais os *espaços temáticos de aprendizagem* que são preferidos pelas crianças, tanto para o sexo masculino como feminino?

Educadora: O “*espaço da casa*” e o “*espaço das construções*”, os “*jogos*”, a “*biblioteca*”, porém os mais requeridos são mesmo a “*casa*” e as “*construções*”, sobretudo a primeira, penso eu pelos motivos explícitos na primeira questão.

Entrevistador: Nota que neste grupo se verifiquem comportamentos já diferenciados de acordo com o género?

Educadora: Sim, este grupo brinca em todo o lado, a maioria gosta de todos os “*cantinhos*”.

Entrevistador: Se sim, mais por parte do sexo masculino ou feminino?

Educadora: Por parte do sexo feminino, pois as meninas são mais maduras e definem os seus papéis mais cedo. Os meninos, dois deles já definem os papéis quando brincam, no entanto o terceiro ainda não o define claramente.

Entrevistador: Costuma implementar atividades que promovam a igualdade de género? Que tipo de atividades?

Educadora: Nunca me ocorreu implementar esse tipo de atividades. Porém, quando essas atividades acontecem espontaneamente no jogo do faz de conta das crianças, deixo acontecer, a atividade desenvolve-se, aí o meu papel é ser observadora ou espetadora sem interferir.

Entrevistador: Quais os comportamentos discriminativos relativamente ao género que observa nas crianças? Perante esses comportamentos que tipo de atitude costuma adotar?

Educadora: Não noto nenhum comportamento discriminativo. Este grupo não se separa nas brincadeiras. Brincam todos juntos, uns com os outros. O que refiro é que sempre tive uma líder no grupo, mas sabe negociar, nem sempre deixa os outros darem as suas opiniões, outras vezes quando se dá conta de que não vai levar a sua ação avante deixa interferir as colegas de forma rápida e discreta, nunca dando parte fraca.

Recentemente, um colega chamou gorda a outra. Quando ouvi interferi, dizendo que todos somos diferentes, que devemos respeitar o outro, que é feio ofender o outro, sabendo que a menina não se sente confortável com o corpo que tem e está a ser acompanhada por especialistas. Sentiu-se magoada e triste. Tento evitar esse tipo de comentários.

Entrevistador: Quando usa categorizações de género, tem consciência que pode levar à discriminação negativa de um género em relação ao outro?

Educadora: Não faço. Não uso categorizações de género. Apenas há distinção na higiene, ou seja, esta prática não separa os meninos das meninas o espaço é o mesmo apenas existe uma sanita só para os meninos devido à seguinte situação: isto apenas por questões de higiene, ou seja, por vezes, os rapazes não seguram bem a pilinha e fazem chichi no chão, as meninas não gostam de pisar chão molhado, o porquê não sei.

As meninas são por norma asseadas, não estou a referir que os rapazes não o são, nota-se mais descuidados, nada faz mal, não é porcária, não suja. Elas não gostam de ir á sanita dos meninos não sei porquê.

Talvez por já se terem dado conta das diferenças entre menino e menina (sexualidade) e acharem que não devem ir á dos meninos.

Se formos ver bem as coisas, em casa o pai não vai com certeza a uma casa de banho onde as mulheres da casa não vão. Por isso, não consigo obter explicações do porquê desta decisão que é unânime, sejam meninas de cinco ou de quatro anos.

Entrevistador: Já assistiu a alguma situação em que os pais façam algum comentário a este tipo de situação?

Educadora: Não, nunca me apercebi de nada.

Entrevistador: Muito obrigada pela sua colaboração. Após uma primeira análise, caso surjam dúvidas na informação recolhida, imprecisões ou respostas em que o sentido é ambíguo entrarei em contacto com a Educadora para pedir esclarecimentos. Enviarei a transcrição da entrevista na íntegra, por correio eletrónico ou virei ao seu encontro pessoalmente, para que a possa

confirmar e comprovar o conteúdo da entrevista, acrescentar ou mesmo retirar algo que foi transmitido.

Educadora: Tudo bem. Foi um prazer colaborar consigo. Se necessitar de mais alguma informação estou sempre disponível.

Entrevistador: Quero ainda acrescentar que após a finalização e apresentação pública desta investigação comprometo-me a dar um *feedback* de como correu e que efeitos surtiram deste estudo.

Educadora: Está muito bem, obrigada. Ficamos então à espera. Bom trabalho!

Entrevistador: Mais uma vez obrigada pela sua disponibilidade e colaboração.

Educadora: De nada, foi um prazer. E depois cá nos encontramos para ajudá-la com as atividades.

Anexo C5 - Guião da entrevista às crianças

Guião da entrevista

1. Qual/ais o/s *cantinho/os* onde gostas mais de brincar? Porquê?
2. O que gostarias de mudar na tua sala ou em algum *cantinho*? Porquê?
3. Gostas mais de brincar com os meninos ou com as meninas? Porquê?
4. Pensas que há materiais ou atividades só para meninos e outros para meninas?
5. Se sim, indica quais aqui da tua sala?
6. Que profissão gostarias de desempenhar quando fores adulto/a? Porquê?
7. Se por acaso fosses menino/menina continuarias a escolher essa profissão? Porquê?
8. Pensas que existem profissões só para o género feminino e outras para o género masculino? Porquê?
9. E em casa...pensas que os pais e as mães fazem coisas diferentes ou podem fazer as mesmas coisas?

