

Relatório de Estágio

Literatura para a Infância e Representações de Género

Andreia Margarida Mendes Silveiro

Dissertação apresentada 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, realizada sob a orientação científica da Doutora Cristina Maria Gonçalves Pereira, Professora Adjunta e da Doutora Maria Margarida Afonso Passos Morgado, Professora Coordenadora, ambas da Unidade Técnico-Científica de Ciências Sociais e Humanas da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Castelo Branco.

Agradecimentos

Não querendo desvalorizar nenhum dos contributos que recebi para a realização deste trabalho, desde já quero atestar o meu sincero reconhecimento a todos os que me apoiaram e que de alguma maneira participaram nele, possibilitando a sua realização.

Neste sentido, o meu primeiro e especial agradecimento dirige-se às minhas orientadoras Professora Doutora Cristina Pereira e Professora Doutora Maria Margarida Afonso Passos Morgado, pelo apoio, dedicação, compreensão, disponibilidade, orientação e também pelos seus comentários críticos dados ao longo da realização deste trabalho.

Um agradecimento é também devido aos professores da parte curricular deste mestrado, que nos ensinaram e que de alguma maneira nos deram força para continuarmos este caminho.

Não posso deixar de agradecer à Educadora participante neste estudo, pelo seu apoio, disponibilidade, comentários críticos e simpatia com que “abriu” as portas da sua sala para que eu pudesse recolher os dados para este estudo, bem como toda a informação fulcral disponibilizada. Quero agradecer às crianças, que foram encantadoras, mostrando-se disponíveis para colaborar na realização deste trabalho, tonando-a numa experiência preciosa, na medida em que é sempre muito bom estar junto de crianças que proporcionam momentos de grande diversão e ao mesmo tempo, de calma. Agradeço também aos encarregados de educação que permitiram a participação dos seus educandos na realização deste trabalho.

A todos os meus amigos o meu sincero agradecimento por todo o apoio manifestado ao longo desta fase, por me fazerem rir quando tinha vontade de chorar e dando-me força para lutar quando queria desistir, querendo ainda desculpar-me pelo pouco tempo que vos dediquei, mas vocês sabem que estiveram sempre do meu coração. Não posso enumerar todos, mas vocês sabem quem são.

Quero também dar um especial agradecimento aos meus AVÓS, que infelizmente não podem estar presentes nesta fase da minha vida, mas que também graças ao seu apoio e carinho dado ao longo de todo o meu percurso, me deram força para chegar ao fim desta etapa com sucesso, o meu muito obrigado a vocês que, onde quer que estejam, estarão orgulhosos.

Também em especial quero agradecer à minha família por todo o apoio prestado ao longo destes meses, que quando o desespero/ansiedade “falou” mais alto tiveram sempre uma palavra de apoio e de conforto, dando-me força para dar continuidade a este trabalho.

Concluo com um agradecimento muito especial aos meus pais, pela família que me proporcionaram e por todo o apoio e positivismo que me deram para concluir mais esta etapa. Irmão, obrigada por teres ouvido as minhas resmunguices e por me teres dado força para continuar.

Palavras-chave

Literatura para a Infância; Igualdade de Gêneros; Educação Pré-Escolar; Álbum Ilustrado; Representações.

Resumo

O presente relatório de estágio foi elaborado como parte integrante da unidade curricular de Prática Supervisionada do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, ministrado na Escola Superior de Educação de Castelo Branco e tem por objetivo refletir sobre a relação entre a literatura para a infância e a construção de identidades de gênero nas crianças em idade pré-escolar.

Utilizando um estudo de caso com um grupo de cinco crianças do pré-escolar, em ambiente escolar, o relatório explora como se pode dialogar com elas sobre as questões de gênero utilizando a literatura para a infância. As crianças muito pequenas são comparativamente flexíveis na utilização de estereótipos, mas dos três aos cerca de sete ou oito anos de idade, com a sucessiva aquisição de estabilidade de gênero, dá-se o desenvolvimento das percepções estereotipadas acerca das características dos homens e das mulheres. É nesta faixa etária que a criança não só conhece os estereótipos aplicados, ao nível da cultura, aos homens e mulheres, como acredita na natureza construída destas ideias, isto é, já tem a capacidade de compreender que as atividades e comportamentos estabelecidos pelos estereótipos de gênero não são essenciais para que o indivíduo possa ser considerado do sexo masculino ou feminino. O estudo considera, por conseguinte, que este será um período na vida das crianças em que a introdução do diálogo sobre gênero a partir da literatura para a infância pode fazer sentido.

O estudo começa por definir estereótipos de gênero como as representações generalizadas e valorizadas socialmente sobre o que os homens e mulheres devem “ser” (traços de gênero) e “fazer” (papéis de gênero), num quadro investigativo da psicologia do desenvolvimento. Em seguida, o estudo aborda o papel da literatura para a infância no pré-escolar, as potencialidades do álbum ilustrado e indica modos de utilização da literatura para a infância constituir uma comunicação emotiva, penetrante, interrogativa e inesperada e possuir, nesse sentido, potencial para redefinição de modos de pensar. Nos contos tradicionais surgem representadas situações de grande diferenciação entre gêneros, de escolha de papéis, enredos, desenlaces, de representações visuais e valores, pelo que o estudo se centra num álbum ilustrado subversivo dos papéis de gênero tradicionais, *A Verdadeira História do Capuchinho Vermelho*, para os explorar com crianças do pré-escolar.

O estudo de caso permite concluir que ao dialogarem sobre um livro infantil que subverte papéis estereotipados de gênero, as crianças estão abertas à “alteração” das suas ideias sobre o que é “próprio de menino e de menina”; a utilização deste livro permite também compreender o seu potencial para abalar concepções de gênero instaladas e realçar que a literatura para a infância construir um meio privilegiado de diálogos sobre questões de gênero no pré-escolar.

Keywords

Children`s literature; Gender equity; Pre-primary education; picturebook; representation

Abstract

This teaching practice report is part of the Supervised Teaching Practice course of the Master programme in Pre-Primary and Primary Education for the first cycle of Basic Education taught at the Escola Superior de Educação de Castelo Branco. Its aim is to reflect on how children`s literature may affect gender identity constructions of pre-primary children.

The report focuses on a case study of five pre-primary children in a Portuguese school and explores how it is possible to talk with them about gender issues by using children`s literature texts. Young children are relatively flexible in their use of stereotypes. However, between years three and seven/eight, as they acquire stabler gender identities, children also develop stereotyped perceptions about men and women. It is at this stage that children learn the stereotypes applied culturally to men and women and that they believe them to be constructed. They are already able to understand that gender stereotypical behaviours and attitudes are not essential markers of men`s and women`s sexual identities. The case study thus considers that this is a time in the lives of children when speaking about gender issues through children`s literature makes sense.

The report defines gender stereotypes as the generally socially valued representations that define what men and women should be like (gender characteristics) and do (gender roles) from the perspective of developmental psychology. Next, the report debates the role of children`s literature in pre-primary education, and the potential of picturebooks. It focuses on ways to use children`s literature in emotional, involving, questioning and unexpected ways that may be used to redefine ways of thinking. Since traditional tales usually present very marked gender differences, gender roles, gender-marked plots, gendered visual representations and values, the case study focuses on a particularly gender subversive version of Little Red Riding Hood, to explore gender issues with pre-primary children.

The case study concludes that by being able to talk about a children`s picturebook that subverts gender stereotypes, children are open to changing their ideas about what pertains to “boy” and “girl” behaviour. The use of a subversive picturebook also leads to the understanding that it may be used to shake established gender conceptions. Thirdly, it shows that children`s books may be a valuable tool to explore gender issues with children.

Índice geral

Agradecimentos	ii
Resumo	iii
Abstract.....	iv
Índice geral	v
Índice de figuras	vii
Índice de quadros	viii
Lista de abreviaturas.....	ix
Introdução.....	1
PARTE I - Enquadramento Teórico	7
1. Identidade de Género	9
1.1 Cidadania e Educação	9
1.1.1 Género e Cidadania	11
1.2 Clarificação dos conceitos de <i>género e sexo</i>	12
1.3 As pressões configuradoras da sociedade.....	13
1.3.1 Estereótipos de género	14
1.3.2 A formação da identidade de género	17
1.3.3 Género e interação social.....	20
1.4 Conclusão: O papel da escola na formação da igualdade de género.....	21
2. Literatura para a Infância	25
2.1 O conceito de literatura para a infância.....	25
2.2 A representação de estereótipos na literatura para a infância.....	29
2.3 O álbum narrativo para a infância	35
2.4 Literacia verbal e literacia visual	39
2.5 O álbum ilustrado <i>A Verdadeira História do Capuchinho Vermelho</i>	40
2.5.1 O Enredo	41
2.5.2 Texto verbal e texto pictórico: que complementaridade?	42
2.5.3 Relevância do álbum numa leitura com crianças	49
PARTE II - Abordagem Metodológica	51
3. Metodologia.....	53
3.1 A caracterização do tipo de pesquisa.....	53
3.2 O estudo de caso	54
3.2.1 Tipologia de investigação	56
3.2.2 Características do estudo de caso.....	57
3.3 Fases do estudo.....	58
3.4 O grupo de crianças.....	58

3.5 Observação.....	59
3.6 Notas de campo	60
3.7 Seleção do álbum ilustrado.....	60
3.8 Realização da entrevista à educadora	61
3.9 As sessões com as crianças	62
3.10 Instrumentos de recolha de dados.....	63
3.11 Registos de vídeo	64
3.12 As produções das crianças	64
3.13 Os princípios éticos.....	65
PARTE III - Estudo de Caso: Resultados e discussão	67
4. Caraterização do contexto	69
4.1 Caraterização da sala	69
4.2 A caraterização do grupo	70
4.3 Procedimentos de recolha e análise de dados	72
4.3.1 Guião de atividades da primeira sessão	72
4.3.2 Guião de atividades da segunda sessão.....	73
4.3.3 Guião de atividades da terceira sessão	75
5. Apresentação e análise de resultados.....	77
5.1 Análise da entrevista à educadora	77
5.2 A primeira sessão	79
5.3 A segunda sessão	87
5.4 A terceira sessão	96
6. Considerações Finais	105
6.1 Alguns traços conclusivos.....	105
6.2 Aprendizagens e limitações do estudo	108
Referências.....	110
Apêndices.....	117

Índice de figuras

Figura 1- Capa do álbum ilustrado <i>A Verdadeira História do Capuchinho Vermelho</i>	43
Figura 2- Contracapa do álbum ilustrado	43
Figura 3- Lobo a tomar banho	45
Figura 4- Lobo a realizar as tarefas domésticas (varrer com avental e vassoura)	45
Figura 5- Lobo a ajudar a mãe da menina do Capuchinho Vermelho	46
Figura 6- Lobo a jogar às cartas com a avó do Capuchinho Vermelho	46
Figura 7- Lobo vai à televisão, onde é entrevistado	47
Figura 8- Capuchinho Vermelho com ar zangado	47
Figura 9- Festa onde surge o menino com uma camisola azul	48
Figura 10- Lobo escondido atrás da árvore e a Capuchinho Vermelho a passear pela floresta	48
Figura 11- "Cantinho" da biblioteca	69
Figura 12- "Cantinho" da cozinha	69
Figura 13- "Cantinho" dos jogos	70
Figura 14- "Cantinho" do computador	70
Figura 15- Desenho da criança A (3ª Sessão)	98
Figura 16- Desenho da criança B (3ª Sessão)	99
Figura 17- Desenho da criança C (3ª Sessão)	100
Figura 18- desenho da criança D (3ª Sessão)	101
Figura 19- Desenho da criança E (3ª Sessão)	102

(Nota: As figuras 1 a 10 remetem para as ilustrações do álbum ilustrado: *A Verdadeira História do Capuchinho Vermelho*).

Índice de quadros

Quadro 1- Alguns exemplos de estereótipos de género que podemos encontrar nas histórias	34
Quadro 2 - Sessão 1: Associações de género das crianças através de objetos.	80
Quadro 3- Sessão 1: Resultados da atividade das colagens dos objetos junto das personagens... ..	81
Quadro 4- Sessão 1: Resultados do número de objetos associados a cada personagem.....	82
Quadro 5 - Sessão 1: Os papéis de “bom” e de “mau”.....	83
Quadro 6- Sessão 1: Associações de género das crianças através de peças de roupa.	85
Quadro 7- Sessão 2: Associações de género das crianças através de peças de roupa.	89
Quadro 8- Sessão 2: Partilha de tarefas entre os sexos.....	94
Quadro 9- Sessão 3: Associações de género através do desenho.	97

Lista de abreviaturas

IA- Investigação-Ação

CV1- Capuchinho Vermelho 1

CV2- Capuchinho Vermelho 2

PCT- Projeto Curricular de Turma

Introdução

O presente estudo decorre no âmbito da Prática Supervisionada em Educação Pré-escolar, tendo por objeto refletir sobre a relação entre os textos de literatura para a infância e a construção de identidades de gênero nas crianças leitoras.

Consideremos duas posições bem distintas para enquadrar o estudo: a posição de Louro (1995), segundo o qual as escolas feministas se dedicavam ao desenvolvimento das alunas em termos de competências vistas como “próprias” da sua “condição” de gênero; e o contexto descrito por Felipe (2000), cuja tese de doutoramento permite perceber quanto a educação das meninas se limitava a um mundo privado, onde os manuais educativos de antigamente regulavam os comportamentos de que julgavam adequados às meninas. Entre estas duas posições há que reconhecer quanto a educação das raparigas e das mulheres ganhou em universalidade.

Os tempos foram mudando e os discursos sobre as identidades de gênero também, podendo, assim, encontrar eco nas descrições feministas e de autoras como Felipe (2000), Cabal (1998) e Louro (1995) face à forma como a educação é gerida pela escola, pelos manuais e pelos livros didáticos. Também a literatura “consumida” dentro das escolas mantinha a função de pautar, ensinar e prescrever o comportamento “essencialmente feminino” em contraposição ao comportamento também “naturalmente masculino” (Arguello, 2005, p. 15) Terá mudado assim que se constroem as identidades de gênero?

De fato, as identidades de gênero têm sido (e continuam em larga medida a ser) ajustadas por oposições binárias masculino-feminino, onde a identidade masculina é colocada acima da feminina, criando, assim, relações desiguais entre gêneros, encaradas na maioria das vezes, como “naturais”. O fato de um sujeito não corresponder a essas expectativas sociais e resistir a elas, as questionar ou procurar contrariá-las é normalmente considerado como problema ou defeito social (Arguello, 2005).

De acordo com Louro (2003) e Hall (2001), é nos anos 60 que, a par das lutas dos “novos movimentos sociais”, se iniciam novas formas de luta pela igualdade e identidade de gênero, que põem em causa a suposta “naturalidade” de certas identidades de gênero e revelam como relações de poder entre homens e mulheres atribuem significados às identidades culturais e posicionam os sujeitos em determinados lugares sociais. Estas formas de representação do “masculino” e do “feminino” são processos culturais de produção de significados e de construção de sentidos que podem ser desmontados ou desocultados.

No caso de identidades de gênero, ser homem ou mulher, menino ou menina, a rigor, não teria significado algum, a não ser pelo valor simbólico que a sociedade atribui a essas identidades produzidas, isto é, pelas representações que a sociedade vai construindo relativamente às identidades. Tadeu da Silva (citado por Silva, 2000, p. 96) argumenta:

Primeiramente, a identidade não é uma essência, não é um dado ou um fato - seja da natureza, seja da cultura. A identidade não é fixa, estável, coerente, unificada, permanente. A identidade tampouco é homogênea, definitiva, acabada, idêntica, transcendental. Por outro lado, podemos dizer que

a identidade é uma construção, um efeito, um processo de produção, uma relação, um ato performativo. A identidade é instável, contraditória, fragmentada, inconsistente, inacabada.

A identidade está ligada a sistemas de representação. A identidade tem estreias conexões com relações de poder (Silva, 2000, p.96).

O excerto coloca dados importantes sobre a mesa, nomeadamente o conceito de construção permanente de uma identidade e a importância dada às questões de representação. As identidades de género resultam de sistemas de representação, entre os quais se encontra a literatura para a infância. A representação, nas análises culturais, é o significado atribuído através de uma imagem ou de um texto “às características de determinados grupos culturais” (Silva, 2000 p. 69). Portanto, na opinião deste autor, não há identidade fora da representação. Por um lado, há as representações de cada obra literária; por outro, há as representações dos leitores.

As representações permitem-nos definir aquilo que num determinado contexto espaço-temporal a cultura (provisoriamente) estipulou valorizar como “a norma”, a “identidade”, “o centro”, enquanto as possibilidades de diferença são encaradas como o “excêntrico”, que se encontra na periferia. Seguindo esta lógica, pode-se entender a representação como a noção que se opõe aos axiomas que atribuem uma “natureza” ou uma “essência” aos fenómenos. Pode-se igualmente ver nesta posição a possibilidade de as ‘periferias’ exercerem pressões sobre o centro de forma a introduzir transformações dos sentidos ‘centrais’ ou hegemónicos. Em conclusão, na educação e nos livros para crianças, ambos sistemas de significação, há espaço para a construção e reconstrução de identidades de género.