Anexo C6 - Protocolos das entrevistas às crianças

Entrevistas às crianças

Ficha Técnica	
Entrevista	2
Entrevistado	Par de crianças - uma do sexo feminino e outro do sexo masculino
Entrevistador	Próprio
Local	Sala exterior à sala de atividades das crianças
Data/hora	Dia 20 de janeiro de 2012/10h
Duração	Aproximadamente 10/15 minutos
Suportes de registo	Gravador áudio

Entrevistado 1: criança do sexo feminino

Entrevistado 2: criança do sexo masculino

Entrevistador: Olá, bom dia!

Educadora: Bom dia! Pode entrar, hoje a Vânia vem conversar com alguns de vocês.

Entrevistador: Bom dia. Estão todos bons? Então já vos observei a brincar algumas vezes e hoje venho falar com alguns de vocês, pode ser?

Grupo de crianças: Bom dia. Ainda bem, gostamos muito quando cá vens. Sim, sim pode.

Entrevistador: Ainda bem. Então vou começar por levar este menino e esta menina ali para fora, vamos conversar um pouco e já voltamos para brincar com vocês. Está bem?

Grupo de crianças: Está bem.

Entrevistador: Vamos então ali para fora, para deixarmos os vossos colegas brincarem e nós podermos conversar, pode ser?

Entrevistado 1: Sim, pode.

Entrevistado 2: Sim.

Entrevistador: Podem sentar-se e eu sento-me aqui junto de vocês.

Entrevistador: Eu sou uma aluna da ESE e estou aqui como vossa amiga e gostava muito que me ajudassem num trabalho que estou a desenvolver. Quero que saibam que os vossos pais também sabem desta conversa e permitiram-me tê-la convosco. Querem perguntar alguma coisa? Durante a conversa se não quiserem responder a alguma pergunta estão à vontade ou assim que se sentirem desconfortáveis, avisam e nós paramos, está bem?

Entrevistado 1: Está bem. Não quero perguntar nada.

Entrevistado 2: Está bem.

Entrevistador: Quero ainda que saibam que esta entrevista será confidencial, não terá o vosso nome, pois só eu e as minhas professoras saberemos quem vocês são e que os dados serão apenas investigados para o presente trabalho.

Entrevistador 1: Não fazia mal ter o meu nome.

Entrevistador 2: Está bem.

Entrevistador: Qual/ais o/s *cantinho/os* onde gostas mais de brincar? Porquê?

Entrevistado 1: O “*cantinho da casa*” e da “*loja*”, porque são os que mais gosto de brincar. Quando me mandam para as construções também lá gosto de estar.

Entrevistado 2: As “*construções*”, porque gosto muito de lá brincar, tem muitos carros e pistas.

Entrevistador: O que gostarias de mudar na tua sala ou em algum *cantinho*? Porquê?

Entrevistado 1: Gostaria de ter um *cantinho de pintura*, como os pintores, com telas e muitas tintas, porque gosto muito de pintar.

Entrevistado 2: Gostava que o *cantinho da garagem* estivesse junto da janela, porque acho que ficava melhor e tínhamos mais luz.

Entrevistador: Gostas mais de brincar com os meninos ou com as meninas? Porquê?

Entrevistado 1: Gosto de brincar tanto com os meninos como com as meninas. Somos todos amigos.

Entrevistado 2: Gosto de brincar com todos, mas as meninas são irritantes e estão sempre a ralar. Os meninos não. São diferentes, também somos menos. Gosto de fazer muitas coisas, aprender coisas novas.

Entrevistador: Pensas que há materiais ou atividades só para meninos e outros para meninas?

Entrevistado 1: Sim.

Entrevistado 2: Sim.

Entrevistador: Se sim, indica quais aqui da tua sala?

Entrevistado 1: Pintar e colar são para os dois. Para as meninas as bonecas e a casa e para os meninos os livros e as construções.

Entrevistado 2: Para as meninas as bonecas. Para nós, os carros e as pistas. As meninas não me deixam brincar com as bonecas porque pensam que eu estrago. Dizem sempre que eu estrago e que as coisas delas não são para os meninos.

Entrevistador: Que profissão gostarias de desempenhar quando fores adulto/a? Porquê?

Entrevistado 1: Gostava de ser dentista, porque queria arranjar os dentes das pessoas.

Entrevistado 2: Gostava de ser bombeiro para apagar os fogos, gosto de ver o trabalho deles e gostava de andar naqueles carros.

Entrevistador: Se por acaso fosses menino/menina continuarias a escolher essa profissão? Porquê?

Entrevistado 1: Não, gostaria de ser bombeiro para apagar fogos e esta profissão é de homens.

Entrevistado 2: Sim, continuava, mas assim também gostava de ser médica para tratar dos dentes.

Entrevistador: Pensas que existem profissões só para o género feminino e outras para o género masculino? Porquê? Vejam aqui algumas destas cartas e o que acham?

Entrevistado 1: Sim. Para as mulheres, médicas, dentistas e bailarinas. Para os homens polícias e bombeiros. Bem, o senhor e a senhora estão a fazer muitas coisas!

Entrevistado 2: Sim. Para as mulheres é enfermeiras e para nós, bombeiros e polícias. Olha aqui estas duas cartas, são iguais, mas numa está um senhor e na outra, uma senhora.

Entrevistador: E em casa...pensas que os pais e as mães fazem coisas diferentes ou podem fazer as mesmas coisas? Vejam novamente aqui algumas destas cartas.

Entrevistado 1: Fazem coisas diferentes. A mãe faz o comer e limpa a casa e o pai não faz essas coisas porque é homem, está sempre a ver televisão. O meu pai não dá de comer aos peixes como este senhor.

Entrevistado 2: Fazem as mesmas coisas. Tanto a mãe como o pai cozinham e eu também ajudo. Olha aqui, o senhor e a senhora estão a cozinhar, lá em casa também é assim.

Entrevistador: Então mas acham que esses senhores e senhoras não podem fazer essas tarefas que estão a ver aqui nas cartas?

Entrevistado 1: Não sei, lá em casa os meus pais fazem coisas diferentes.

Entrevistado 2: Sim podem.

Entrevistador: Muito obrigado por me terem ajudado no meu trabalho.

Entrevistado 1: De nada, gostei muito.

Entrevistado 2: Eu também gostei.

Entrevistador: Então vamos agora ter com os amigos para brincar.

Entrevistado 1: Sim vamos.

Entrevistado 2: Sim, agora vêm outros meninos para aqui.

Entrevistador: Obrigada e vamos lá então ter com os outros e chamar mais dois colegas.

Ficha Técnica	
Entrevista	3
Entrevistado	Par de crianças - uma do sexo feminino e outro do sexo masculino
Entrevistador	Próprio
Local	Sala exterior à sala de atividades das crianças
Data/hora	Dia 20 de janeiro de 2012/10h30min.
Duração	Aproximadamente 10/15 minutos
Suportes de registo	Gravador áudio

Entrevistado 1: criança do sexo feminino

Entrevistado 2: criança do sexo masculino

Entrevistador: Já está, já conversamos tudo.

Grupo de crianças: Foi rápido, quem vais levar agora contigo?

Entrevistador: Sim foi, estão a ver, a nossa conversa é “curtinha”. Agora vai esta menina e este menino. Vamos? Nós já voltamos.

Entrevistado 1: Sim, vamos.

Entrevistado 2: Sim.

Entrevistador: Podem sentar-se e eu sento-me aqui.

Entrevistador: Eu sou uma aluna da ESE e estou aqui como vossa amiga e gostava muito que me ajudassem num trabalho que estou a desenvolver. Quero que saibam que os vossos pais também sabem desta conversa e permitiram-me ter esta conversa convosco. Querem perguntar alguma coisa? Durante a conversa se não quiserem responder a alguma coisa estão à vontade ou assim que se sentirem desconfortáveis, avisam e nós paramos, está bem?

Entrevistado 1: Está bem.

Entrevistado 2: Está bem.

Entrevistador: Quero ainda que saibam que esta entrevista será confidencial, não terá o vosso nome, pois só eu e as minhas professoras saberemos quem vocês são e que os dados serão apenas investigados para o presente trabalho.

Entrevistador 1: Sim.

Entrevistador 2: Está bem.

Entrevistador: Qual/ais o/s *cantinho/os* onde gostas mais de brincar? Porquê?

Entrevistado 1: Eu gosto mais do “*cantinho da casa*” porque é muito giro e tem muitas coisas para brincarmos, como as bonecas e loiças que eu gosto muito.

Entrevistado 2: Eu gosto mais do “*cantinho das construções*” porque há lá brinquedos de meninos. Também há meninas que lá brincam mas não brincam com os carros, só com as construções.

Entrevistador: O que gostarias de mudar na tua sala ou em algum *cantinho*? Porquê?

Entrevistado 1: Gostaria de na “*casa*” ter mais pratos, mais talheres, uma torradeira. Tudo para ficar mais igual a minha cozinha lá de casa.

Entrevistado 2: Gostava de trazer os meus carros para o “*cantinho da garagem*”, porque gosto deles e queria empresta-los aos meus amigos.

Entrevistador: Gostas mais de brincar com os meninos ou com as meninas? Porquê?

Entrevistado 1: Com as meninas porque elas são mais divertidas e trazem bonecas. Os meninos são muito chatos.

Entrevistado 2: Com os meninos porque eles gostam de brincar nos carros comigo.

Entrevistador: Pensas que há materiais ou atividades só para meninos e outros para meninas?

Entrevistado 1: Sim.

Entrevistado 2: Sim.

Entrevistador: Se sim, indica quais aqui da tua sala?

Entrevistado 1: As bonecas e o cantinho da saca é mais para as meninas. Os meninos também lá podem estar, mas o cantinho das construções é mais para eles.

Entrevistado 2: Os meninos como os carros e as meninas com as barbies.

Entrevistador: Que profissão gostarias de desempenhar quando fores adulto/a? Porquê?

Entrevistado 1: Eu gostaria de ser enfermeira, porque tenho um Kit de primeiros socorros em casa e gosto de curar as feridas dos meus pais.

Entrevistado 2: Eu gostaria de ser ou caçados de dragões ou astronauta, porque gosto das duas e gosto de dragões e gostava de saber mais sobre o mundo.

Entrevistador: Se por acaso fosses menino/menina continuarias a escolher essa profissão? Porquê?

Entrevistado 1: Não, assim gostaria de ser bombeiro como o meu pai. É a profissão de menino adulto.

Entrevistado 2: Sim, eu continuava a querer ser caçador ou astronauta, porque gosto muitas dessas profissões.

Entrevistador: Pensas que existem profissões só para o género feminino e outras para o género masculino? Porquê? Vejam aqui algumas destas cartas e o que acham?

Entrevistado 1: Sim. Para as mulheres há domésticas, médicas e enfermeiras. Para os homens há mais, como bombeiros, caçadores, polícias, pedreiros e advogados. Olha tantas profissões.

Entrevistado 2: Sim. Para as mulheres é enfermeiras e bailarinas. Para os homens, caçadores de dragões e outras. Olha aqui esta senhora, e esta e, este senhor.