Tal como foi referido no início, este estudo pretende contribuir para a promoção de igualdade de género a partir do diálogo com crianças sobre materiais de leitura da literatura para a infância. Neste sentido, é importante referir que o interesse pela temática surgiu em contexto de Prática Supervisionada no Pré-escolar, unidade curricular integrante do Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Castelo Branco.

Mais do que uma experiência fundamental na formação profissional de um professor, a Prática Pedagógica Supervisionada deve ser encarada, no entender de Pimenta & Lima (2004, p.99),

como uma oportunidade de aprendizagem da profissão docente e da construção da identidade profissional. A Prática Supervisionada fomenta um conjunto de experiências pedagógicas essenciais para a aprendizagem da profissão de docente ao garantir a apropriação, em situação real, de instrumentos teóricos e metodológicos fundamentais à compreensão reflexiva do fenómeno educacional.

A formação de professores não deve resultar apenas de repetições, “vícios” da vida quotidiana e da própria educação escolar, mas sim constituir um espaço de participação e intervenção, um espaço onde seja possível promover um processo de desenvolvimento

profissional competente e consciente. Cada um deverá retirar dessa formação o que for melhor para si e o mais apropriado, tendo assim também maior possibilidade de adaptação e de reflexão na prática profissional futura.

A Prática Supervisionada tem aqui um papel fundamental, pois para além de ser uma experiência única e imprescindível na formação, serve de base a um futuro professor que se pretende reflexivo, empreendedor, investigador e interventivo. Segundo Kulcsar (1994), o estágio não deve ser visto como uma tarefa burocrática que deve ser cumprida formalmente, devendo, sim, assumir a sua função prática, revisada numa dimensão mais dinâmica, profissional, produtora, de troca de serviços e de possibilidades de abertura para mudanças.

Enquanto estagiários, transportamos um modelo de comportamento de professores, baseado em vivências anteriores, adquiridas enquanto estudantes e pelas imagens de professores antigos. Tudo isto é uma cultura latente, que assimilamos, interiorizamos e reproduzimos, no momento de sermos professores e de termos em prática o que aprendemos em teoria.

O professor estagiário deve desenvolver a sua prática, comparando tudo o que possa influenciar o seu modo de atuar, direta ou indiretamente. Queremos com isto dizer que, devemos observar, refletir e assumir as melhores opções que a formação teórica sugira face ao contexto em que a mesma se desenvolve.

Torna-se assim fulcral que, ao longo do período de observação, o estagiário se contextualize, analisando as características do espaço institucional e o meio envolvente onde será desenvolvida a sua atividade, bem como da realidade grupo/sala/professor cooperante. Na opinião de Parente (2004, p. 50) este é, sem dúvida, “um fator primordial já que muitas vezes a família e a escola são dois contextos educativos diferentes que predominam na vida da criança e que partilham a tarefa de educar a mesma criança”.

Na perspetiva de Formosinho (2002, p. 170) “a observação implica e pressupõe um trabalho de análise das principais componentes de uma perceção, e um trabalho de relação e/ou integração dessas mesmas componentes.”

Assim, de acordo com Estrela (1994) considero a observação como a primeira etapa necessária para uma prática pedagógica fundamentada.

Foi através da observação que iniciei, em situação de par pedagógico, a minha prática, com um grupo de crianças heterogéneo, num jardim-de-infância de um Agrupamento de Escolas Afonso de Paiva, em Castelo Branco.

No caso vertente, a investigadora desenvolveu as suas atividades de prática pedagógica, não tendo ainda uma ideia definida sobre a temática que iria aplicar no estudo, vindo esta a surgir no decorrer da prática na educação pré-escolar. A temática surgiu de um interesse há muito manifestado, também pelo reconhecimento do pouco recurso a materiais de leitura e particularmente pela ausência de abordagem da questão de género a partir destes materiais durante o período em que desenvolveu a sua prática ao observar as crianças. É importante que as crianças desde cedo tenham contato com uma diversidade de literatura para a infância e ainda mais importante é que a/o educadora/o bem como a família reforcem junto das crianças a questão de paridade entre géneros, uma temática que se tem vindo a revelar pouco trabalhada e que considerámos fulcral para uma cidadania democrática ativa.

Na impossibilidade de desenvolver o meu estudo/projeto no decorrer da prática, optei por aplicar as atividades preparadas para a amostra selecionada numa instituição privada da cidade de Castelo Branco, pois já possuía alguns conhecimentos sobre o grupo em questão, não sendo de todo uma experiência nova para mim, na medida em que tinha aí realizado estágio de observação no final da Licenciatura em Educação Básica.

Tendo de selecionar o tipo de estudo que iria fazer, realizei algumas pesquisas bibliográficas (em livros e teses), ficando na incerteza sobre a natureza de investigação que melhor se aplicaria ao que eu pretendia desenvolver.

Após algumas pesquisas face à temática escolhida, deparei-me com alguns estudos que trabalhavam a questão de género nos materiais de leitura com crianças em contexto pré-escolar, optando assim por me centrar nesta questão, não só pelo interesse que me despertou, mas também para que se comece a ter consciência de que as crianças têm o direito a conhecer e poder analisar as questões relacionadas com esta problemática. Pretende-se também transmitir às crianças como as categorias de género são centrais nas sociedades e podem implicar discriminações diversas pois, a maior parte das vezes, nem os pais nem os educadores abordam a questão, levando a que as crianças apresentem comportamentos e atitudes marcadas por representações estereotipadas sobre o género que advém da falta de reflexão e conformidade a práticas socialmente vistas como “naturais” que, por vezes, implicam discriminação.

Na medida em que o interesse deste estudo se prende com a promoção da igualdade de género com recurso à literatura para a infância junto de um grupo de crianças em idade pré-escolar, tendo como objetivo central compreender as representações de género que estas crianças conseguem articular através do diálogo sobre o que vêem/lêem, as questões de investigação que definimos são as seguintes:

- Como é que é possível trabalhar as questões de igualdade de género a partir da literatura para a infância com crianças do Pré-escolar?

- Que tipo de materiais devem ser selecionados para o efeito?

- Como é que se podem trabalhar esses materiais com as crianças?

Dentro destas questões de investigação genéricas, interessa também perceber que tipo de estratégias e de materiais de literatura são usadas pelas educadoras e se os materiais e literatura utilizada pelas educadoras promovem a igualdade de géneros entre as crianças do pré-escolar.

Tendo por horizonte estas questões de investigação, pensou-se mais adequado optar por uma investigação de carácter qualitativo. De modo a responder-lhes definiram-se os seguintes objetivos de estudo: i) Selecionar materiais da literatura para a infância capazes de promoverem representações de igualdade de género na escola entre crianças em contexto pré-escolar e quando possível selecioná-los de entre os materiais existentes; ii) Planificar e implementar estratégias de ensino e aprendizagem que promovam a construção de representações de género que respeitem princípios de igualdade de oportunidades e direito à representação equitativa a partir dos livros selecionados; iii) Identificar representações sobre categorias de género em crianças a partir de uma análise orientada de um livro para a infância, através do diálogo com as crianças e de atividades lúdicas; iiiii) Identificar reações imediatas das crianças relativas aos papéis de género.

No que concerne à sua estrutura, este relatório de estágio está dividido em três partes. Na primeira parte apresentamos o enquadramento teórico, que se encontra subdividido em dois capítulos: o primeiro relativo à Identidade de Género e a todos os conceitos a ela associados e o segundo referente à Literatura para a Infância.

A segunda parte diz respeito à abordagem metodológica, onde justificamos o tipo de método de investigação utilizado para este estudo, suas características e tipologia, bem como todos os procedimentos metodológicos e técnicas utilizadas durante a recolha e análise de dados.

Na terceira parte, apresentam-se os resultados face aos dados recolhidos ao longo das sessões de atividades com a amostra deste estudo, fazendo um cruzamento dos mesmos com o enquadramento teórico.

No final, apresentam-se as conclusões finais, a validade, limitações e implicações para as práticas de jardim-de-infância, seguindo-se os apêndices.

Parte I - Enquadramento Teórico

1. Identidade de Gênero

Este capítulo debruça-se sobre a Identidade de Gênero, temática na qual incide este estudo, bem como todos os termos a ela associados. Estes surgem hierarquizados por uma ordem lógica e de acordo com a sua importância face à temática, permitindo deste modo uma melhor orientação para quem o lê.

Para tal, os termos que clarificamos são: o papel da cidadania na educação e a sua relação com o gênero; as diferenças de *gênero* e *sexo*; as pressões configuradoras da sociedade; como se formam estereótipos de gênero e identidades de gênero; o gênero e a interação social; e o papel da escola na formação de igualdade de gênero.

É de notar que todo o conteúdo presente neste capítulo é fruto de pesquisas em diversos suportes bibliográficos como livros e teses de doutoramento, possibilitando um maior aprofundamento do mesmo.

1.1. Cidadania e educação

O termo cidadania é um conceito problemático, ambíguo e a história, ao longo de vários anos, tem-nos mostrado que lhe estão associadas distintas concepções. De um modo genérico, o termo cidadania está ligado à qualidade do cidadão, ou seja, o indivíduo que pertence a um Estado livre possui direitos civis e políticos.

“A cidadania é um estado no qual a pessoa tem os direitos e/ou obrigações associados à pertença a uma comunidade alargada, especialmente a um Estado” (*In Cardona et al, 2010, p. 33*). Igualmente como estatuto legal, este conceito confere o direito a ter direitos. Naturalmente, as ideias de cidadão/cidadã e de cidadania manifestam na sociedade os direitos essenciais do ser humano (Pinheiro, 2006). A teoria da cidadania está associada a um conjunto de três tipos de direitos, nomeadamente, os direitos civis, os políticos e os direitos sociais.

A cidadania é reconhecida como expressão de dupla participação por parte dos indivíduos, no sentido em que se verifica a dois níveis, nomeadamente, ao nível da comunidade civil e da comunidade política.

Nesta sequência, pode-se afirmar que quem tem o estatuto de cidadãos/ãs, no que concerne aos direitos e responsabilidades, goza da condição de igualdade.

No contexto da promoção da cidadania ativa, o mundo globalizado e de grande mobilidade de pessoas tornam necessário promover a interculturalidade, valorizar a diferença e aceitar a igualdade do diferente.

Um fato que se tem verificado são as desigualdades sociais que têm aumentado de dia para dia, colocando em causa os direitos humanos fundamentais. Neste sentido, apenas a valorização da justiça social e da solidariedade é que poderão ajudar a construir uma sociedade

solidária. Nesta perspetiva, a solidariedade é encarada como uma responsabilidade e um dever tanto dos cidadãos como das cidadãs (Cardona et al, 2010).

Os cidadãos e cidadãs têm como desejo implementar a igualdade e lutar pela sucessiva concessão de direitos que permitam o aumento do número de pessoas que possuem o estatuto de cidadania.

Tendo em conta a tradição liberal, a cidadania é entendida como um conjunto de direitos individuais, com funções diferentes, sendo uma das funções mais valorizada a da autonomia individual.

É importante pensar numa cidadania que envolva direitos, como também deveres, ações, qualidades, méritos e opiniões, consequência da relação entre o Estado e os indivíduos.

Atualmente tem ganhado relevo o conceito de cidadania ativa, emancipadora e múltipla, que implica um conjunto de práticas que devem ser implementadas nos distintos espaços sociais de educação e formação, podendo e devendo envolver pessoas de todas as idades, com o intuito de as enriquecer em termos de competências de participação nos vários domínios da vida. Contudo, nem sempre se entende o conceito do mesmo modo.

De acordo com Araújo (2008), a cidadania é entendida como um conceito abrangente e indissociável da própria natureza social da instituição escolar, na medida em que, nos tempos de hoje, a escola tem como função a educação para a cidadania. Assim, através da educação, da instrução e do acesso à cultura letrada, da organização e hierarquização de funções e da interiorização de valores, a escola tem vindo a formar crianças e jovens para a sua inserção na sociedade.

Já Pinto (2005, pp. 1-2) defende este conceito como sendo a “capacidade de cada indivíduo participar activamente no processo de construção da sua cidade”.

No que respeita à educação para a cidadania, “espera-se que a escola seja um espaço de respeito pela diversidade de quem a frequenta, não se correndo o risco de culturas dominantes submergirem as idiossincrasias culturais de grupos minoritários” (Cardona et al, 2010, p. 40)

É também dado como certo que o indivíduo deve ter consciência da gradual evolução da cidadania, ou seja, deve ter consciência de que o conceito de cidadania se vai alterando com o tempo histórico. É precisamente neste contexto que a escola assume um papel insubstituível na formação dos cidadãos e cidadãs para o progresso da cidadania.

Educar para a cidadania implica educar os cidadãos e cidadãs para os direitos humanos universais de acordo com a noção do tempo e lugar em que se está inserido, apelando à consciencialização e responsabilização ligadas aos deveres de cidadania (Pinheiro, 2006).

Tal como refere Pinto (2005), educar para a cidadania implica criar um conjunto de processos de aprendizagem de modo que os formandos se sintam parte integrante, integradora e fundamental de um todo complexo, dinâmico e orientado que é a sua comunidade.

A cidadania é vista como um estatuto universal e igualitário, na medida em que todas as pessoas do mesmo estado são consideradas cidadãos iguais, tendo, os mesmos direitos e deveres, nomeadamente, civis, políticos e sociais

O que importa reter é que os cidadãos com os mesmos direitos, oportunidades e liberdades são livres de atingir e viver diferentes concepções. Logo, os indivíduos devem ter toda a liberdade para exercer os seus direitos e desenvolver as suas competências individuais (Araújo, 2008).

Vasconcelos (2007) afirma que ser cidadão implica exercer direitos e deveres, bem como a negociação entre direitos e deveres de maneira a atingir o bem comum. Deste ponto de vista ser cidadão pressupõe identidade e pertença, mas também, o sentido solidário na participação em causas comuns.

Para Dewey (1997) citado por Bento (2001) ser cidadão envolve uma participação política e cívica, ou seja, é um modo de vida a diversas dimensões (sociais, morais, culturais).

1.1.1. Género e Cidadania

Chama-se escola democrática a uma organização de liberdade, que pode oferecer resistência contra o autoritarismo, a opressão e todas as formas de discriminação assentes no sexo, na classe, na raça/etnia, na orientação sexual, na religião e na cultura. É assim, uma escola que vence preconceitos e estereótipos.

A cidadania ativa numa sociedade cada vez mais plural implica aceitar o valor da igualdade de direitos e deveres para todos, implicando também um compromisso autêntico para com a sociedade, o respeito crítico pelas culturas, crenças, religiões, entre outros aspetos, bem como a solidariedade em respeito da diferença, ou outra natureza (Cardona et al, 2010).

A cidadania ativa deve ser posta em prática na escola desde a primeira etapa: o pré-escolar.

A sociedade portuguesa tem avançado na dinamização de atividades de promoção de igualdade de oportunidades e direitos entre homens e mulheres e, no entanto, existem ainda alguns indicadores atuais sobre desigualdade que nos devem inquietar.

Tem sido visível a batalha das mulheres pela igualdade de direitos, oportunidades e representações. O tratamento desta problemática incide também no impacto que tais desigualdades provocam tanto nas crianças do sexo feminino como nas do sexo masculino. Por exemplo, existe uma maior taxa de abandono escolar dos rapazes, especialmente no ensino secundário; o número de gravidade dos acidentes de viação dos rapazes em fase de adolescência é maior. Estas questões encontram-se ligadas a uma pressão da sociedade para que os rapazes se conformem a certas formas de masculinidade, encontrando-se também neste enquadramento a falta de autonomia dos rapazes no que diz respeito à realização das tarefas domésticas.

1.2. Clarificação dos conceitos de *género* e *sexo*

O termo “sexo” é geralmente utilizado para distinguir os indivíduos consoante a sua pertença a uma das categorias biológicas, como o sexo feminino e o sexo masculino. Já o termo “género” é utilizado para descrever inferências e significações atribuídas aos indivíduos, partindo do conhecimento da categoria sexual a que pertencem, ou seja, trata-se da construção de categorias sociais resultantes das diferenças anatómicas e fisiológicas.

Segundo Oakley (1972), o “sexo” com que nascemos está ligado às características anatómicas e fisiológicas que diferenciam, em termos biológicos, o sexo masculino do sexo feminino. Relativamente ao “género”, o mesmo autor afirma que este se cinge aos atributos psicológicos e às aquisições culturais que tanto o homem como a mulher vão adquirindo ao longo do processo de formação da sua identidade, tendendo a estar associados aos conceitos de masculinidade e feminilidade.

Desta forma, o termo “sexo” está ligado ao domínio da biologia, enquanto o termo “género” ao domínio da cultura, remetendo para a construção de significados sociais. Quer o “sexo” como o “género” constituem o ser humano, visto que não há masculinidade nem feminilidade somente em função do sexo. No entanto, ambos pertencem a categorias distintas: o “sexo” diz respeito à categoria biológica própria do indivíduo, implicando as diferenças anatómicas e fisiológicas, permitindo assim, a reprodução, enquanto o “género” encontra-se na categoria social, estando assim, suscetível à mudança (Martelo, 2004).

Tendo ainda em conta o que foi citado anteriormente, é importante ter consciência de que os conceitos de feminilidade e masculinidade diferem em termos de especificidades culturais, isto é, variam no espaço e no tempo, expondo definições distintas de época para época, de região para região, estando ainda sujeitos a readaptações consoante algumas variáveis, como a classe social, a idade, a etnia e a religião.

Já Spence (1985) define “género” como sendo um conjunto de componentes, como a identidade de género, a orientação sexual, os papéis de género, as características da personalidade, as competências pessoais e os interesses.

De acordo ainda com esta autora, os aspetos que contribuem para a diferenciação de cada fator integrante do “género” possuem histórias de desenvolvimento idiossincráticas que variam de pessoa para pessoa e são influenciados por múltiplas variáveis que não estão necessariamente ligadas ao “género”. Ainda assim, durante os vários períodos de vida de cada indivíduo, os fatores que completam o “género” podem apresentar entre si, diversos graus e tipos de associação.

A exibição de certos comportamentos por ambos os “sexos” (por homens e mulheres) resulta da complexa interação das várias componentes de “género”.

É importante referir, tal como afirmam Egan e Perry (2001), que os comportamentos típicos de “género” apresentados de forma consciente quer pelos homens quer pelas mulheres, como por exemplo, papéis de género e orientação sexual, poderão ser apenas moderados.

De acordo com Herik (citado por Martelo, 2004), o “sexo” é imutável, enquanto o “género” vai sendo adquirido, sendo assim, uma aquisição social. Assim, o “género” pode ser

entendido como um conjunto de características e comportamentos que são atribuídos tanto ao sexo masculino como ao sexo feminino pela sociedade, relacionando-se também com as crenças que definem o que é a masculinidade e feminilidade (Pereira & Freitas, 2001, p. 14).

1.3. As pressões configuradoras da sociedade

Independentemente das diferenças genéticas entre ambos os sexos espera-se que, na maioria das sociedades, os homens e as mulheres apresentem comportamentos diferentes e assumam papéis igualmente distintos.

Deste modo, é importante trabalhar na construção de um mundo onde tanto os homens como as mulheres possam viver em igualdade e com garantias de oportunidades.

Em 1949, Beauvoir (citado in Cardona et al, 20120) pronunciou-se quanto à legitimação da construção de diferenças sociais tendo em conta as diferenças sexuais, ao defender que o ser humano do sexo feminino não nasce mulher, mas vai-se tornando mulher, na medida em que incorpora modos de ser, papéis, posturas e discursos adequados aos modelos de feminilidade dominantes da sua cultura. O mesmo se pode dizer no que respeita à aprendizagem do que é ser homem: isto é, que quando um ser humano nasce do sexo masculino, tende a socializar-se de acordo com as características de masculinidade culturalmente predominantes da sua geração.

Vários estudos psicológicos e sociológicos têm procurado identificar as diferenças/semelhanças entre o homem e a mulher, sem que tenham chegado a dados conclusivos ou coincidentes. Contudo, alguns estudos concluíram haver inexistência de diferenças sexuais em alguns domínios, como por exemplo, ao nível do domínio cognitivo, enquanto outros apontam para a existência de diferenças entre o homem e a mulher, principalmente ao nível da personalidade na idade adulta.

As diferenças associam geralmente determinados traços atitudinais aos homens, como independência, competitividade, agressividade e dominância, que muitos autores designam como caracterizadores da instrumentalidade masculina. No que concerne às mulheres, está-lhes geralmente associada a sensibilidade, emocionalidade, gentileza, empatia e tendência para o estabelecimento de relações, todos eles aspetos ligados à expressividade feminina.

Apesar da ênfase que se possa colocar nas eventuais diferenças entre os sexos, ou quando, pelo contrário, se valoriza uma perspetiva que defende serem os sexos mais semelhantes do que diferentes entre si, o que importa destacar é que as características que se observam, tanto nos homens como nas mulheres, se desenvolvem em simultaneidade com múltiplas influências que são essenciais no processo de socialização, que começam a partir do momento em que se tem conhecimento do sexo da criança e, muitas vezes, antes do seu nascimento.

De acordo com a linha de pensamento de Nogueira & Silva (2001), não devemos continuar a acreditar que as diferenças de natureza estática, bipolar e categorial se encontram no interior dos indivíduos e que os sexos são opostos. Se continuarmos a basear-nos nesta falsa dicotomia, separando as características e as atividades do masculino e do feminino, estaremos a transpor

para a compreensão do humano um sistema de oposições homólogas, tal como refere Almeida (1995).

O “género” não deve ser encarado como algo que a sociedade impõe ao ser humano. Tanto as mulheres como os homens escolhem determinadas opções comportamentais e ignoram outras e ao fazê-lo, já estão a fazer o “género”. Neste sentido pode-se fazer “género”, ou seja, comportar-se de forma que, independentemente da situação e dos atores, o comportamento dos homens e das mulheres seja visto, em cada contexto, como sendo adequado às expectativas de “género” socialmente traçadas para cada um dos sexos, tendendo a acreditar-se que o “género” é performativo (Cardona et al, 2010).

Pode-se assim entender, através de resultados empíricos, que as mulheres e os homens são mais idênticos que diferentes no que toca a traços e competências, tendo apenas a perceção de que os seus comportamentos são diferentes.

Nesta sequência, apesar de terem as mesmas competências, as mulheres e os homens, ao enfrentarem circunstâncias, constrangimentos e expectativas diferentes, podem ser condicionados a tomar decisões distintas no que respeita ao seu repertório de opções. Assim, ao agirem consoante o que esperam para as pessoas do seu sexo acabam por reafirmar os arranjos baseados nas categorias sexuais, considerando-as naturais, fundamentais e imutáveis, justificando desta forma a ordem social.

Com efeito, poder-se-ia pensar que até mesmo a simples mudança na forma como os homens e as mulheres fazem o “género”, poderia ser o caminho para a transformação.

Neste seguimento, podemos dizer que o “género” resulta de uma construção social, permitindo-nos deste modo compreender como a discriminação continua, apesar de todo o trabalho realizado por cientistas feministas.

Aproximadamente quarenta anos depois de o “género” ter sido identificado como uma categoria de análise, existe todo um trabalho que deve ser desenvolvido em torno da igualdade entre homens e mulheres.

Tendo em conta algumas ideias sem qualquer fundamento científico, tanto a família como os restantes agentes de socialização continuam a educar de forma distinta o rapaz e a rapariga para os diversos papéis que terão de desempenhar ao longo da sua vida (Cardona et al, 2010).

1.3.1. Estereótipos de género

A literatura define geralmente os estereótipos de género como um conjunto de crenças estruturadas sobre os comportamentos e características individuais do homem e da mulher.

Os estereótipos podem ser vistos positiva e negativamente. Positivamente, visto que o indivíduo lida com uma multiplicidade de estímulos com que se depara diariamente e negativamente quando se fazem juízos discriminatórios acerca das pessoas e se faz uma leitura distorcida da realidade.

Deste modo, tendo como base os estereótipos, todos os membros que pertencem a um determinado grupo social podem ser avaliados da mesma maneira.

Particularmente no caso do “género”, os estereótipos dizem respeito às crenças que são partilhadas pela sociedade no que respeita ser homem ou mulher.

De acordo com Basow (1992), os estereótipos de género apresentam um forte poder normativo, visto que adotam uma função descritiva das possíveis características dos homens e das mulheres, mas também expõem uma visão prescritiva, embora não uniforme, dos comportamentos que ambos os sexos deveriam apresentar, na medida em que transmitem, ainda que indiretamente, normas de conduta.

No que concerne às consequências dos possíveis afastamentos aos modelos dominantes de feminilidade e de masculinidade, vejamos, como exemplo, nos primeiros anos de infância e ainda na idade correspondente ao 1º Ciclo, o caso de uma rapariga que já considerada maria-rapaz, normalmente é melhor aceite pela família e pelas outras pessoas, tendendo a possuir um estatuto superior no seu grupo de pares, do que um rapaz que manifesta comportamentos ditos femininos.

Visto que os estereótipos constituem o que é esperado de ambos os sexos, eles determinam, por si, uma avaliação do que o homem e a mulher deverão expor aos outros, tanto a nível físico como a nível psicológico.

Neste seguimento, é importante salientar que o homem poderá ser o que mais sofre punições sociais, da família, dos pares, entre outros, no caso de se afastar das normas comportamentais consideradas apropriadas ao seu sexo.

Alguns estudos desenvolvidos sobre os estereótipos de género (Cardona et al, 2010) têm captado alguma atenção no que refere ao seu carácter unitário e à adaptação deste às mudanças sociais. Deste modo, após algumas investigações, tem sido evidente a mudança dos estereótipos ao longo do tempo, em cada época e de região para região. Esta adaptação levou ao aparecimento e reformulação de subtipos particulares de estereótipos de género, tanto para as mulheres como para os homens.

Assim, pode-se dizer que a ideia relativa aos subtipos da mulher é mais clara e reúne maior acordo entre os indivíduos do que os subtipos ligados ao homem.

Sendo os estereótipos de género complexos e tendentes a apresentar mais subdivisões que outros estereótipos, Basow (1986, p.28) afirma “que é possível identificar naqueles pelo menos quatro subtipos”, não sendo necessário que estejam relacionados entre si, sendo eles:

- ↪ Estereótipos relativos aos traços ou atributos de personalidade;
- ↪ Estereótipos relativos aos papéis desempenhados;
- ↪ Estereótipos relativos às atividades profissionais;
- ↪ Estereótipos relativos às características físicas.

De acordo com este tema e seguindo a linha de pensamento de Deaux e Lewis (1984), dos subtipos de estereótipos de género apresentados acima, são os estereótipos relativos às características físicas os que poderão exercer mais poder sobre o comportamento. Tal poderá acontecer se dermos maior importância à aparência física, como o corpo, que se torna mais difícil de mudar, de entre todos os outros aspetos ligados ao “género”.

Não só os estereótipos relativos à aparência física, mas também outros poderão permanecer nas imagens que são atribuídas ao homem e à mulher.

Ao longo das últimas décadas, após alguns estudos, pode-se concluir, de uma forma geral, que os homens, normalmente, são vistos como sendo os mais fortes, ativos, competitivos e agressivos em comparação com as mulheres, manifestando ainda a necessidade de realização, dominação e de autonomia. No que respeita às mulheres, estas necessitam, principalmente, de estabelecer ligações afetivas com as outras pessoas, na medida em que são carinhosas, aptas para prestar cuidados, apresentando ainda assim, uma autoestima mais baixa que os homens e maior disponibilidade para auxiliar em situações difíceis que possam surgir.

Em Portugal, através de um estudo realizado por Amâncio (1994), verificou-se que os estereótipos masculinos apresentam um número mais elevado de características do que os femininos. Ainda assim, os traços positivos atribuídos às mulheres englobavam, essencialmente, o seu relacionamento com os outros, como por exemplo, o ser afetuosa, meiga, ou sensível, características estas que geralmente integram a visão estereotipada de feminilidade. No caso dos homens, estes eram valorizados como sendo audaciosos, independentes ou empreendedores, caracterizando, assim, a visão estereotipada de masculinidade (Cardona et al, 2010).

Pode-se então afirmar que os estereótipos de género incluem as representações generalizadas e valorizadas socialmente, sobre o que os homens e mulheres devem “ser” (traços de género) e “fazer” (papéis de género).

Alguns estudos mostram que não é o fato de as crianças terem conhecimento dos estereótipos que as vai motivar para exibirem comportamentos conformes a eles.

As crianças muito pequenas são comparativamente flexíveis na utilização de estereótipos, mas dos três aos cerca de sete ou oito anos de idade, com a sucessiva aquisição de estabilidade de género, dá-se o desenvolvimento das perceções estereotipadas acerca das características dos homens e das mulheres. É nesta faixa etária que a criança não só conhece os estereótipos aplicados, ao nível da cultura, aos homens e mulheres, como acredita na fidelidade destas ideias, isto é, já tem a capacidade de compreender que as atividades e comportamentos estabelecidos pelos estereótipos de género não são essenciais para que o indivíduo possa ser considerado do sexo masculino ou feminino.

De acordo com Maccoby (1998), apesar de haver a possibilidade da criança continuar a aprender alguns estereótipos ou de aperfeiçoar determinados aspetos de que já possui algum conhecimento, por volta dos 7 anos de idade, em ambos os sexos, o ponto máximo do processo de estereotipia pode ser atingido.

Sensivelmente dos 8 aos 11 anos de idade, fase correspondente ao estágio das operações concretas, as crianças têm-se revelado mais dispostas a observar de forma flexível a diversidade de papéis, de atividades e características da personalidade que cada sexo poderá exibir em diversas situações.

Alguns estudos descritos por Huston (1983) concluem que aquando do encontro de diferenças entre os sexos, os rapazes manifestaram visões menos estereotipadas das características individuais face ao género do que as raparigas. Neste seguimento, Signorella e colaboradores/as (1993), defendem que à medida que as crianças se vão consciencializando dos estereótipos de género acreditam cada vez menos que esses mesmos estereótipos deverão existir.

Na nossa sociedade existem vários papéis que são atribuídos ao indivíduo, tendo em conta diversos fatores, embora esses papéis estejam, muitas vezes, associados a um estereótipo, que é definido por Margarido (2006) como sendo uma imagem interposta entre o indivíduo e a sociedade, tendo um caráter subjetivo e pessoal, cuja formação assenta no sistema de valores do indivíduo.

Os estereótipos de género são uma vertente dos estereótipos sociais, portanto, definem

o que um indivíduo do sexo feminino é para os outros enquanto membro do grupo de mulheres, e o mesmo sucede em relação a um indivíduo do sexo masculino: é portanto, um esquema de interpretação sobre as condutas dos membros de um grupo a que se pertence (Martelo, 2004, p. 19).

Ao longo dos anos tem-se verificado um progresso positivo. Contudo, a nossa sociedade reflete ainda papéis e expectativas sociais padronizadas. Por volta dos 4 ou 5 anos de idade, as próprias crianças apresentam comportamentos estereotipados associados aos papéis de género, como por exemplo, “o menino vai aprendendo a ser homem não mostrando as suas emoções” e “a menina vai aprendendo a ser mulher, tentando colocar-se no lugar dos outros, sabendo ceder, mostrando-se terna e doce” (Pereira & Freitas, 2001, pp. 14 - 15).

Neste sentido, o indivíduo que se sente “obrigado” a seguir as orientações impostas e subjacentes à sociedade em que está inserido é mais limitado pelos estereótipos.

Torna-se assim indispensável desenvolver alguma pesquisa em torno desta problemática, permitindo desconstruir os estereótipos de género da nossa sociedade, que se pretende que seja democrática e justa e capacitar as crianças para os desconstruir.

1.3.2. A formação da identidade de género

Entre os 2 e os 7 anos, à medida que vão compreendendo a invariabilidade do fato de serem do sexo masculino ou do feminino, ou seja, enquanto vão fortalecendo a estabilidade do género, as crianças ficam motivadas na procura de informação sobre os comportamentos considerados adequados ao seu sexo, através da observação dos outros que funcionam como modelos na família, na escola e na comunicação social. Deste modo, as crianças imitam os modelos do mesmo sexo e os comportamentos típicos de género. Seguindo a linha de pensamento de Kohlberg (citado in Cardona et al, 2010), a vontade da criança em agir de acordo com as normas adequadas ao seu sexo antecede o próprio comportamento, em virtude da sua compreensão da realidade.

Segundo Gispert (1999) é, normalmente, entre os 2 e os 5 anos de idade que as crianças começam a interiorizar o conceito de identidade de género, começando por se reconhecer como menino ou menina, de acordo com o seu aspeto físico, mas também reconhecendo os outros como pertencentes ao sexo masculino e feminino.

Assim sendo, as crianças começam a comportar-se de acordo com as características próprias do seu sexo, isto é, a interiorizar um papel sexual social, referente ao papel de género (Gispert, 1999).

Ao nível da aquisição da identidade de género, foram desenvolvidas diversas propostas teóricas ao nível da psicologia, sociologia e psicossociologia, nomeadamente, as teorias freudianas, as teorias de aprendizagem social de Bandura, de Walter Mischel, bem como as teorias de Kohlberg.

Quanto às teorias freudianas de desenvolvimento psicológico, pode-se dizer que estas surgiram das teorias da identidade sexual, permitindo assim compreender como um corpo sexuado pode ser transformado pela cultura num corpo socializado, isto é, masculino e feminino (Ferreira, 2002). De acordo com Freud e com a Teoria Psicanalítica, o aspeto mais fulcral é a identificação e imitação do modelo progenitor do mesmo sexo da criança, visto que as crianças pretendem ser como os seus progenitores, como por exemplo, a menina que quer ser como a mãe e o menino como o pai (Gleitman, 1997).