Entrevistador: E em casa...pensas que os pais e as mães fazem coisas diferentes ou podem fazer as mesmas coisas? Vejam novamente aqui algumas destas cartas.

Entrevistado 1: Fazem coisas diferentes. A mãe cozinha e arruma a casa. O pai só vê televisão. Olha aqui, nestas cartas o senhor e a senhora estão a passar a ferro, mas o meu pai não passa.

Entrevistado 2: Fazem coisas diferentes. O pai vê as notícias e o futebol, e às vezes cozinha. A mãe faz tudo lá em casa. Olha, nesta tanto o senhor como a senhora estão a arranjar o jardim, mas o meu pai não arranja o jardim.

Entrevistador: Então mas acham que esses senhores e senhoras não podem fazer essas tarefas que estão a ver aqui nas cartas?

Entrevistado 1: Sim podem, mas os meus pais não são assim. A minha mãe faz mais coisas.

Entrevistado 2: Os meus também não fazem. Fazem coisas diferentes e a minha mãe também trabalha mais em casa.

Entrevistador: Muito obrigado por me terem ajudado no meu trabalho.

Entrevistado 1: Gostei muito de estar aqui a conversar contigo.

Entrevistado 2: Oh, que pena já termos acabado. Estava a gostar.

Entrevistador: Eu também gostei muito de conversar com vocês. Agora vamos ter com os amigos para brincar.

Entrevistado 1: Sim vamos.

Entrevistado 2: Sim.

Entrevistador: Obrigada e vamos lá então ter com os outros amigos.

Ficha Técnica	
Entrevista	4
Entrevistado	Par de crianças - uma do sexo feminino e outro do sexo masculino
Entrevistador	Próprio
Local	Sala exterior à sala de atividades das crianças
Data/hora	Dia 27 de janeiro de 2012/10h
Duração	Aproximadamente 10/15 minutos
Suportes de registo	Gravador áudio

Entrevistado 1: criança do sexo feminino

Entrevistado 2: criança do sexo masculino

Entrevistador: Olá, bom dia!

Educadora: Bom dia! Pode entrar, hoje a Vânia vem continuar a conversar com alguns de vocês, que no outro dia não estavam.

Entrevistador: Bom dia. Está tudo bem? Têm brincado e trabalhado muito?

Grupo de crianças: Bom dia. Sim temos feito muitos trabalhos, queres ver?

Entrevistador: Ainda bem, sim depois já me mostraram. Hoje só vou precisar de falar com duas crianças. Vou levar este menino e esta menina ali para fora, vamos conversar um pouco e já voltamos para junto de vocês para brincar. Está bem?

Grupo de crianças: Está bem, então nós já te mostramos o que temos andado a fazer. Vais gostar!

Entrevistador: Vamos então ali para fora, para deixarmos os vossos colegas brincarem e nós podermos conversar, pode ser?

Entrevistado 1: Sim, pode.

Entrevistado 2: Pode.

Entrevistador: Podem sentar-se aí e eu sento-me aqui.

Entrevistador: Eu sou uma aluna da ESE e estou aqui como vossa amiga e gostava muito que me ajudassem num trabalho que estou a desenvolver. Quero que saibam que os vossos pais também sabem desta conversa e permitiram-me ter esta conversa convosco. Querem perguntar alguma coisa? Durante a conversa se não quiserem responder a alguma coisa estão à vontade ou assim que se sentirem desconfortáveis, avisam e nós paramos, está bem?

Entrevistado 1: Está bem. Ainda bem que escolheste vir para junto de nós.

Entrevistado 2: Está bem.

Entrevistador: Quero ainda que saibam que esta entrevista será confidencial, não terá o vosso nome, pois só eu e as minhas professoras saberemos quem vocês são e que os dados serão apenas investigados para o presente trabalho.

Entrevistador 1: Mas podia ter, não me importava.

Entrevistador 2: Está bem.

Entrevistador: Qual/ais o/s *cantinho/os* onde gostas mais de brincar? Porquê?

Entrevistado 1: Gosto mais do “*cantinho da casa*”, tem lá muitos brinquedos que eu gosto e também bonecos.

Entrevistado 2: Gosto mais das “*construções*” porque gosto de brincar com os carros.

Entrevistador: O que gostarias de mudar na tua sala ou em algum *cantinho*? Porquê?

Entrevistado 1: Gostava de ter um “*cantinho da maquilhagem*” iguais às da minha mãe para me pintar, gosto de me pintar e lá em casa ando sempre toda pintada.

Entrevistado 2: Gostava de ter mais carros e mais pistas.

Entrevistador: Gostas mais de brincar com os meninos ou com as meninas? Porquê?

Entrevistado 1: Gosto mais de brincar com as meninas porque elas são minhas amigas e brincam comigo.

Entrevistado 2: Gosto mais de brincar com as meninas porque elas têm muitas brincadeiras engraçadas.

Entrevistador: Pensas que há materiais ou atividades só para meninos e outros para meninas?

Entrevistado 1: Não.

Entrevistado 2: Sim.

Entrevistador: Se sim, indica quais aqui da tua sala?

Entrevistado 1: É tudo igual.

Entrevistado 2: Para as senhoras são as barbies e cabeleireiras. Para os senhores são os carros, robot's e também bombeiros.

Entrevistador: Que profissão gostarias de desempenhar quando fores adulto/a? Porquê?

Entrevistado 1: Gostava de ser maquilhadora e cabeleireira, porque gosto muito de me pintar e de andar com penteados. Em casa ando sempre assim.

Entrevistado 2: Gostava de ser piloto de helicópteros para andar a voar no ar.