Relativamente à Teoria da Aprendizagem Social, apresentada pelos psicólogos Bandura e Mischel (citados por Smith, Cowle e Blades 2001), considera-se fulcral a imitação e o reforço, na medida em que as crianças são moldadas de acordo com o comportamento dos adultos, para assumirem determinado papel de “género” (Smith, Cowle e Blades, 2001). Portanto, verifica-se uma acentuação dos estereótipos dos papéis de “género”, por parte da família, mas também da escola, visto existir repressão no caso de serem adotados comportamentos não convencionais e reforço positivo quando são adotados comportamentos adequados ao modelo social que se deseja (Smith, Cowle e Blades, 2001).

Também esta mesma teoria subentende que as crianças observam os comportamentos de modelos do mesmo sexo, levando posteriormente à imitação, bem como a forma como o (a)s pais /mães se comportam na maioria das vezes, de forma diferente relativamente aos rapazes e raparigas, encorajando, por exemplo, os meninos a correr e a saltar e as meninas a dançar (Smith, Cowle e Blades, 2001). Neste sentido, constroem-se os estereótipos, sem que as pessoas, na maioria das vezes, se dêem conta, nomeadamente, quando vestem as meninas de cor-de-rosa e os meninos de azul, as meninas brincam com bonecas e os meninos com carros, as tarefas domésticas são atribuídas às mulheres e os trabalhos do exterior aos homens. É esta lista infundável de tarefas e comportamentos, tradicionalmente atribuídos à mulher e ao homem, que refletem o que se deve fazer e o que devem ser (Gleitman, 1997).

Por outro lado, Kohlberg (1966; 1969) com a sua Teoria do Desenvolvimento Cognitivo, defende que “a consciência crescente de cada criança da sua própria identidade sexual é crucial para o processo de identificação com o papel “sexual” (citado por Smith, Cowle & Blades, 2001, p. 200). Kohlberg desenvolveu assim um modelo teórico de análise segundo o qual a criança, sucessivamente, vai desenvolvendo capacidades de organização cognitiva do mundo social, dicotomizado em papéis de “género”, explicando assim, o modo como o indivíduo organiza e constrói juízos de valor sobre a realidade, aprendendo também a desenvolver relações interpessoais imitando e valorizando uma identificação com adultos do mesmo sexo (Ferreira, 2002).

Outras teorias também facultam diferentes contributos, como a Teoria dos Papéis (referido por Ferreira, 2002), a Teoria das Representações Sociais de Doise (referido por Ferreira, 2002), o estudo de Ruble (referido por Smith, Cowle & Blades, 2001) e os estudos sobre a influência dos fatores biológicos na aquisição da identidade de género.

A Teoria dos Papéis desenvolvida por Shaw e Constanzo (referido por Ferreira, 2002), enfatiza a socialização, na medida em que o desempenho social do indivíduo resulta dos comportamentos que interiorizou durante o seu processo de socialização, de acordo com as expectativas geradas no e pelo, grupo de pertença. Deste modo, a cognição, motivação e comportamentos são influenciados pela forma como percebemos, organizamos e inferimos sobre nós próprios na relação com as outras pessoas, tendo em atenção as nossas diferenças e semelhanças.

Quanto à Teoria das Representações Sociais de Doise (referido por Ferreira, 2002), apoiada nos estudos de Moscovici, ela apresenta diversas contribuições para definir o conceito e descrever as principais características das representações sociais. Ao comparar as fases de desenvolvimento do pensamento infantil e do adulto, Moscovici estabeleceu uma correlação entre o pensamento da criança e as características cognitivas das representações sociais. Desta forma, evidenciou que a infração fragmentária e as observações que caracterizam o sistema operatório se associam com um segundo sistema, que organiza o material produzido pelo primeiro, permitindo à criança captar a totalidade da informação fragmentária e as observações específicas, extraindo conclusões gerais. Estas últimas permitem estruturar o pensamento e estabelecer o seu próprio sistema de representações (Ferreira, 2002).

De acordo com o estudo de Ruble (referido por Smith, Cowle & Blades, 2001) centrado em crianças com idades compreendidas entre os 4 e os 6 anos, em que se procedeu à análise do nível de constância sexual, apresentou-se um filme em que as crianças do mesmo sexo ou do sexo oposto brincavam com um brinquedo novo, verificando deste modo, que as crianças influenciadas pelo visionamento do filme, manifestaram um nível de constância sexual superior às restantes, na medida em que, se vissem uma criança do sexo oposto a brincar com esse brinquedo, evitavam brincar com ele (Ruble, referido por Smith, Cowle & Blades, 2001, p. 201).

Verificou-se, assim, que as crianças realizam atividades convencionadas e adequadas ao seu sexo, visto aperceberem-se que são as atividades que uma criança do seu sexo, geralmente, realiza.

É de salientar que os fatores biológicos são considerados um dos aspetos que diferenciam os meninos e as meninas, visto que ambos apresentam diferenças genéticas ao nível da produção hormonal, que se traduzem numa diferenciação a nível do aspeto físico, podendo influenciar o desenvolvimento cerebral, bem como os padrões de comportamento (Smith, Cowle & Blades, 2001). Contudo, mesmo estabelecendo, naturalmente, elementos importantes para a explicação abrangente das diferenças entre sexos, os fatores biológicos, por si só, não explicam o processo de identificação com determinado papel sexual ou as variações dos papéis sexuais em sociedades distintas (Smith, Cowle & Blades, 2001).

Após a análise e apresentação das várias teorias e estudos, pode-se dizer que é complexa a tarefa de explicar a aquisição da identidade de género e as diferenças ao nível dos papéis de género, que advêm do processo de tipificação sexual. Todas as teorias e estudos apresentados

possuem aspetos positivos e contributos válidos, daí que, tanto os aspetos biológicos como os sociais, destacando o reforço, estão implícitos e contribuem para a aprendizagem e socialização.

1.3.3. Género e interação social

Alguns estudos realizados no campo da psicologia revelaram que as crianças iniciam o processo de desenvolvimento no que concerne o “género” muito antes de terem consciência do seu próprio sexo, isto é, dos seus órgãos genitais. Neste sentido, Spence (1985) sustenta que o núcleo central da identidade de género começa a consolidar-se, em crianças de ambos os “sexos”, ainda numa fase pré-verbal do desenvolvimento, ou seja, muito antes de a criança revelar capacidade de expressão por meio de palavras ou pensamento. Porém, durante vários anos, ocorrem diversas influências que podem afetar o desenvolvimento posterior das várias componentes do “género”, ou até mesmo as manifestações sociais.

Durante a primeira fase da vida, a análise da composição sexual dos grupos por iniciativa própria em atividades lúdicas proporciona dados que distinguem a importância do “género” enquanto categoria social.

Apesar de outras características individuais, como a etnia ou a raça, o sexo é entendido como um dos principais critérios na escolha de um/a companheiro/a de brincadeiras, por parte da criança.

É de salientar que, ao longo da infância, a distinção entre sexos remete para a prevalência, ao nível do pensamento da criança, de duas categorias básicas, a dos homens e a das mulheres, diretamente relacionadas com um processo de categorização social que teve como base as diferenças físicas entre os sexos.

Todo o interesse científico em compreender o porquê da preferência explícita das crianças ao estabelecerem interações com outras do mesmo sexo levou ao desenvolvimento de múltiplas investigações feitas por Maccoby (1998). Das várias conclusões dos estudos realizados por esta autora merecedoras de destaque, observou-se que a predisposição das crianças para a segregação sexual é um processo grupal, na medida em que não depende das características particulares de cada criança ou do seu grau de tipificação de género; ocorre em ambos os sexos, havendo tendência a surgir mais cedo nas raparigas; tende a ser mais intensa quanto maior for o número de crianças do mesmo sexo e da mesma idade disponíveis para brincar; é superior em situações não delineadas por adultos, do que em contextos de carácter mais formal, como é o caso das salas de aula; não está ligada ao juízo de valor sobre o maior ou menor poder social da criança, de acordo com a sua pertença a um ou outro “sexo”, ou de papéis específicos de “género” desempenhados por ela; é considerada uma tendência que se poderá iniciar por volta dos dois anos de idade, ter continuidade na fase pré-escolar e intensificar-se nos anos seguintes, entre os 6 e 11 anos, e, por fim, a segregação sexual é vista como um fenómeno que se manifesta de forma semelhante em estudos desenvolvidos em diferentes culturas.

Beal (1994) tenta explicar a segregação dos sexos apresentando duas razões: na primeira, o autor defende que as crianças preferem brincar com outras do mesmo sexo, consoante a

semelhança mútua, ao nível dos estilos de interação. Quanto à segunda razão, ele aborda a necessidade individual de desenvolver a identidade de género que leva as crianças a procurarem contactar, de preferência, com outras que apresentem semelhanças, ou seja, que correspondam aos modelos aprendidos do que “é ser rapaz” ou “ser rapariga”.

Todavia, Fagot (citado in Cardona et al, 2010) escreveu que a criança, para poder iniciar o desenvolvimento de algumas regras ligadas ao “género”, apenas tem de aprender a nomear a categoria sexual a que pertence.

Ainda a este respeito, uma outra autora, Maccoby (1988), sustenta a ideia de que as crianças escolhem brincar com outras do mesmo sexo, pois o processo cognitivo de categorização social que elas efetuam é muito forte, devendo a sua opção ser vista como parte integrante da formação da identidade de “género”.

1.4. Conclusão: O papel da escola na formação de igualdade de género

De entre os principais agentes de mudança, a escola para além de ser um espaço de compreensão e de preparação para a vida, quer de rapazes, quer de raparigas, deve contribuir para a construção da realidade, tal como referem Tarizzo e Marchi (1999, p. 6). É seu dever desempenhar o seu papel, promovendo a eliminação das desigualdades entre homens e mulheres que até hoje ainda prevalecem. Tal só pode ser conseguido se houver bons materiais de representação equitativa da realidade.

Para atingir os objetivos que conduzem à realização desta forma socialmente não discriminadora de cidadania ativa, é fundamental que a escola assuma a responsabilidade de se transformar num local onde haja partilha, cooperação e educação para a participação, e rejeição de todas as formas de discriminação, como referimos ao longo do capítulo.

No entanto, ninguém tem dúvidas que o sexo de uma criança é um fator primordial para o seu desenvolvimento, sobretudo porque ela se encontra inserida numa rede de tecido social que caracteriza os seres humanos segundo o “sexo” e o “género”.

Nos seus primeiros meses de vida, as crianças de ambos os sexos apresentam características físicas semelhantes, o que leva a que os pais desde logo iniciem a construção do género do (a) bebé.

Assim sendo, para além de ser um fator biológico, o sexo torna-se também um fator social e cultural, visto que as pessoas tendem a reagir de forma diferente quando estão perante uma criança do sexo masculino ou do sexo feminino. Este tipo de reações é diferente não só a nível de aspetos concretos, como a oferta de brinquedos, mas também a nível da formação de expectativas de desempenho, expressão de elogios e encorajamentos, estabelecimento de interações verbais e não-verbais, bem como a linguagem utilizada.

Esta caracterização atribuída aos homens e às mulheres em termos pessoais e sociais, tendo em conta a sua categoria biológica de pertença, abriu caminho a raciocínios simplistas que explicam os comportamentos individuais, a crença na estabilidade dos atributos individuais, bem

como a ideia de que seria “normal” que os homens tivessem determinadas características psicológicas e as mulheres mostrassem outras, distintas das dos primeiros. Tendo em conta algumas ideias prevalentes nas sociedades contemporâneas, a família e todos os agentes de socialização continuam a educar, de maneira diferente, embora sem qualquer suporte científico para o fazer, os rapazes e as raparigas no que diz respeito ao desempenho de diversos papéis ao longo da vida.

Na opinião de Block (1984) a oferta de brinquedos às meninas, visto que possuem uma finalidade prévia, fomenta nestas menor criatividade do que os brinquedos oferecidos aos rapazes, pois estes não apresentam uma utilidade pré-definida, tendendo a ser mais fomentadores de criatividade e de uma maior ocupação do espaço envolvente.

Ao nível do pré-escolar, uma investigação recente de Rocha (2009) apresentou dados que descrevem que os (as) educadores (as) de infância tendem a usar estereótipos de género, quer na organização dos espaços didáticos, quer nas interpretações que fazem do comportamento dos próprios pais.

Sendo o género uma das primeiras categorias que a criança aprende, exercendo uma influência, com algum destaque, na organização do seu próprio mundo social e na forma como se autoavalia e como percebe as pessoas que estão em seu redor, estes dados não deixam de ser preocupantes.

É com os modelos dominantes de masculinidade e feminilidade com que contacta que a criança vai aprendendo a comportar-se, sendo este um processo causado pela complexa interação entre os fatores individuais e contextuais, incluindo também a relação com os pais, amigos, educadores (as) / professores (as) e outras pessoas que tenham algum significado na vida da criança.

Um excerto de Lígia Amâncio evidencia outros perigos associados a esta estereótipia como sejam os de, por um lado, se atribuir à masculinidade as características do universal, em relação ao qual a mulher se terá de definir por ausência; e, por outro lado, se atribuírem papéis de sujeito aos homens e de objetos sexuais de desejo dos homens às mulheres. Escreve ela:

O fundamental na diferenciação entre o masculino e o feminino não são os atributos que, aparentemente, os distinguem (...) mas sim o fato dos conteúdos que definem a masculinidade estarem confundidos com outras categorias supra-ordenadas, como a de pessoa adulta, enquanto os significados femininos definem apenas o corpo sexuado. É neste processo de construção social que o simbolismo masculino constitui como referente universal relativamente ao feminino que permanece marcado pela categoria sexual. Amâncio (2002, p. 59)

Neste sentido, é crucial que se aborde a categoria de “género” quando se pretende promover uma cidadania ativa entre crianças. De fato, o género deve ser visto como um dos princípios organizadores da construção do percurso individual de cada ser humano, na formação das respetivas competências para exercer a cidadania.

Ao estudarmos a categoria género poderemos compreender melhor as relações de submissão e de dominação que existem entre homens e mulheres. A distinta distribuição de

poderes entre os sexos pode influenciar o modo como as mulheres e os homens desenvolvem as suas capacidades pessoais, profissionais e sociais.

Enquanto categoria social, o género é fundamental, já que a criança, desde muito cedo, começa a desenvolver conhecimentos sobre si própria, resultantes das interações que estabelece com o seu meio social. Deste modo, a conceção de género que a criança vai interiorizar é uma construção histórica e social, formada a partir dos significados e das evoluções ocorridas ao longo dos anos, ligadas ao fato de se ser homem ou mulher, podendo variar de uma cultura para outra e certamente centrada nas suas relações sociais e nos materiais de representação da sociedade com que contacta. (Cardona et al, 2010).

2. Literatura para a Infância

Neste capítulo aborda-se o conceito de Literatura para a Infância, descreve-se como têm sido trabalhadas as questões de género no âmbito da literatura para a infância, os recentes desenvolvimentos do álbum para crianças e as suas implicações para a análise de livros e para a própria literacia das crianças.

Procuram-se abordar questões que dizem respeito à relação entre texto e imagem e que documentam as complexidades de tradução, interpretação ou complementaridade entre ambos, cingindo-se o enfoque à representação das categorias de género e de relação entre os géneros.

2.1. O conceito de literatura para a infância

Muito se tem escrito em torno da literatura para a infância, principalmente no que diz respeito à definição do termo, às suas origens e à sua evolução.

No que concerne à definição do termo em si, podemos encontrar posições distintas. De entre todos os termos que procuram definir o conceito, destacam-se *literatura para crianças*, *literatura infanto-juvenil*, *literatura para crianças e jovens*, *literatura para a infância* e a *literatura infantil*. De acordo com Barreto (2002, p.305), esta última definição é a que “continua a imperar entre nós quando se pretende designar toda a literatura cujo destinatário é a criança”.

Contudo, Soriano (1975, p.185) foi o autor que apresentou uma das primeiras propostas de definição do conceito, chamando-lhe de “Literatura para a juventude” e atribuindo-lhe os seguintes sentidos:

A literatura para a juventude é uma comunicação histórica (quer dizer localizada no tempo e no espaço) entre um locutor ou um escritor adulto (emissor) e um destinatário criança (receptor) que, por definição de algum modo, no decurso do período considerado, não dispõe senão de forma parcial da experiência do real e das estruturas linguísticas, intelectuais, afectivas e outras que caracterizam a idade adulta.

Numa outra perspectiva, Meireles (1951) defende que

são as crianças que delimitam o conceito com as suas preferências. Costuma-se classificar como Literatura Infantil o que para elas se escreve. Seria mais acertado classificar o que elas lêem com utilidade e prazer. Mais do que literatura infantil existem “livros para crianças.

Enquanto apologista da utilização do termo *literatura para a infância*, Gomes (1979, p.11) defende que “o adjectivo infantil seria adequado se as obras fossem escritas por crianças, como literatura juvenil, escrita por jovens”.

Nesta linha de argumentação, em nosso entender, a expressão *literatura para a infância*, será a mais correta, na medida em que retrata o tipo de literatura feita por adultos destinada às crianças. Será este o conceito que utilizaremos no resto do relatório.

Contudo, relativamente à definição do conceito de *literatura para a infância* não existe consenso e na discussão do conceito que em seguida utilizaremos os diversos termos de forma indistinta, respeitando os usos dos autores abordados.

Soriano (1975, citado in Bastos, 1999, p.22) entende *literatura para a infância* como uma comunicação histórica que ocorre entre um locutor ou escritor adulto e um recetor, neste caso específico, a criança. Nesta definição é importante realçar que se deve ter em conta a especificidade do destinatário bem como a fase de desenvolvimento em que se encontra.

Por outro lado, Cervera (1991, p.11), refere que

(...) qualquer definição de *literatura infantil* que se formule deverá cumprir duas funções básicas e complementares. Por um lado, terá de exercer um papel integrador, garantindo que nada do que se possa considerar *literatura infantil* seja deixado de fora. Por outro lado, deverá atuar como seletiva, garantindo-lhe que se trata mesmo de literatura.

Cervera coloca a ênfase no primeiro termo - literatura- a par da importância do destinatário e considera que o conceito deve ser suficientemente abrangente para incluir manifestações diversas de “literatura”.

Ao apresentar a sua primeira definição face ao conceito de literatura para a infância, Cervera (1984) define este termo como uma obra que se destina a um público infantil, abrangendo todas as manifestações e atividades que têm como suporte a palavra com o objetivo artístico e lúdico de suscitar interesse na criança.

Neste sentido, na perspectiva de Cervera (1991, p.11) a *literatura para a infância* serve essencialmente como resposta às necessidades íntimas da criança.

Seguindo a linha de pensamento de Cervera (1991) podemos classificar a *literatura para a infância* em três categorias diferentes, sendo elas: a literatura adquirida, a literatura criada para as crianças e a literatura instrumentalizada. Pela primeira, o autor entende as produções inicialmente dirigidas aos adultos, mas que, gradualmente, as crianças foram “reclamando” como suas, nomeadamente os contos tradicionais, ou o setor folclórico da *literatura para a infância*. No que concerne à literatura criada para crianças, referem-se as obras que são escritas diretamente para elas, respeitando deste modo, a sua condição específica. E por último, a *literatura instrumentalizada*, que, de acordo como o autor, abrange os livros em que a intenção didática predomina sobre a intenção literária (Cervera, 1991).

Ainda dentro desta perspectiva, Veloso (1994) afirma que recentemente a literatura destinada ao público infantil deixou de ser excluída do termo *literatura*.

Deste modo, em defesa da especificidade deste tipo de literatura, Veloso recorre às palavras de Aguiar e Silva (1982, citado in Veloso, 1994, p.15), que nos dizem que “temos de procurar no sujeito leitor o fundamento do conceito de literatura, neste caso, o receptor de um conjunto de obras que ganham feição especial, quer pela temática, quer pela intenção.

Na opinião de Veloso (1994) a literatura infantil é somente aquela que é feita por adultos para as crianças, comportando assim, as características que tipificam o texto literário.

Coelho (1984, p.5), numa das suas obras afirma que, atualmente, (...) longe de ser vista como um gênero menor em relação à área global da Literatura, a infantil vem sendo reconhecida como um valor maior. Como verdadeiro ponto de convergência das realizações, valores, desvalores, ideais, ideias ou aspirações que definem a Cultura ou a Civilização de cada época”.

Uma outra autora, Fillola (1999) entende literatura para a infância como sendo um conjunto de produções de caráter literário artístico, possuindo aspetos comuns com outras produções literárias.

Atualmente, o que distingue verdadeiramente a literatura para a infância de outros tipos de literatura é a faixa etária a que se dirige, salientando-se ainda que um texto de literatura infantil, muito antes de ser infantil, tem de ser literatura (Parafita, 2002, p. 209).

Deste modo, é importante definir para o contexto deste trabalho o que se entende por *literatura para a infância*; a nossa perspectiva recai sobre toda a literatura escrita para as crianças, tendo em conta as especificidades do público a que se dirige, mas também toda a literatura que, ao longo dos tempos, tem vindo a ser reclamada pelas crianças enquanto leitoras ou pelos adultos para as crianças que criam, educam ou ensinam.

Nesta perspectiva de *literatura para a infância*, o livro para crianças é visto como um média constituído, normalmente, por imagens e texto, tendo como objetivo permitir a entrada da criança na cultura. Torna-se assim, numa ferramenta de formação e adaptação que representa um meio de acesso à cultura.

Neste sentido e de uma perspectiva pedagógica, a *literatura para a infância* deve ser entendida como uma base fundamental à construção e à transmissão de sentidos, contribuindo, deste modo, para o processo de socialização da criança. Neste quadro, o adulto assume um papel fundamental na medida em que ele é o criador, mediador e o transmissor de ideias e valores. Todo este processo ajudará a abrir uma janela para o mundo e ajudará a criança a desenvolver-se (Barbosa, 2009, p.19).

Na opinião de Aguiar e Silva (1981, p.14) a *literatura infantil*, quer seja oral ou escrita, tem vindo a desempenhar uma função de extrema importância, “atendendo aos seus destinatários, na modelização do mundo, na construção dos universos simbólicos, na convalidação de sistemas de crenças e valores”.

No que respeita ao hábito da leitura, de acordo com Sobrino (2000), a *Literatura para a infância* desperta e estimula a imaginação infantil, fomenta e educa a sensibilidade, provoca e orienta a reflexão e cultiva a inteligência”. Segundo este autor, a própria estrutura do pensamento é estimulada pelo enriquecimento do vocabulário, pelo aperfeiçoamento da expressão quer oral ou escrita e pela exigência de concentração, relação, reflexão, comparação e previsão (Sobrino, 2000, p.31).

Nas palavras de Veloso e Riscado (2002), a *literatura para a infância* assume um papel dominante, enquanto brinquedo na vida da criança, na medida em que permite diversas explorações e descobertas, e enquanto segredo, no sentido em que desencadeia a imaginação.

Seguindo a linha de pensamento destes dois autores, é importante o contato da criança com a *literatura para a infância* desde cedo, visto constituir “um excelente motivo e rampa de

lançamento para explorações múltiplas de hipóteses sobre essa incógnita que é o mundo dos grandes” (Veloso e Riscado, 2002, p.27).

No que concerne a utilização dos livros na sala de aula de jardim-de-infância, as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, publicadas em 1997 pelo Ministério da Educação, remetem-nos para o fato dos livros contribuírem para a descoberta do prazer da leitura e para o desenvolvimento da sensibilidade estética, devendo assim, a sua escolha atender a critérios de estética literária e prática.

O Professor Aguiar e Silva na obra de Guimarães de Sá, *A Literatura Infantil em Portugal* (1981, pp. 11 e 15), defende que “o livro infantil constitui um complexo linguístico e subtil laboratório linguístico para crianças. *A literatura infantil* é um vetor extremamente influente na conformação do futuro”. Deste modo, o livro pode conduzir ao alargamento do conhecimento do mundo e da vida, querendo com isto dizer, que a *Literatura para a Infância* pode servir como ferramenta de construção pessoal e social da pessoa, na medida em que educação e educação para os valores são inseparáveis.

É importante realçar que através dos valores educativos que os livros representam, as crianças poderão estabelecer contato com outras culturas, povos e raças, contrapondo-se às suas formas de vida. “Cada sociedade educa em função dos seus valores que, por sua vez, reproduzem e mantêm a ordem social estabelecida” (Barbosa, 2009, p.31). Um dos aspetos mais evidentes na literatura infanto-juvenil é a transmissão de alguns valores quer masculinos quer femininos. É também visível que, durante muito tempo, a discriminação de géneros se aplicou, ao mesmo tempo, às leituras para rapazes e para as raparigas.

Durante a socialização das crianças, o conto é um dos elementos mais utilizados, podendo com isto afirmar-se que os contos narrados quando éramos mais pequenos contribuíram para a construção e formação do que somos e isto é de especial relevância, por exemplo, para questões de género.

Numa sociedade em que as relações entre sexos se encontram hierarquizadas e os valores dominantes são masculinos, é natural que a produção e escolha de obras destinadas às crianças atente a estes aspetos de configuração social.

O livro continua a ser um dos meios mais apropriado para a promoção da educação em valores, quer sejam, valores afetivos, estéticos, éticos e sociais, mas todos essenciais para conviver em respeito.

Pode-se e devem-se analisar modos diferentes de configuração social entre homens e mulheres, se se considerar que eles fazem parte de duas sub-culturas, a masculina e feminina, com valores, representações e atitudes que socialmente foram construídas como distintas. Não caberá ao livro para a infância e à *literatura para a infância* o papel de representar as relações de género de forma distinta mas equitativa no que concerne direitos e atividades, emoções e comportamentos? Existe, no contexto da *literatura para a infância*, que nos seus manuscritos históricos, era sobretudo cultivada por mulheres para outras mulheres e crianças, uma reformulação do papel social do feminino; era através da mulher que as crianças ouviam histórias populares, foram as mulheres as principais autoras de histórias infantis no início do século XX. “Os contos simbolizavam a mulher como narradora de histórias, transmissora de informação, logo, fonte de sabedoria” (Barbosa, 2009, p.31).

2.2. A representação de estereótipos na literatura para a infância

“ Les livres pour enfants caricaturent trop les rôles attribués aux hommes et aux femmes, ils véhiculent énormément de stéréotypes. Dans les livres pour enfants, la représentation de la femme n’a pas changé depuis les années 50.”

(Anne Dafflon, in *Migros-Magazine*, 2007)

Cada sociedade constrói as suas ideias acerca do que devem fazer as mulheres e os homens, bem como o modo como devem organizar a sua vida. Contudo, tal não significa que todas as sociedades atribuam as mesmas funções a cada um dos sexos.

De fato, o que se tem verificado é que em quase todas as sociedades as tarefas realizadas pelos homens desfrutam de maior prestígio social do que as realizadas pelas mulheres.

Na opinião de Quin (1997, p. 137, citado in Barbosa, 2009), um estereótipo é “uma imagem convencional que se designa para um grupo de gente”, facilitando deste modo a comunicação, atuando como um atalho. Podemos assim afirmar que classificamos pessoas e etiquetamo-las.

Os estereótipos são encarados como expectativas e crenças partilhadas face a comportamentos próprios e características de homens e mulheres pertencentes a uma determinada sociedade.

Perante algumas pesquisas, verificámos que alguns estudos destacam a importância da família como reforço dos estereótipos de género, nomeadamente, através da seleção de brinquedos que são oferecidos às crianças (Barbosa, 2009, p. 38)

Sendo o livro infantil, juntamente com o (a) educador (a), um dos grandes veículos de socialização no pré-escolar, existem vários livros nas salas dos jardins-de-infância que representam a igualdade de género e outros que eventualmente podem ser abordados criticamente de forma a promover a igualdade de género.

Na escola há várias atividades e materiais que, de forma mais ou menos consciente, os educadores utilizam para representar as construções de género que perpetuam/reforçam estereótipos. No entanto, no que respeita à presença de estereótipos nos livros para crianças, tem-se verificado que os mesmos estão repletos de narrativas com personagens estereotipadas, como por exemplo, quando surge a mulher vestida com um avental, na realização das tarefas domésticas, como colocar a roupa a secar, cozinhar, limpar, entre outras.

Na literatura, os estereótipos de género são geralmente “(...) definidos como um conjunto de crenças estruturadas acerca dos comportamentos e características particulares do homem e da mulher” (Neto et al, 1990: 11).

Interessa também mencionar que a literatura para as crianças, ao longo da história, tem sido o palco de numerosos processos de “reciclagem” de produtos literários.

Nos contos tradicionais surgem representadas situações de grande diferenciação entre géneros, o que levanta algumas questões, nomeadamente, escolha de papéis, enredos, desenlaces, representações visuais e valores. Por exemplo, como lidar com as heroínas dos

contos tradicionais mais conhecidos como a “Branca de Neve”, “Gata Borralheira”, “Capuchinho Vermelho”, bem como as heroínas dos contos de alguns autores mais célebres, como por exemplo, a “Sereiazinha” de Andersen, que são principalmente vítimas ou seres de renúncia estereotipadamente feminina, não sendo, modelos de comportamento desejáveis para os tempos contemporâneos? (Silva et al, 2005).

É, de fato, nos contos tradicionais que nos deparamos com mais estereótipos de género, essencialmente, nos contos maravilhosos, onde existe uma bela princesa que precisa de ser salva por um príncipe. Ao príncipe encontram-se associadas características que normalmente se atribuem aos homens, como por exemplo, a inteligência e a valentia. No final, os dois casam-se e são felizes para sempre, sendo a mulher a recompensa do esforço e valentia do herói.

Em diversos contos, a mulher manifesta o desejo de maternidade e, quando dá à luz, o seu papel termina, uma vez que já não há razão narrativa para existir.

Tendo em conta toda a evolução das sociedades no sentido de alteração dos papéis sociais das mulheres, não se torna impossível que qualquer educador adapte, por sua vez, as histórias, numa perspetiva de promover a igualdade de oportunidades entre géneros. No entanto, é necessário ter em conta que as histórias dos (as) autores (as) mais reconhecidos (as), constituem um património cultural do qual as crianças não devem ser excluídas, pois a exclusão enfraquecerá os vínculos de pertença a uma comunidade. No entanto, a leitura pode ser trabalhada de forma a promover uma tomada de consciência sobre a natureza construída das representações de género e a possibilidade da sua reconstrução.

Interessa também destacar que não basta somente o diálogo com as crianças sobre o mundo proposto pelas narrativas que lhes contamos, nem apresentar narrativas cujas heroínas sejam ativas, autónomas e com capacidade de gerir o seu destino, como por exemplo, a Pipi das Meias Altas. A sua apreensão das categorias de género pode também passar pelo contato com o conto tradicional, desde que haja o cuidado de mediar sentidos que constituem estereótipos ou quando se utilizem diversos recontos mais ou menos subversivos.

Lendo/ouvindo uma história, ainda que conto tradicional ou de autor, a criança intervém na construção de um novo significado, produzindo assim uma nova leitura da história condicionada pelo conhecimento que tem da língua e por toda a vivência pessoal que a caracteriza até então. Este potencial criador pode ser dirigido por vários jogos didático-lúdicos em que experimente o prazer de participar ativamente na criação do texto ao modificar a história (...) (Silva et al, 2005, p.20).

São estes jogos que permitem à criança a descoberta de que ela própria pode ser autora de narrativas e de sentidos (mesmo de sentidos contra estereótipos).

Dito isto, cabe ao educador uma escolha criteriosa dos materiais de leitura, pelo que apresentamos algumas pistas que nos permitem identificar textos com conteúdos lesivos da promoção da igualdade de oportunidades entre sexos, segundo duas publicações: “Actividades para uma educação não sexista. Sugestões para o ensino pré-escolar” (Comissão da Condição Feminina, 1979); e “Ten Quick Ways to Analyse Children`s Books for Racism and Sexism.” (Hendrik, 1991)

Neste sentido, consideram-se inapropriados os livros em que o texto e a imagem se centrem somente num dos sexos ou que veiculem a separação dos sexos, tais como:

- a) **Roupas, objetos, cores:** vestidos cor-de-rosa para meninas e calças azuis para meninos;
- b) **Locais:** casinha das bonecas para as meninas e a sala de construções para os meninos;
- c) **Atividades:** cozinha e costura para as meninas e o futebol e carpintaria para os meninos;
- d) **Emoções:** a menina tem medo e chora, enquanto o menino não;
- e) **Atitudes:** a menina é passiva e o menino ativo;
- f) **Estatuto:** somente um único sexo é representado como herói;
- g) **Profissões ou desportos:** o homem é taxista ou bombeiro e a mulher empregada doméstica ou enfermeira; as meninas vão ao ballet e os meninos ao karaté;
- h) **Desvalorização do trabalho doméstico face a outras ocupações:** quem ganha/tem dinheiro é o pai, visto que a mãe trabalha em casa;
- i) **Família:** desequilíbrio evidente da responsabilidade materna e paterna, exclusividade do modelo da família convencional (o casal e os filhos);
- j) **Linguagem:** a utilização de expressões aplicáveis a um só sexo, como por exemplo, “dona de casa”, o uso de adjetivos que excluem ou ridicularizam um dos sexos, como “mariquinhas”. (Silva et al,2005, p.23).

Uma análise dos papéis sociais de homem e mulher, rapariga e rapaz geralmente representados nas obras para crianças pode ajudar o educador a melhor perceber como os estereótipos da mulher passiva e ligada ao lar por oposição ao homem ativo e ligado ao mundo exterior se encontram enraizados em muitos livros para a infância.