Entrevistador: Se por acaso fosses menino/menina continuarias a escolher essa profissão? Porquê?

Entrevistado 1: Não, se fosse homem teria de ser bombeiro porque isso é de homem.

Entrevistado 2: Não, assim escolheria médica, porque piloto é de homem.

Entrevistador: Pensas que existem profissões só para o género feminino e outras para o género masculino? Porquê? Vejam aqui algumas destas cartas e o que acham?

Entrevistado 1: Sim. Para as mulheres maquilhadoras e cabeleireiras. Para os homens bombeiros e polícias. Tantas cartas e tão giras.

Entrevistado 2: Sim. Para as mulheres enfermeiras. Para os homens piloto, polícia e bombeiro. Os senhores e senhoras a fazerem muitas coisas.

Entrevistador: E em casa...pensas que os pais e as mães fazem coisas diferentes ou podem fazer as mesmas coisas? Vejam novamente aqui algumas das cartas.

Entrevistado 1: Fazem coisas diferentes. A mãe faz as limpezas e cozinha. O pai gosta de ver televisão e também trata da mana. O pai é preguiçoso. A mãe não arranja o carro como esta senhora está a fazer.

Entrevistado 2: Fazem coisas diferentes. A mãe cozinha, arruma a casa e passa a ferro. O pai arranja as coisas que se estragam lá em casa e também, vê televisão e cozinha, quando é preciso. Olha, aqui este senhor está a arrumar a casa, mas o pai não arruma.

Entrevistador: Então mas acham que esses senhores e senhoras não podem fazer essas tarefas que estão a ver aqui nas cartas?

Entrevistado 1: Os meus pais fazem coisas diferentes e aqui o senhor está a fazer o mesmo que a senhora, por isso não sei.

Entrevistado 2: Não, porque eles fazem coisas diferentes, aqui nas cartas é que estão a fazer igual.

Entrevistador: Já terminámos. Muito obrigado por me terem ajudado no meu trabalho.

Entrevistado 1: Gostei da nossa conversa e também destas cartas.

Entrevistado 2: Eu também gostei de tudo.

Entrevistador: Eu também gostei muito de conversar com vocês. Agora vamos ter com os amigos para brincar e me mostrarem esses trabalhos?

Entrevistado 1: Sim vamos.

Entrevistado 2: Sim.

Entrevistador: Obrigada e vamos lá então ter com os outros amigos e ver esses vossos trabalhos.

Anexo D

Materiais e acessórios para o desenvolvimento das atividades

Anexo D1 - História infantil intitulada “João Ratão e a escolha da profissão”

O João Ratão e a escolha da profissão

Era uma vez um rato de nome João Ratão que andava preocupado a pensar que profissão iria escolher. Vivía sozinho e uma manhã enquanto andava a limpar o pó à sua casa, estava triste e a pensar qual seria a melhor profissão para ele quando fosse mais crescido.

Enquanto arrumava a casa e com tantas profissões a passarem-lhe pela cabeça ainda mais confuso o João Ratão ficava. Então lembrou-se de pedir ajuda aos seus amigos do tempo da escola para facilitar esta escolha tão difícil. João pensou então em telefonar aos seus amigos que já não via há muito tempo e também não sabia que profissões eles estavam a desempenhar.

E assim foi. Telefonou ao seu amigo Burro dizendo:

- Olá Burro, então está tudo bem contigo?

- Sim está amigo, já não falávamos há algum tempo. Como tu estás? - perguntou o amigo Burro.

- Eu também estou bem, embora preocupado porque não sei que profissão irei escolher.

- Olha Rato! Eu sou um bailarino e gosto muito de o ser, gosto de dançar. - respondeu o Burro.

O Rato ficou pensativo e disse:

- Hum, acho que dançar faz muito bem e até me pode deixar mais descontraído mas eu não tenho muito jeito para dançar, sou um pouco trapalhão.

Desligou o telemóvel, agradecendo a ajuda do seu amigo e convidando-o para ir a sua casa jantar, na noite seguinte.

Depois ligou ao seu amigo Cão dizendo:

- Olá Cão! Tudo bem contigo?

- Olá. Sim está tudo bem e contigo amigo?

- Também está. Mas estou preocupado porque não sei que profissão irei escolher.

- Olha Rato! Eu escolhi a profissão de médico porque gosto muito de tratar das pessoas e sei que elas precisam muito de mim quando estão doentes. - respondeu o Cão.

O Rato permaneceu em silêncio e disse:

- Bem, és muito corajoso. E ainda bem que gostas de cuidar das pessoas, és muito importante, mas eu não poderia ser médico porque não aguento ver as pessoas doentes, custa-me muito lidar com as doenças e ver as pessoas tristes.

Desligou o telemóvel, agradecendo a ajuda do seu amigo e convidando-o para ir a sua casa jantar, na noite seguinte.

Depois ligou ao seu amigo Porco dizendo:

- Olá Porco! Estou preocupado porque não sei que profissão irei escolher.

- Olha Rato! Eu sou um dentista e já trabalho no meu consultório, pois consegui construir o meu negócio e gosto muito de tratar dos dentes dos clientes para que eles fiquem com um sorriso muito, muito bonito.

O Rato de imediato disse:

- Bem, então já tens o teu negócio e já trabalhas naquilo que gostas mas essa profissão não daria para mim pois eu tenho medo quando vou ao dentista.

Desligou o telemóvel, agradecendo a ajuda do seu amigo e convidando-o para ir a sua casa jantar, na noite seguinte.