Desde os tempos mais remotos até aos dias de hoje, o papel da mulher tem também sido configurado enquanto fonte de inspiração estética ou artística em diversas culturas. São diversos os papéis do feminino e da mulher na literatura infantil em função de crenças, valores, discursos e imaginários diversos. Encontramos muitas vezes a figura feminina ligada à pureza, ao lar, ao ambiente de cuidado pelos outros, corroborando o que Simone de Beauvoir afirma sobre a “mulher” como uma construção social que resulta de uma educação estabelecida por uma sociedade, uma cultura e uma família. A mulher não nasce passiva, submissa e delicada, pelo contrário, é ensinada a sê-lo (Barbosa, 2009). Ela não tem uma apetência pelas atividades domésticas, ela é ensinada a definir-se por elas.

Em diversos livros da *literatura para a infância* perpassam estereótipos, atribuindo aos rapazes e às raparigas, pais e mães, homens e mulheres, papéis tradicionais que certas sociedades e culturas esperam deles. E, apesar de as sociedades estarem em transformação acelerada, nem sempre os livros infantis se atualizam para configurar representações de género mais atuais ou equitativas. É claro que pode também acontecer que as escolas e os educadores continuem agarrados a velhos livros produzidos noutros contextos espaço-temporais e assim leiam textos que terão feito sentido num determinado momento da sociedade portuguesa, mas que não serão atuais (no sentido de responderem aos valores, expectativas e crenças do mundo atual).

Encontramos ainda hoje em muitos livros infantis, de uma forma geral, rapazes como heróis de séries de álbuns, surgindo predominantes nos títulos das histórias e aparecendo

também com alguma frequência nas capas dos livros. As raparigas exercem, geralmente, funções direcionadas para o interior, como por exemplo, quando a mãe e filha cuidam muito bem da casa e vão às compras; por contraste os rapazes não apresentam qualquer preocupação doméstica ou na medida em que as suas brincadeiras os empurram para o mundo exterior, a não ser quando com os pais gozam o conforto da casa, desfrutando de algum descanso.

A figura paternal surge ainda como sendo a única pessoa que cuida do carro e que o conduz, estando nas mais diversas vezes ligado a atividades recreativas com a criança (legos, desporto, entre outros) enquanto a figura maternal se dedica a atividades que têm como finalidade os deveres parentais, ou seja, as tarefas domésticas (dar banho, ajudar nos trabalhos de casa, fazer a transição entre a escola e o lar) (Barbosa, 2009).

Verifica-se assim, uma grande desigualdade no que se refere à distribuição das profissões, visto haver mais possibilidade e variedade de escolha nas profissões ditas masculinas, do que nas profissões ditas femininas; no que concerne a rumos de vida (orientados para dentro e para fora); e no que respeita às responsabilidades parentais já que as rotinas parecem recair exclusivamente sobre as figuras femininas.

Também o papel ocupado nas narrativas exhibe uma valoração diferente do homem e da mulher.

O sexo masculino surge representado em papéis mais centrais do que secundários, sendo estes deixados para os elementos do sexo feminino, no sentido em que nas personagens mulheres adultas, as mulheres aparecem repetidamente em papéis secundarizados aos dos homens (Barbosa, 2009).

Adela Turín (co-fundadora da Associação Europeia “Du Côtê dê s filles”, citado in Barbosa, 2009) realizou alguns trabalhos relativamente à imagem da mulher nos livros infantis, verificando que nada se tinha alterado, que ela continuava a ser a mesma desde há uns anos atrás, ou seja, discriminatória e irreal. A mulher cuidava dos filhos e das tarefas domésticas, enquanto o homem ganhava dinheiro. No seu estudo, Turín dá ênfase à existência de imagens estereotipadas sobre a mulher e o homem em inúmeros livros para a infância, como por exemplo, os óculos e a pasta surgem associados ao sexo masculino e o avental, flores ou janelas, associados ao feminino.

Contudo, Barbosa (2009) anota algumas diferenças, como sejam: o estereótipo das personagens malvadas, como as bruxas ou as madrastas, tende a desaparecer em proveito da malvadez de bandidos ou personagens corruptas. Um outro fenómeno que tem vindo a aparecer na literatura para a infância é a presença de protagonistas femininos extraordinários, nem que seja pela sua ternura ou capacidade de encenação (Barbosa, 2009).

De acordo com alguns estudos (citados em Barbosa, 2009), podemos verificar que a construção social do género atribui diferentes funções ao homem e à mulher, sendo que até o espaço de atuação é delimitado. Isto significa que o espaço público se destina aos homens, uma vez que é nele que os homens desenvolvem as suas funções, ficando o privado para as mulheres. Não podemos deixar de salientar que o espaço público é um lugar de prestígio e poder, diferente do outro espaço onde se desenvolvem as atividades consideradas tradicionais e femininas, espaços menos valorizados socialmente (Barbosa, 2009). Há autores que chamam a atenção para

as roupas das personagens como forma de construção de uma identidade de gênero e de distinção entre os sexos realizada de forma sutil através de imagens estereotipadas.

De uma forma geral, na literatura para a infância as raparigas são facilmente identificáveis em termos de sexo: vestem roupas e acessórios meramente femininos (colares, acessórios para o cabelo). As vestes das mulheres são adaptadas a papéis domésticos tradicionais, nomeadamente o avental que se encontra associado à figura maternal e ao trabalho doméstico. Contrariamente, os homens são essencialmente representados de forma mais assexuada, na medida em que surgem representados com outro tipo de vestes, isto é, com roupas de exterior e profissionais (Barbosa, 2009).

De acordo com um estudo de Adela Turín, retirado de Barbosa (2009, pp. 47-48), verificou-se a existência de um vasto léxico simbólico de imagens que podem surgir nos livros infantis, destacando-se:

- No interior da casa, o avental é um utensílio que representa o papel feminino, nomeadamente, o de mãe, simbolizando a limpeza e o cuidar das crianças. No exterior, o carrinho do bebé ou a cesta das compras são temas recorrentes que reiteram o papel feminino;
- O sofá é o “trono” do pai, o símbolo do poder patriarcal e do repouso merecido depois de um dia de trabalho;
- Os óculos simbolizam quer a inteligência quer a velhice;
- O jornal aparece como sinónimo de veículo de informação e síntese do espaço exterior à casa: a política, o desporto, a cultura. O jornal também é símbolo do descanso do pai, do seu direito a não fazer nada, de estar tranquilo quando volta do emprego.

A inexistência de modelos para as raparigas pode condicionar os seus comportamentos, ferindo, de certa forma, a sua auto-estima.

Na literatura para a infância os estereótipos cooperam na restrição das suas escolhas profissionais, dificultando a escolha da profissão que nunca viram executada por mulheres. Porém, é de salientar que o mesmo sucede no sexo masculino, na medida em que o fato de um homem se rever num papel que, até então, era desempenhado pela mulher, pode fazer com que sinta uma baixa auto-estima (Barbosa, 2009).

Tomemos como exemplo o livro de Tomie e Paola “*Oliver Button es una nena*” (2002), em que a personagem principal, neste caso, o menino, tem o sonho de ser bailarino. Demonstra ser um menino tímido, inseguro, sensível, frágil que pratica uma atividade considerada de “menina”, ou seja, a dança, não revelando gosto por atividades ligadas aos “meninos”. Muito pelo contrário, Oliver gostava de apanhar flores, saltar à corda, passear, ler livros, saltar à corda, entre outras atividades, muitas das quais genérica e estereotipadamente consideradas desajustadas ao seu sexo.

Esta forma de estereotipização de género envolve a atribuição de traços estereotipados do género contrário a quem não segue o estereótipo de papéis, sendo nesse sentido, alvo de discriminação.

Nos livros infantis atuais verificamos que foram excluídas das histórias as lágrimas das mulheres: a tristeza, a nostalgia, a janela, entre outros símbolos. Ainda assim, continuamos a encontrar as mulheres no lar e as pequenas enfermeiras, por exemplo.

Podemos também observar que nas obras consideradas não sexistas nem sempre existe inversão de papéis ou troca de tarefas entre os sexos, assistindo-se na maior parte das vezes à partilha de tarefas: rapazes a desempenhar as atividades ditas “tradicionalmente femininas” e vice-versa (Barbosa, 2009).

Verifica-se também que, contrariamente aos rapazes, a rapariga protagonista pode executar todo o tipo de atividades consideradas tanto de índole masculina como feminina.

Seguidamente, apresentaremos uma breve lista de alguns exemplos de estereótipos de género que podemos encontrar nas histórias, sendo eles:

Feminino	Masculino
↻ <i>Gentil, meiga, terna</i>	↻ <i>Rigoroso, violento</i>
↻ <i>Sossegada</i>	↻ <i>Fogoso</i>
↻ <i>Emotiva</i>	↻ <i>Intelectual</i>
↻ <i>Submissa, dócil</i>	↻ <i>Autoritário</i>
↻ <i>Tímida, débil</i>	↻ <i>Forte</i>
↻ <i>Frágil</i>	↻ <i>Agressivo, rude</i>
↻ <i>Dependente e protegida</i>	↻ <i>Independente (nunca chora)</i>
↻ <i>(choramingtona)</i>	↻ <i>Paternal</i>
↻ <i>Maternal</i>	↻ <i>Feio</i>
↻ <i>Bonita</i>	↻ <i>Ativo</i>
↻ <i>Passiva</i>	↻ <i>Generoso</i>
↻ <i>Invejosa</i>	↻ <i>Indiferente</i>
↻ <i>Curiosa</i>	↻ <i>Rápido</i>
↻ <i>Lenta</i>	↻ <i>Independente</i>
↻ <i>Dependente</i>	↻ <i>Profundo</i>
↻ <i>Superficial</i>	↻ <i>Empreendedor...</i>
↻ <i>Doméstica...</i>	

Quadro 1- Alguns exemplos de estereótipos de género que podemos encontrar nas histórias

Em conclusão, quer a literatura quer a história criaram um conjunto de mitos relativamente às mulheres, que permaneceram ativos durante muito tempo, e que mostravam como eram as mulheres, respetivas características, bem como o que poderiam esperar no

futuro. Estes mitos transmitem determinadas ideias de forma subjetiva e inconsciente, criando visões distorcidas da realidade que, ao longo do tempo, vão sendo alteradas.

Hoje em dia, tanto os homens como as mulheres continuam a viver numa relação de poder, sendo claramente evidente a desigualdade do valor social atribuído às tarefas femininas e também masculinas (Barbosa, 2009), mesmo quando as mulheres invadem territórios ditos “masculinos”.

Neste sentido, o sexo feminino é geralmente visto como o sexo fraco, interferindo deste modo, na educação e socialização das crianças e apesar de existir uma pequena evolução no que concerne aos estereótipos de género, estamos ainda longe de uma verdadeira paridade.

2.3. O álbum narrativo para a infância

Sendo um dos enfoques da nossa temática a literatura para a infância, interessa-nos perceber a função das ilustrações nos livros infantis na veiculação de representações de género, na medida em que julgamos ser um dos aspetos importantes nas obras analisadas neste estudo; perceber o poder da imagem face ao texto narrado/lido e as diversas formas de articulação entre eles.

Um livro para crianças em idade pré-escolar contém sempre ilustrações? é uma pergunta mais do que pertinente para esta faixa etária. Os modos de a responder é que podem ser diversos. No nosso caso interessa-nos perceber as formas de diálogo entre a imagem ou ilustração e o texto verbal (Rodrigues, 2009).

Quando se fala em diálogo, nem sempre dialógico, estamos a dar lugar a um cruzamento de falas que estão na maioria das vezes em sintonia no espaço textual. Na opinião de Palo e Oliveira (1932) a imagem transforma-se numa espécie de apêndice ilustrativo da mensagem linguística que foi ou que se pretende transmitir.

Neste sentido, estamos perante a função pedagógica da imagem, que é utilizada como uma estratégia para materializar, determinar e preencher o que se podia transformar através da imaginação do leitor-criança, num possível campo imaginário (Palo e Oliveira, 1932). Contudo, a investigação mais recente aponta para outras formas de diálogo entre texto verbal e texto icónico (imagem): diálogos contraditórios entre si; diálogos enviesados (quando o texto aponta para determinados sentidos que não são concretizados pela ilustração) e diálogos complementares de sentido (quando a imagem completa o sentido do texto e vice-versa). Ou seja, a imagem pode criar um determinado discurso paralelo ao texto e vice-versa.

Visto como “uno de los géneros más pujantes y creativos de los últimos tiempos» (Bajour e Carranza, 2003, p. 2), e tendo em conta a sua força, pertinência e o desenvolvimento que tem tido nos últimos tempos, o álbum narrativo ilustrado tem, por estas razões, sido alvo de vários focos de atenção e de grande desenvolvimento editorial e artístico recente.

Com a evolução das técnicas das artes gráficas, o álbum moderno surgiu a meados dos anos 60/70 do século XX em alguns países da Europa. Em Portugal, esta ainda é uma área pouco

explorada, mas ainda assim, os primeiros álbuns do panorama editorial nacional surgiram nos finais dos anos 80, princípios da década de 90, dando algum destaque não só aos que se dedicaram à sua escrita como aos que adquiriram um duplo papel de autores/ilustradores, como Leonor Praça, Maria Keil, Cristina Malaquias, Manuela Bacelar e, mais recentemente, Marta Torrão ou Alain Corbel.

O aparecimento deste género, geralmente designado por álbum ou por *Picture book* (*picturebook*) no universo literário para os mais novos, tem vindo a causar algumas polémicas e hesitações no que respeita à clarificação e fixação do termo, mas essencialmente no que concerne à definição de critérios para a sua classificação.

Destinado preferencialmente ao público mais novo, nomeadamente, crianças com idades compreendidas entre os 2 e os 7/8 anos de idade, o álbum destaca-se como apresentando uma capa dura, um formato de grandes dimensões, papel de qualidade superior e de grande gramagem, reduzido número de páginas e texto condensado com tamanho de letra superior e variável, riqueza de ilustrações, normalmente impressas em policromia e, geralmente, ocupando uma página na sua totalidade ou dupla página e ainda pela qualidade e cuidado no design gráfico.

De fato, o que diferencia o álbum de outros géneros literários e que o transforma num “processo de comunicação particular e relativamente invulgar no âmbito das técnicas literárias habituais e canónicas” (Silva, 2006, p.2) diz respeito ao tratamento narrativo que promove.

Segundo Teresa Colomer (2003), o álbum infantil tem vindo a evoluir em termos do seu papel, ou seja, na sua maneira tradicional, o texto bem como as ilustrações moviam-se em planos paralelos, em que um contava a história e o outro ilustrava, enquanto hoje em dia, assiste-se à fusão entre estas duas formas de linguagem.

Atualmente, o livro infantil apresenta-nos a imagem aliada ao texto de maneira que os dois elementos construam a história e a complementem juntamente com a informação transmitida (Colomer, 2003, citado in Ramos, 2007).

Pode-se assim dizer que a eficácia comunicativa nos álbuns resulta do seu aspeto verbal, mas também visual, contribuindo para a veiculação do sentido, acontecendo, na maioria das edições, a imagem adquirir proeminência, conseguindo, por si só, a narração na íntegra de uma história, sem ser necessário o auxílio da componente verbal, tendo assim, maior protagonismo que o próprio texto.

De acordo com Shulevitz (2005), é esta relação simbiótica que torna o álbum narrativo diferente do conto ilustrado, apesar de ambos se apresentarem ilustrados e com formatos muito semelhantes. Contudo, ao contrário do conto ilustrado, cujas imagens acompanham todo o texto (que poderia sobreviver sem elas), no álbum narrativo o peso da narração recai, essencialmente, na componente icónica. Enquanto o conto ilustrado se centra na narrativa textual, tratando-se, ainda assim, de enfoque verbal e particularmente descritivo, em que se conta através da palavra, dispensando deste modo a imagem como elemento enriquecedor do discurso verbal, o álbum narrativo centra-se nas ilustrações que suportam praticamente toda a carga narrativa da história.

Por outro lado, o álbum não depende somente das ilustrações para alargar o sentido das palavras, mas também para esclarecer e preencher determinadas lacunas que o texto apresente,

podendo ainda assim, ocupar o seu lugar. São as ilustrações que representam os pormenores mais específicos, de uma tal maneira que as palavras não repetem o que dizem as imagens e vice-versa, mantendo mesmo assim, uma relação de contraponto, complementando-se.

Seguindo esta linha de pensamento, Uri Shulevitz entende que através do limite de páginas, o álbum para as crianças não dispõe do espaço necessário para dar ênfase a pormenores ou representar emoção ou movimento como um filme. Na opinião deste autor, “a diferencia de una película, un libro-álbum con sus ilustraciones estáticas, no está en capacidad de transmitir sensación de movimiento” (Shulevitz, 2005, p. 11).

Encarada como uma das áreas que mais tem evoluído no universo da literatura para a infância, a ilustração no álbum infantil tem vindo a evoluir em termos gráficos, fazendo-se notar a diversos níveis. Deste modo, nestas publicações, as imagens ocupam praticamente a totalidade das páginas, dando-nos a noção de continuidade da narrativa pela imagem.