Nesse dia, já não fez mais telefonemas e pensou um pouco em todas as profissões que os amigos lhe disseram. Pensou... e... pensou mas a nenhuma conclusão chegou. Continuou preocupado e sem saber o que queria ser. Entretanto deitou-se e adormeceu.

Na manhã seguinte continuou com as arrumações na sua casa e voltou a pensar em mais amigos que tinha e em lhes telefonar para o ajudarem na sua escolha. Pegou na lista telefónica e ligou para mais amigos.

Então, decidiu começar por ligar à sua amiga Vaca dizendo:

- Olá Vaca! Estou preocupado porque não sei que profissão irei escolher.

- Olha Rato! Eu tenho a profissão de bombeira e estou muito satisfeita por isso. Sei que sou muito útil e que ajudo as pessoas. Gosto muito de apagar os fogos e segui a profissão do meu pai.

O Rato assustado disse:

- Parabéns amiga! És muito forte e corajosa. Eu não tenho a coragem que tens e também deves ser o orgulho do teu pai que era bombeiro e tu seguiste o caminho dele.

Desligou o telemóvel, agradecendo a ajuda da sua amiga e convidando-a para ir a sua casa jantar, nesta noite que iria juntar todos os seus amigos.

Depois ligou à sua grande amiga Gata dizendo:

- Olá Gata! Estou preocupado porque não sei que profissão irei escolher.

- Olha Rato! Eu sou muito feliz porque sou polícia. Escolhi esta profissão porque gosto de defender e proteger todas as pessoas e consigo mantê-las em segurança.

O Rato rapidamente disse:

- És muito valente amiga Gata! Trabalhar como polícia deve ser muito bonito e gratificante mas eu não conseguiria ter esta profissão pois não sou nada valente, sou muito “medricas” e iria fugir dos perigos que tu enfrentas tão heroicamente.

Desligou o telemóvel, agradecendo a ajuda da sua melhor amiga e convidando-a para ir a sua casa jantar, nesta noite que iria juntar todos os seus amigos da escola.

Depois ligou à amiga Galinha dizendo:

- Olá Galinha! Estou preocupado porque não sei que profissão irei escolher.

- Olha Rato! Eu estou a trabalhar como enfermeira. Estou num hospital muito conhecido e gosto imenso daquilo que faço, principalmente administrar vacinas porque sei que estou a fazer o bem pelas outras pessoas.

O Rato muito admirado disse:

- Bem amiga, escolheste uma profissão muito importante mas eu não conseguiria trabalhar como enfermeiro porque tenho muito medo de agulhas e não consigo ver sangue porque desmaio logo.

Desligou o telemóvel, agradecendo a ajuda da sua amiga e convidando-a para ir a sua casa jantar, nesta noite que iria juntar todos os seus amigos da escola.

Por último, pensou...: - Só me resta ligar a um amigo, o Cavalo. Então ligou e disse:

- Olá Cavalo! Estou preocupado porque não sei que profissão irei escolher.

- Olha Rato! Eu sou cabeleireiro e estou a trabalhar com muitas pessoas famosas, aqueles que são atores, atrizes, apresentadores. Sou muito feliz a fazer penteados e a tratar dos cabelos tanto dos homens como das mulheres.

O Rato confuso disse:

- Hum, amigo. Essa profissão é muito interessante e fazer penteados deve ser muito engraçado mas para mim não serve porque não gosto de mexer nos cabelos das pessoas e não tenho jeito nenhum para penteados.

Desligou o telemóvel, agradecendo a ajuda do amigo convidando-o para ir a sua casa jantar, nesta noite que iria juntar todos os seus amigos da escola.

Terminados todos os telefonemas, o João Ratão foi para a sua cozinha preparar o jantar para os seus amigos. Enquanto cozinhava pensava em todas as profissões que os amigos lhe disseram e a que seria melhor para ele.

Preparou todo o jantar, com uma mesa bem bonita e pratos muito enfeitados e arrançados.

Os amigos foram chegando, cumprimentaram-se e estiveram a conversar sobre os tempos de escola. Quando todos chegaram, sentaram-se à mesa e estiveram a comer, dizendo muito bem da comida que o Rato tinha confeccionado.

No final do jantar e já com todos satisfeitos, o Rato anunciou que os amigos o tinham ajudado muito e que ele depois de pensar imenso durante dias e horas sem nenhuma solução à vista para saber qual seria a sua profissão, tinha agora durante o tempo do jantar descoberto uma profissão que pensava ser a mais adequada para ele. Então disse:

-Amigos, muito obrigado pela ajuda e pela companhia neste maravilhoso jantar. Depois de vos ouvir e pensar no que cada um me foi dizendo já sei o que quero ser. A profissão ideal para mim será cozinheiro porque gosto muito de cozinhar, confeccionar e decorar pratos muito engraçados.

O seu amigo Porco logo disse:

- Muito bem amigo! Penso que essa é a escolha acertada para ti sem qualquer dúvida. É uma profissão muito boa para ti pois este jantar estava magnífico e tens muito jeito para a cozinha.

Todos os amigos concordaram com o Porco, deram-lhe os parabéns e passaram o resto da noite a conversar sobre cada uma das suas profissões e também desta que o amigo Rato teria escolhido para si, fazendo referência a bons pratos e pessoas famosas dentro desta área.

No final todos se despediram e, desde logo, combinaram um outro jantar para que o Rato se fosse treinando e mostrando as suas iguarias.

Anexo D2 - Máscaras das personagens



Máscara de Rato



Máscara de Burro



Máscara de Cão



Máscara de Porco



Máscara de Vaca



Máscara de Gata



Máscara de Galinha



Máscara de Cavalo



Máscara de todas as personagens da história infantil



Anexo D3 - Telemóveis de diferentes cores construídos em cartão



Telemóveis de diferentes cores construídos em cartão

Anexo D4 - Lista telefónica com imagens, nomes, números e moradas das respetivas personagens



Frente da lista telefónica



Exemplos de duas das páginas da lista telefónica

Anexo D5 - História infantil intitulada “João Ratão já escolheu a sua profissão”

O João Ratão já escolheu a sua profissão

Era uma vez um rato de nome João Ratão que vivia sozinho e numa manhã enquanto andava a arrumar a sua cozinha, estava pensativo, pois, tinha escolhido ser cabeleireiro quando fosse mais crescido mas não sabia se essa seria ou não a melhor profissão para si.

Então lembrou-se de pedir ajuda aos seus amigos para que o ajudasse a decidir se essa profissão era a mais adequada para si ou se achavam que era melhor escolher outra. E assim também aproveitava para falar com alguns amigos que já não falava há algum tempo e também para saber que profissões eles tinham escolhido.

E assim foi. Pegou no seu telemóvel e na lista telefónica e ligou ao seu amigo Burro dizendo:

- Olá Burro, bom dia! Sou eu o Rato. Então está tudo bem contigo?

- Olá Rato está tudo sim e contigo? - perguntou o amigo Burro.

- Eu também estou bem, embora preocupado porque não sei se a profissão que escolhi será a melhor para mim.

- Olha Rato! Eu sou bombeiro e gosto muito de o ser, gosto muito de ir buscar água no meu camião para apagar os fogos. Então mas que profissão escolheste? - perguntou o Burro.

- Hum, acho que tens uma profissão de muita coragem e és muito valente e útil para salvar a vida das pessoas, mas eu não poderia ser porque tenho medo de fogos. A profissão que escolhi, como ainda ando a pensar nela, ainda não vou dizer, mas eu digo no jantar que vou dar esta noite em minha casa, posso contar contigo? - perguntou o Rato.

- Sim podes, eu vou ao teu jantar sim, até logo! - respondeu o Burro.

Agradeceu a ajuda do amigo, desligou o telemóvel e pegou novamente na lista telefónica para ligar a mais um dos seus amigos.

- Olá Cão então está tudo bem contigo?

- Olá Rato está tudo bem comigo e contigo? - perguntou o amigo Cão.

- Eu também estou bem, embora preocupado porque não sei se a profissão que escolhi será a melhor para mim.

- Olha Rato! Eu sou médico porque gosto de tratar da saúde das pessoas. E tu que profissão é essa que escolheste? - perguntou o Cão.

- Acho que escolheste uma boa profissão, consegues salvar muitas pessoas e evitar algumas doenças, mas eu nunca poderia ser médico porque tenho medo de ir ao médico. A profissão que escolhi, como ainda ando a pensar nela, ainda não vou dizer, mas eu digo no jantar que vou dar esta noite em minha casa, podes vir? - perguntou o Rato.

- Sim vou, então até logo! - respondeu o Cão.

Agradeceu a ajuda do amigo, desligou o telemóvel ligou a outro amigo.

- Olá Porco, já não falamos há algum tempo. Então como estás?

- Olá Rato, pois é ao tempo mesmo. Eu estou bem e tu amigo? - perguntou o Porco.

- Eu também estou bem, embora preocupado porque não sei se a profissão que escolhi será a melhor para mim.

- Olha Rato! Eu sou professor porque gosto muito de ensinar os meninos e as meninas. Então mas que profissão é essa que tu escolheste amigo? - perguntou o Porco.

- Muito bem, tens uma profissão maravilhosa, ensinar deve ser muito gratificante, mas eu nunca poderia ser professor porque acho que ensinar os meninos e as meninas é muito difícil. A profissão que escolhi, como ainda ando a pensar nela, ainda não vou dizer, mas eu digo no jantar que vou dar esta noite em minha casa, posso contar contigo? - perguntou o Rato.

- Sim é claro que podes, vou aí jantar sim. - respondeu o Porco.

Agradeceu a ajuda do amigo, desligou o telemóvel ligou a outro amigo.

- Olá Vaca então estás tudo bem contigo?

- Olá está tudo bem sim, então e contigo? - perguntou a amiga Vaca.

- Eu também estou bem, embora preocupado porque não sei se a profissão que escolhi será a melhor para mim.

- Olha Rato! Eu sou polícia porque gosto de lidar com os sinais de trânsito e com as multas. E tu que profissão andas a pensar ser? - perguntou a Vaca.

- Bem amiga, és muito importante, pois tens de saber muitas regras, eu nunca poderia ser polícia porque não tenho uma boa memória, não iria conseguir saber todas as regras. A profissão que escolhi, como ainda ando a pensar nela, ainda não vou dizer, mas eu digo no jantar que vou dar esta noite em minha casa, podes vir? - perguntou o Rato.

- Sim posso, então até logo! - respondeu a Vaca.

Agradeceu a ajuda do amigo, desligou o telemóvel ligou a outro amigo.

- Olá Gata estás bem? - perguntou o Rato.

- Olá Rato sim estou e tu? - perguntou a amiga Gata.

- Eu também estou bem, embora preocupado porque não sei se a profissão que escolhi será a melhor para mim.

- Olha Rato! Eu sou bailarina porque gosto muito de dançar e vestir as roupas do ballet. Então e tu que profissão escolheste e, estás com tantas dúvidas? - perguntou a Gata.