É de realçar a importância da componente ilustrativa e de índole paratextual, como a capa e a contracapa, a relação que se estabelece entre elas, a composição das páginas, sua articulação e a decoração das guardas dos livros. À medida que foi evoluindo, a ilustração surge mais cuidada, apresentando um vasto leque de técnicas, desde o recorte e a colagem ao uso de materiais mais originais e diversificados, recorrendo à textura e ao relevo, à pintura e ao uso da fotografia. Também é de salientar a importância da cor neste tipo de narrativas em que o texto pode surgir grafado de formas diferentes e surpreendentes como parte de um design que integra texto e imagem.

Ainda relativamente à relação da literatura para a infância e à ilustração, Gil Maia afirma estarmos perante “um terreno editorial onde, nos últimos anos, as mais relevantes experiências, ao nível do trabalho gráfico sobre a mancha da prosa e nomeadamente sobre a linha, se têm produzido, sem que possamos dizer que a legibilidade tenha ficado comprometida» (Maia, 2003, p. 149).

“Contrapunto de imagen y palabra, donde la imagen narra lo no dicho por la palabra, o la palabra dice lo dejado a un lado por la imagen” (Bajour e Carranza, 2003), o álbum moderno é visto como um objeto artístico, cuidadosamente elaborado, conjugando com a ilustração, o texto, design e edição numa unidade estética e de sentido.

Comparativamente com o escritor, o ilustrador também desempenha um papel preponderante como “criador” de obras ilustradas para crianças.

A influência das ilustrações levou alguns estudos recentes como os de Andricaín (2005), Marantz (2005) e Moebius (2005) a entenderem o álbum como sendo uma arte visual e não literária. Isto apesar da presença de textos diversificados, como por exemplo, as rimas e os contos tradicionais destacarem a importância da componente textual e do seu contributo para a criação de uma linguagem híbrida entre texto e imagem. Por outro lado, segundo a perspetiva de Marantz (2005), a perseverança em estudar o álbum como literatura leva à análise das ilustrações enquanto meros assistentes do texto verbal e não como símbolos com personalidade própria, o que carece de novo posicionamento crítico.

Contudo, atualmente encontramos muitos estudos que defendem que as ilustrações, por si só, aliciam para uma narrativa visual, de tal forma que, contrariamente a outros tipos de

livros, o álbum é aquele de onde se torna impossível banir a imagem, garantindo ao mesmo tempo, uma obra literária coerente e amplamente satisfatória.

Segundo Andricaín (2005), o álbum ilustrado, sendo literatura, é um caminho para a apreciação das artes visuais. É um meio, por excelência, para o fomento da sensibilidade estética da criança, para desabrochar os seus sentidos para modos diferentes de representação, que transcendam o figurativo, o explícito e o óbvio, e que a afastem, por conseguinte, do perigo do estereótipo ou do cliché.

Enquanto “arte visual”, cada uma das suas ilustrações pode ser vista e entendida como uma pintura, não deixando de ser formas incompletas, quando desprovidas do seu contexto original, isto porque o álbum narrativo é concebido como uma unidade (ou um “produto completo”, um “desenho total” para retomar as palavras de Moebius (2005).

Por conseguinte, o álbum deve ser analisado na íntegra, dando especial atenção a cada uma das suas partes, como a capa, as guardas, a tipografia e as imagens, arquitetadas numa determinada sequência, em que as relações internas entre texto e imagem são fundamentais para a compreensão do livro.

Antes de apreciarmos o álbum, é necessário começar por considerá-lo como um todo, isto é, como um conjunto de características que o diferenciam dos outros tipos de livros.

Tendo como base uma narrativa simples e que pode ser facilmente identificável pela criança leitora, o álbum permite um contato precoce com a dupla dimensão, plástica e literária, onde a mensagem verbal se encontra condensada e cujo sentido é alargado, comentado, complementado através de imagens, desenvolvendo assim, um diálogo cúmplice (Rodrigues, 2009).

Num álbum, as ilustrações funcionam como um dos estímulos para o desenvolvimento da capacidade emotiva e cognitiva da criança, fator pelo qual Marantz (2005) destaca a necessidade de seleção de livros que levem a criança para lá do reconhecimento superficial do meio e da enumeração dos objetos representados no “reino espiritual do conto”.

Neste sentido, a autora acima mencionada procura referir-se ao conteúdo expressivo do livro e à sua carga afetiva, mais ligada com o “como” o autor comunica do que com o “que” ele comunica. Tomemos como exemplo, o jogo de cores, contrastes e tonalidades que na maioria das vezes podem manipular as emoções do leitor, podendo até provocar alterações de estado de espírito impercetíveis no texto. A própria autora sustenta ainda que, “en una narrativa visual, uno esperaría encontrar humor, compasión, excitación, misterio, belleza, repulsión: es el contenido expresivo lo que nos lleva a escoger un libro” (Marantz, 2005, p. 20).

De fato, o álbum veio promover a relação entre dois termos, “entreter” e “instruir”, numa configuração geradora de conhecimento, em que as palavras e as imagens estabelecem um diálogo cúmplice, em que o significado das últimas decorre da cor, forma, textura, bem como o pormenor de cada uma, que se transforma numa ferramenta narrativa que, aliada ao discurso verbal, atribui um sentido final à história.

Na opinião de Andricaín (2005), um álbum narrativo com qualidade, pode perfeitamente funcionar como galeria de arte, até mesmo uma boa biblioteca de álbuns ilustrados pode funcionar como um museu, uma vez que, é através dos livros ilustrados que a criança terá um primeiro contacto com a arte

2.4. Literacia verbal e Literacia visual

A predominância e a influência da ilustração face ao texto restitui ao álbum o seu poder de aproximação à arte, levando o leitor para um universo visual, onde a imagem adquire primazia e agilidade pela capacidade de se deslocar e variar no que toca ao tamanho, à forma, profundidade e à cor (Escarpit, 1996). Na verdade, a “literacia visual” extrapola a simples leitura da imagem, isto é, trata-se de um conceito mais amplo que define competências que a criança necessita de adquirir, na medida em que mais do que à sua leitura, o álbum apela à apreciação, interpretação, crítica e à manipulação das imagens que, ao lado da narrativa verbal, cooperam na construção de sentidos.

“A interdependência estabelecida entre as duas linguagens que inteiram o álbum constitui um critério significativo na compreensão da mensagem pela própria criança”. (Rodrigues, 2009)

As ilustrações têm como função não só motivar e captar a atenção do leitor, como também levar a criança a interagir com o texto, quer através da condensação da mensagem verbal e ampliando o seu sentido, quer através da sua apresentação como “alternativa”, preenchendo as suas lacunas.

O álbum requer da criança uma maior atenção, uma vez que ela é levada a «completar os inúmeros espaços em branco que os textos contêm e a articulá-los com as imagens que os acompanham» (Ramos, 2007, p. 242).

Souza (2002) também refere o surgimento de um “novo-leitor” após o aparecimento do álbum infantil, cuja imagem deixa de ser meramente ilustradora e passa a enriquecer o texto, dando à criança a capacidade de leitura de novas formas visuais, mas também para atuar na intersemiose imagem/texto.

A interação entre o código textual e pictórico transforma o álbum num material fundamental não só para a formação leitora da criança, na medida em que a ilustração possibilita o enriquecimento do seu nível de compreensão textual, recorrendo à ampliação de informação não explicitada, mas também para a sua formação estética.

Não se limitando apenas ao código verbal, o álbum situa-nos num termo mais amplo de leitura, em que a imagem e o texto interagem, permitindo deste modo o contacto com diversos níveis interpretativos que recuperam, inclusivamente, elementos de outros géneros artísticos, como por exemplo, o cinema, a publicidade, o desenho animado, o filme de animação, entre outros, possibilitando a aproximação do leitor do acervo cultural e promovendo a exploração de recursos e possibilidades em termos das formas do livro (Bajour e Carranza, 2009).

Para a criança, o álbum configura-se como uma via apropriada para ampliar os seus horizontes, vencendo ou suavizando a ideia que ela tem da semelhança imediata, para que consiga chegar à ideia da representação mais próxima da sensação, podendo assim, contactar e apreciar distintos tipos de arte (Soriano, citado in Andricaín, 2005).

Entendemos, assim, que as relações entre o texto e a imagem tendem a variar muito, desde a relação de óbvio acordo até à mais irónica relação, em que imagens e texto parecem transmitir mensagens claramente contraditórias. O álbum ilustrado atual, por estas

caraterísticas, desafia a construção de sentidos, como fica claro no excerto que a seguir transcrevemos:

A natureza bicéfala e dialógica do álbum, a descontinuidade narrativa, a sua hibridez genológica e a intertextualidade desafiam e implicam o leitor na construção de sentidos; a ruptura e a subversão, entre outras características, potenciam a sua tendência e flexibilidade à experimentação pós-moderna, em que, através de recursos metaficcionalis, se subvertem as convenções e as técnicas, e se rompem as barreiras com as formas narrativas canónicas da literatura para os mais novos (Rodrigues, 2009, p. 181).

Fica igualmente patente neste excerto o potencial subversivo, de experimentação de ruptura com convenções do álbum ilustrado que, no contexto de narrativas tradicionais podem constituir um poderoso auxiliar de reconstrução de estereótipos de género.

Podemos assim concluir, ainda que de forma sucinta, que o álbum para a infância permite mais do que narrar uma história. Ele permite uma espécie de jogo, em que o texto e as ilustrações se complementam mutuamente e onde todos os elementos que o compõem se combinam e atuam na construção e reconstrução de sentidos, formando, deste modo, leitores atentos e curiosos, encorajando a antecipação e previsão (Rodrigues, 2009).

2.5. O álbum ilustrado *A Verdadeira História do Capuchinho Vermelho*

O álbum enquanto género editorial destina-se essencialmente ao público infantil. Desenvolvimentos e reflexões recentes destacam a sua importância enquanto publicação principalmente direcionada para o desenvolvimento precoce de competências literárias no contacto da criança com uma dupla dimensão, a artística e a literária.

O que distingue o álbum de outros géneros literários para o público infantil é a forte relação simbiótica que estabelece em ambas as narrativas visual e textual, cuja leitura resulta, tal como aponta Ramos (2009, p.46) “ (...) de uma dança entre palavras e imagens, e onde, sem atropelos, um código e outro se cruzam e se misturam para contar uma única história”.

De fato, o álbum é mais do que narrar uma história, na medida em que enceta uma espécie de jogo com o leitor, havendo uma complementaridade (ou outro tipo de relação) entre o texto e as ilustrações e onde todos os elementos que o constituem se combinam e atuam na construção de significados.

Segundo Colomer (2002), o álbum infantil tem vindo a evoluir, havendo uma passagem do tradicional para o moderno, ou seja, antigamente, o texto e a ilustração deslocavam-se paralelamente, em que um contava a história e o outro apenas ilustrava e, hoje, isso já nem sempre acontece, visto haver uma fusão entre estas duas formas de linguagem e diversas tipologias de combinação, como referimos no subcapítulo anterior.

O álbum define-se pela sua capa dura, o seu papel apresentar qualidade, ter um número reduzido de páginas e pelo texto condensado, ter uma grande variedade de ilustrações, ter ou não texto verbal e ainda pela qualidade e cuidado do design gráfico.

Dadas as potencialidades de jogo de sentidos, os novos desenvolvimentos artísticos e a idade das crianças da nossa amostra elegemos um álbum ilustrado para trabalhar com as crianças representações de género, *A Verdadeira História do Capuchinho Vermelho*, de Agnese Baruzzi e Sandro Natalini, uma divertida reinterpretação do famoso conto clássico que desafia questões de género, se considerarmos os estereótipos de passividade e de falta de agência da menina do Capuchinho Vermelho no conto tradicional e todas as características “masculinas” repartidas entre o lobo (ameaçador do mundo, agressivo e predador) e o caçador (herói, valente, interventivo).

Para a nossa escolha tivemos em atenção as características narrativas de subversão do conto tradicional deste álbum bem como o seu conteúdo icónico, considerando-o deste modo, um bom material de leitura para abordar a questão de género.

Em seguida apresentaremos a análise do conto, apontando todos os aspetos e pormenores pertinentes para a compreensão da sua escolha. A análise do mesmo centrar-se-á a nível interno e externo.

2.5.1. O Enredo

A Verdadeira História do Capuchinho Vermelho é uma versão alternativa do conto tradicional, subversiva, visto nesta história, certo dia, o lobo decidir pedir ajuda à menina do Capuchinho Vermelho, escrevendo-lhe uma carta (um pequeno texto que surge num envelope, logo no início da publicação), expressando o seu desejo em querer ser como ela, um ser social, levando a que as pessoas mudem de opinião a seu respeito (deixem de ter medo dele, de o marginalizar e passem a ser seus amigos). Solidária, a menina ajuda o lobo, começando pela sua reeducação, tendo como regra mais importante que ele deixe de comer carne, uma vez que ela sustenta que ele é agressivo e ameaçador por comer carne. Levanta-se aqui logo uma subversão interessante do conto tradicional, pois se impõe ao predador carnívoro (o lobo) que deixe de o ser (carnívoro, animal, predador) para se tornar “humano” como a menina e assim poder tornar-se em ser social. A ideologia subjacente parece, reduzir-se, no entanto, a sua única opção de dieta: deixar de consumir carne, embora mais tarde implique que outras alterações de comportamento mais do âmbito de categorias de “género”.

Gradualmente, o lobo vai modificando o seu comportamento, tornando-se deste modo, numa celebridade entre as pessoas da floresta. Capuchinho fica ressentida ao deixar de ser a mais popular junto das pessoas, decidindo então preparar uma armadilha para o lobo, ao confeccionar-lhe uma sandes especial (com salsicha), fazendo com que o lobo volte a ser mau, regressando ao início, em que era um lobo e, como no conto tradicional, mau e predador de humanos. É através desta armadilha que a Capuchinho volta a ser popular perante as pessoas da floresta.

Vimos no ponto 1.2. que se pode entender a categoria de “género” como performativa, isto é, que se espera de homens e mulheres, meninas e meninos comportamentos específicos e diferentes entre si.

Assim sendo, será provavelmente na subversão destes comportamentos que encontraremos maior potencial de transformação da representação do lobo (potencialmente masculino) e da menina.

O livro apresenta um repertório de opções: ajudar, varrer, limpar, ir buscar as crianças à escola, tomar chá, ludibriar, ser entrevistado, convidar, espreitar, etc., associados a duas personagens distintas - uma feminina (a menina do Capuchinho Vermelho) e outra potencialmente masculina (o lobo) de forma não previamente condicionada a não ser por quem conhece a história tradicional ou por expectativas socialmente construídas.

2.5.2. Texto verbal e texto pictórico: que complementaridade?

Tal como afluímos neste capítulo, o álbum ilustrado tem sido alvo de inúmeras atenções no que concerne a componente pictórica, dando também especial relevância ao escritor, ao ilustrador e ao designer no que respeita à conceção do álbum narrativo.

Tal como já foi referido nas páginas atrás, o álbum tem vindo a evoluir nos últimos tempos pelo fato de nele as palavras e as imagens se potenciarem mutuamente, promovendo, assim, uma leitura particular e diferente da tradicional por parte do leitor infantil. O álbum não só atrai o olhar do leitor, como desperta a sua atenção para determinados elementos, que, de acordo (ou não) com a sua mensagem verbal o auxiliam na descodificação e no alargamento do (s) sentido (s) do texto. Cada vez mais, a componente pictórica do álbum, complexa e elaborada, funciona como complemento fundamental do texto, condensando-o e isentando-o de inúmeras informações veiculadas pelas imagens. A ilustração vem aprofundar o texto, podendo até substituí-lo, preenchendo pequenas lacunas, despertando no leitor a previsão de possibilidades e a confirmação posterior de interpretações ou até contradizê-lo.

Partindo da breve reflexão teórica, desenvolvida neste capítulo, face às especificidades do álbum narrativo infantil e do diálogo íntimo constituído por palavras e imagens, interessa agora debruçarmo-nos sobre a interação de texto verbal e texto pictórico.

A *Verdadeira História do Capuchinho Vermelho* (Figura 1) é um álbum de capa e contracapa dura (cartonado), com cores quentes, essencialmente os vermelhos, verdes e castanhos. Para além de todas estas cores quentes e apelativas para o leitor infantil, apresenta ainda pequenos elementos decorativos, com um “bordado” em torno da capa e contracapa, “bordado” que se pode também verificar no interior do livro e que funciona como um enquadramento da narrativa num mundo “feminino”, porque decorativo.

A capa é reveladora da subversão, na medida em que, tal como não acontece nas outras versões desta história, tanto a imagem da Capuchinho Vermelho como do lobo se escondem atrás de uma árvore (Figura 1). Geralmente é apenas o lobo que se esconde atrás de uma árvore. O fato de ambos se esconderem atribui a ambos a capacidade de enganar o outro. A igualdade entre menina e lobo (potencialmente “masculino”) é, assim, evidente na capa do álbum.