- Bem amiga, gosto muito de ver as pessoas a dançar ballet, mas eu nunca poderia ser um bailarino porque não tenho jeito nenhum para dançar. A profissão que escolhi, como ainda ando a pensar nela, ainda não vou dizer, mas eu digo no jantar que vou dar esta noite em minha casa, podes vir? - perguntou o Rato.

- Sim, então até logo! - respondeu a Gata.

Agradeceu a ajuda da amiga, desligou o telemóvel ligou ao seu último amigo.

- Olá Cavalo, então estás tudo bem contigo? - perguntou o Rato.

- Olá Rato, está tudo bem sim e contigo? - perguntou o Cavalo.

- Eu também estou bem, embora preocupado porque não sei se a profissão que escolhi será a melhor para mim.

- Olha Rato! Eu sou maquilhador porque gosto muito de maquilhar as pessoas que vão ao meu salão. Então e tu que profissão escolheste? - perguntou o Cavalo.

- Bem amigo, já tens o teu próprio salão e fazes o que gostas, mas eu nunca poderia ser maquilhador como tu porque não sei pintar as pessoas, “borrava-as” todas, iriam ficar feias e não bonitas. A profissão que escolhi, como ainda ando a pensar nela, ainda não vou dizer, mas eu digo no jantar que vou dar esta noite em minha casa, posso contar contigo? - perguntou o Rato.

- Sim podes, até logo! - respondeu o Cavalo.

Terminados todos os telefonemas, o João Ratão foi para a sua cozinha preparar o jantar para os seus amigos. Enquanto cozinhava pensava em tudo o que os seus amigos lhe tinham dito, nomeadamente na profissão de cada um deles.

Preparou todo o jantar e foi colocando a mesa.

Os amigos foram chegando, cumprimentaram-se e estiveram a conversar uns com os outros. Quando todos chegaram, sentaram-se à mesa e estiveram a comer e a conversar, havendo grandes momentos de gargalhadas.

No final do jantar e já com todos satisfeitos, o Rato anunciou que os amigos o tinham ajudado muito, pois ao ouvir as profissões de cada um deles foi pensando nelas e comparando-as com o gosto que tinha pela que escolhera. Então disse:

- Amigos, muito obrigado pela ajuda e pela companhia neste maravilhoso jantar. Depois de vos ouvir e pensar no que cada um me foi dizendo já tenho mesmo a certeza daquilo que quero ser. A profissão ideal que eu escolhi, para mim, foi cabeleireiro porque gosto muito de fazer penteados, passo horas e horas ao espelho a pentear-me e a arranjar penteados novos.

O seu amigo Porco logo disse:

- Muito bem amigo! Penso que essa é a escolha acertada para ti sem qualquer dúvida. É uma profissão muito boa para ti pois fazes penteados muito engraçados às pessoas.

O seu amigo Cavalo disse:

- Sim, sim, fazes muito bem, ainda me lembro de um que me fizeste e todos disseram que estava muito bonito.

- Muito obrigado, assim já sei que esta minha escolha foi a mais acertada e que assim vou ser muito feliz a fazer o que gosto. - disse o Rato.

Todos os amigos concordaram com o Porco e com o Cavalo, deram-lhe os parabéns e passaram o resto da noite a conversar sobre cada uma das suas profissões e também da profissão do Rato.

No final todos se despediram e, desde logo, combinaram um outro dia para que o Rato pudesse experimentar os seus novos penteados nos seus amigos.

Anexo E

Registo fotográfico sequenciado das atividades

Anexo E1 - Registo fotográfico sequenciado da 1ª atividade



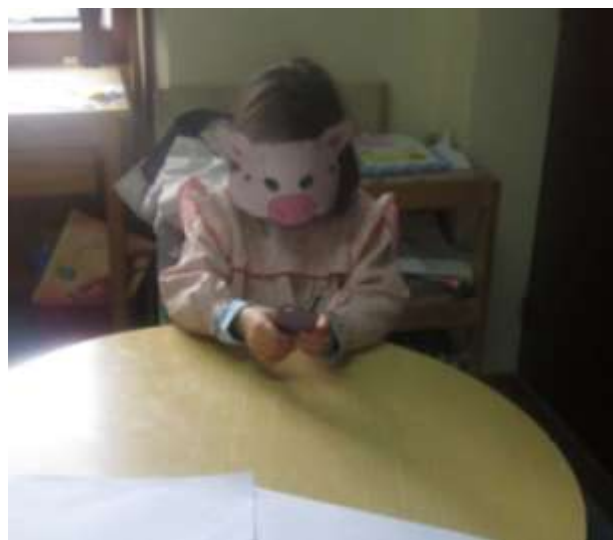
Escolha das máscaras/personagens



O João Ratão a telefonar para os seus amigos



O Burro ao telemóvel com o amigo João Ratão



O Porco a receber a chamado do amigo João Ratão



A Galinha ao telemóvel com o amigo João Ratão



O jantar em casa do João Ratão



Conversa durante o jantar em casa do João Ratão



As personagens da história infantil

Anexo E2 - Registo fotográfico sequenciado da 2ª atividade



O João Ratão a consultar os números de telemóvel dos seus amigos na lista telefónica



O Burro ao telemóvel com o amigo João Ratão



O Porco ao telemóvel com o amigo João Ratão



A Vaca ao telemóvel com o amigo João Ratão



A Gata ao telemóvel com o amigo João Ratão



O Cavalo ao telemóvel com o amigo João Ratão



A chegada dos amigos a casa do João Ratão



Preparação do jantar em casa do João Ratão



O jantar e as conversas em casa do João Ratão



A despedida dos amigos



As personagens da história infantil