Através desta ilustração, podem-se notar alguns sentimentos mediante as expressões faciais, nomeadamente o lobo que apresenta um ar sereno e meigo, longe de possuir um ar ameaçador e a menina do Capuchinho Vermelho que exhibe um ar dócil e ao mesmo tempo astuto.

Ainda no que concerne a capa, ela apresenta pequenos pedaços de distintos padrões como num “patchwork” (toalha de retalhos) que também aparecem ao longo da história, reforçando o espaço doméstico, e algumas flores, imagem associada à natureza e a um ambiente harmonioso e tranquilo no qual parcialmente decorre a ação. Curiosamente, será ao espaço doméstico que se dará maior atenção.

Como era de esperar, a cor vermelha não poderia deixar de estar presente, não só na capa e contracapa mas também em diversas ilustrações patentes neste livro.



Figura 2

Na contracapa (Figura 2), estas duas personagens surgem completamente diferentes em termos de expressões faciais (sentimentos). O lobo já aparece com ar ameaçador, com a sua grande boca aberta mostrando os seus dentes, o que nos remete de imediato para o perigo que ele representa. Já a menina apresenta um ar desconfiado, direcionando o seu olhar para o lobo que se encontra atrás de si, não tanto como no conto tradicional mas mais aproximado dele. Esta imagem remete-nos para

um momento de insegurança/perigo em que o lobo, já com a sua boca aberta, tem à frente a presa, neste caso, a menina (Figura 2). Neste sentido, a ilustração representa bem o final da história, em que o lobo já não era bom e volta a ser um lobo mau à procura da menina ingénua e simpática e constitui uma linha de continuidade narrativa com a tradicional, uma vez que se afirma que é em resultado do que acontece nesta narrativa que ocorre a versão tradicional do conto que todos conhecemos. Este jogo de intertextualidade prende o álbum atual ao conto tradicional, ao mesmo tempo que “brinca” com ele, fazendo-o preceder de uma história “verdadeira” que, assim, torna o conto tradicional não necessariamente “falso” mas “menos verdadeiro” ou “tão verdadeiro quanto este”.

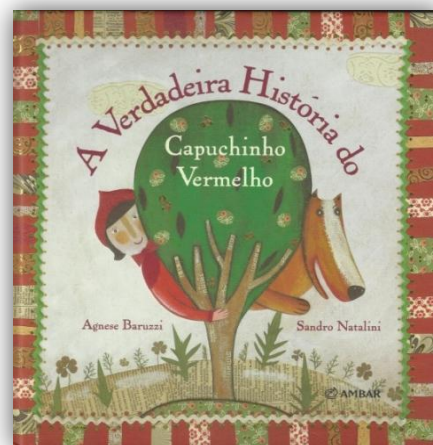


Figura 1

A ilustração estende-se muitas vezes por duas páginas, fazendo-se acompanhar pelo “bordado” em volta dos mesmos. Nela são visíveis alguns padrões que, geralmente, se encontram associados ao feminino, nomeadamente as flores estampadas no fundo da parede. Nas duas páginas dedicadas à parte inicial da história, ou seja, o momento em que o lobo escreve a sua carta à menina, encontramos na segunda página, um envelope vermelho, contendo um pequeno texto no seu interior. A cor deste envelope não terá, por acaso, a mesma cor que se encontra associado ao título deste conto, à capa da menina, bem como ao seu próprio nome, visto ser ela o destinatário. Um pormenor curioso, que nos despertou alguma atenção, é o pequeno coração no selo, que poderá representar algum sentimento de ternura do lobo para com a menina, tentando deste modo, ganhar a confiança da menina e tentar com que ela o ajude. Também foi interessante observar que em cima da mesa do lobo se encontram ossos, símbolo da carne e da natureza predadora do lobo - animal.

Nas duas primeiras páginas do peritexto não existe texto verbal de narrativa, apenas o título da história, o nome dos autores e o texto da carta que está no interior do envelope e que não é imediatamente visível. De resto, o álbum releva o tema da comunicação de modos diversos: não só o lobo pretende aprender como melhor comunicar com as pessoas, mas ao longo das páginas do álbum vamos encontrar diversos meios de comunicação: a carta, o telefone, a televisão, o convite.

Na página seguinte (página não numerada) deparamo-nos com o momento em que o lobo comunica com a Capuchinho através do telefone, confirmando a comunicação pacífica entre ambos.

Como não podia deixar de ser, a menina veste um vestido vermelho bem como uma capa da mesma cor. Até o seu laço e chapéu apresentam esta cor. Na leitura psicanalítica que Bettelheim (2003) faz do conto tradicional a cor vermelha encontra-se associada a emoções violentas, incluindo pulsões sexuais. O capucho vermelho pode ser visto como símbolo prematuro da transferência da atração sexual, que se torna mais intensa devido à idade da avó e por esta estar doente, demasiado fraca até para abrir a porta. Mas neste álbum, o vermelho tem pouco dessa simbologia, uma vez que se invertem os papéis de Capuchinho Vermelho e lobo, se humaniza e “domestica” este. Quanto muito, o que poderíamos interpretar do ponto de vista psicanalítico seria o vermelho como símbolo de potência do domínio e da ação (mesmo que sexuais).

Na página seguinte dá-se uma outra subversão: o lobo vai a casa do Capuchinho Vermelho, na qualidade de quem é esperado ou convidado.

Querendo mudar, o lobo leva uma flor à menina como símbolo de vontade em se tornar numa pessoa melhor, de cortesia e, de certa maneira, um código masculino de conduta: o “homem” leva uma flor à “mulher”. Este é um dado importante do texto icónico porque coloca o lobo no papel do “masculino” mais do que do “animal” predador do “humano”.

Junto à porta da casa, encontramos flores, elemento, geralmente associado ao mundo feminino e ao espaço tanto natural como doméstico.

Uma das particularidades deste livro é o fato de ser “mecânico”, dado que o leitor pode jogar/brincar com pequenos mecanismos de papel, como “abrir” a porta e ver surgir a menina.

Esta dimensão de interatividade com as páginas acrescenta dinamismo ao livro e permite concentrar a atenção do leitor sobre as personagens principais.

Fazem parte desta dimensão interativa as colagens de diversos materiais, como pedaços de tecidos, papéis, tal como podemos ver na página 5 (não numerada) em que um pedaço de tecido transparente é a cortina da banheira que obscurece o lobo a tomar banho e o envolve num ambiente de transparência, rendas, flores na banheira e flores-de-lis no papel de parede, feminizando-o (Figura 3).

Uma das condições impostas pela Capuchinho era o lobo ter de deixar de comer carne e, para isso, a menina pegou no seu livro de receitas de onde selecionou uma receita vegetariana. Este livro de receitas é interessante, pois também ele é “mecânico” no sentido em que o leitor pode abri-lo e observar as ilustrações de algumas das receitas, devidamente identificadas com o respetivo nome. Trata-se de um livro dentro do livro e mais uma vez remete a criança leitora para um mundo de livros e narrativas intertextuais.



Figura 3

A página 7 (não numerada) (Figura 4) desperta muito a atenção de qualquer leitor infantil, visto tratar-se de uma ilustração com elementos surpreendentes para as crianças. O lobo aparece vestido com avental (mais uma vez, um pedaço de tecido, que se pode levantar e que revela o lobo como animal em pelo) e com uma vassoura. O avental é às flores, o que completa a feminização do lobo. O livro levanta nesta e noutras páginas questões de género interessantes. De um lado está a imagem



Figura 4

estereotipada da mulher associada ao ambiente doméstico, a varrer, a limpar, a tomar chá; Do outro, existe a ordem de Capuchinho Vermelho para que o lobo cumpra essas tarefas, o que ele faz de boa vontade, como se vê na figura 4; o feminino aparece associado ao poder.

Contudo, nesta fase, o lobo como animal (e potencialmente masculino) continua a existir sob o tecido do avental ou oculto atrás da cortina do banho. A interpretação do leitor adulto oscila entre uma versão feminizada do lobo (veja-se o avental cor-de-rosa), uma ideologia de distribuição igualitária de tarefas domésticas entre homens e mulheres e, em terceiro lugar, uma domesticação de forças selvagens (ou do masculino pelo feminino).

No entanto, uma imagem como esta, porque capta a atenção do leitor infantil, pode exercer pressão sobre as conceções e estereótipos de género que as crianças já possuem. O fato de o lobo, potencialmente masculino, estar a vestir um avental e neste contexto estar a ocupar-se de tarefas domésticas poderá constituir um foco de atenção sobre papéis de género, por

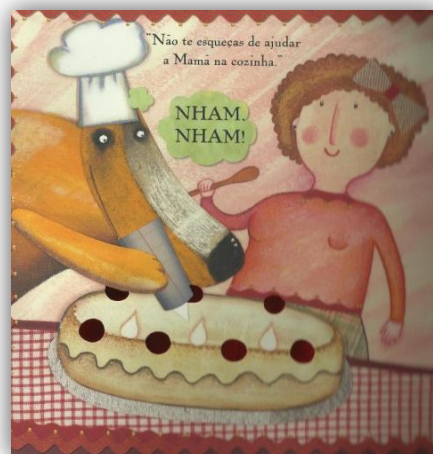
comparação com a experiência que elas já possuem sobre quem se ocupa geralmente dessas tarefas e porquê.

O lobo é também incumbido de um papel paternal/ maternal na página seguinte: o de ir buscar as crianças à escola no autocarro. É ele que o guia e, mais uma vez, o leitor pode interagir com o livro, puxando uma parte do autocarro para ver quem são as personagens e ao mesmo tempo ter uma sensação de movimento para a frente.

No autocarro surgem alusões intertextuais a outras histórias através de dois porquinhos, que já tinham surgido na primeira página e que voltarão a surgir numa notícia do jornal, numa alusão ao conto dos “Três Porquinhos e o Lobo Mau”. Contudo, neste contexto, ele é um lobo bom que convive pacificamente com os porquinhos, indo-os buscar à escola.

Nas páginas 9 e 10 (não numeradas) o lobo encontra-se num ambiente descontraído e familiar, na medida em que está, num primeiro momento, com a mãe da Capuchinho e, num segundo momento, com a avó.

Nestes dois momentos, é notável a amabilidade do lobo para com elas, auxiliando-as nas tarefas culinárias



(confeção do bolo)

Figura 5

(Figura 5) e ainda



Figura 6

num momento de entretenimento (jogar cartas com a avó) (Figura 6). Verifica-se que o lobo não tem qualquer intenção em fazer mal à avó, tal como acontece nas outras versões do Capuchinho Vermelho. Pelo contrário, neste conto, o lobo é genuinamente amigo, simpático e atencioso, sente-se à vontade num ambiente feminino e as mulheres acolhem-no no seu seio como igual. Trata-se mais uma vez de construções de sentido que

“feminizam” o lobo e que, ao fazê-lo constroem também imagens de um lobo a realizar tarefas geralmente atribuídas a mulheres.

Nesta página são evidentes pormenores femininos, nomeadamente a toalha de xadrez, o laço no cabelo da mãe, a saia com padrões dela, a renda que está por baixo do bolo e a toalha de mesa cor-de-rosa.

Mais à frente vamos encontrar este novo lobo também em confraternização com o lenhador e a ver um jogo de futebol com ele (página 13 não numerada), o que reforça, por um lado, um estereótipo masculino, e, por outro, consolida a interpretação de que o álbum visa sobretudo centrar-se na distribuição igualitária das tarefas domésticas entre homens e mulheres, perseguindo uma ideologia clara de “papéis” femininos e masculinos.

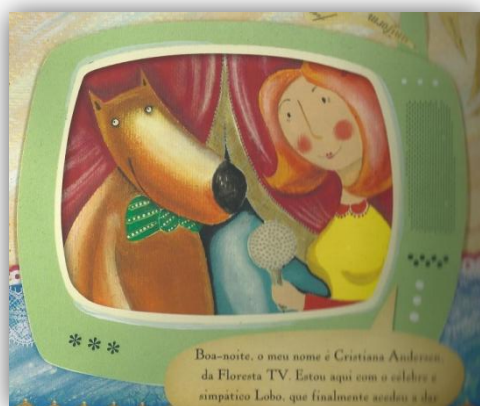


Figura 7

Neste mundo rosa, de rendas, saias e laços, geralmente considerado tipicamente feminino e comercializado como feminino pelos média, a avó veste uma camisola azul com flores brancas, abrindo assim, o leque de associações. Os óculos que usa sinalizam a sua idade e autoridade.

Nas duas páginas seguintes 11 e 12 (não numeradas), através das expressões faciais do lobo, pode-se notar o seu ar de felicidade ao ser entrevistado por uma jornalista (Figura 7). Tudo isto era novidade para ele. Ao colocar o laço ao pescoço, o

lobo- masculino demonstra que está no seu melhor momento e sente-se radiante por ser o foco das atenções (página 11, não numerada). As rendas e os bordados não deixam de aparecer em determinadas páginas, inclusive nesta, mantendo-o dentro do domínio do feminino, apesar de este ser um contexto “exterior” e não doméstico.

Já na página 12 (não numerada), o lobo é alvo de destaque no jornal da floresta, permitindo também que o leitor possa ler algumas das notícias que o envolvem, abrindo assim o jornal para o poderem fazer. Neste jornal existe intertexto, ou seja, aparecem referenciados outros contos tradicionais para além do Capuchinho Vermelho, como *os Três Porquinhos*, *A Gata Borralheira*, *A Carochinha*, entre outros, que continuam a chamar a atenção para papéis tradicionais do lobo e sua subversão nessas e nesta narrativa e para questões de intertextualidade.

Na página 13 (não numerada) alguns elementos que, no álbum, caracterizam o mundo feminino, da menina do Capuchinho Vermelho, mãe e avó, como, por exemplo, as flores, a chávena com flores, o padrão florido da camisola da mãe e até a gola e punhos com flores da avó, contém toda a narrativa dentro da esfera do feminino e do controle do Capuchinho Vermelho.

Através das expressões faciais da menina verifica-se, num primeiro momento, alguma alegria com a forma como o lobo se deixa domesticar, mas, no final, as suas expressões revelam espanto, tristeza e raiva pelo lugar proeminente ocupado pelo lobo na esfera doméstica e nos média.

A um nível ideológico, pode-se ver nesta transformação do Capuchinho Vermelho uma rivalidade com o lobo e uma tomada de ação contra a proeminência dada ao masculino num mundo por ela controlado, ou seja, feminino.

A rivalidade do Capuchinho Vermelho é evidente na figura 8, na página 14 (não numerada); ela ocupa todo o fólio de onde se destacam as palavras BASTA! e REALMENTE. A fúria dela é representada pelos olhos oblíquos para dentro e pela cor do seu rosto, que pode mudar de cor ao gosto do leitor.

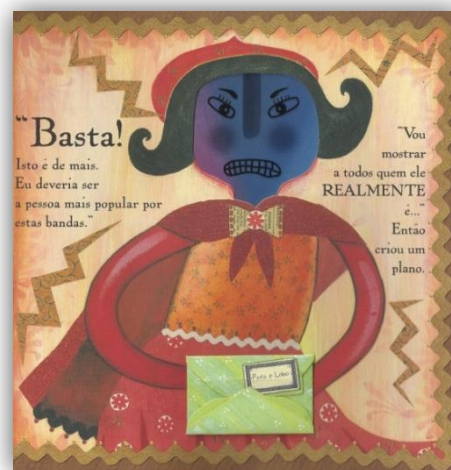


Figura 8

Um outro elemento presente na ilustração que demonstra a raiva e fúria da menina são os “raios” em ziguezague que parecem sair dela. É ela agora que segura um envelope verde com flores brancas, contendo no seu interior um texto escrito (a sua carta para o lobo que é um convite para o lobo). Será verde o envelope para revelar a inveja que ela tem do lobo? Será verde por ela ser vegetariana? Serão as flores do envelope uma nota feminina e natural que o vão enganar já que ele espera cooperação e ajuda do Capuchinho Vermelho?

Nas páginas seguintes (páginas 15 e 16, não numeradas) no momento da festa, é notória a

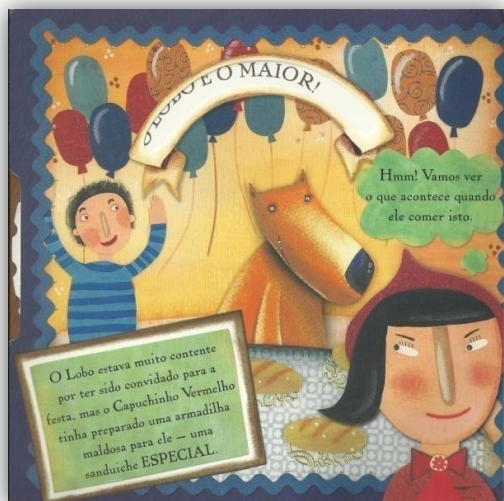


Figura 9

alegria que se vive, não só pelos balões mas também pela faixa escrita com elogios dirigidos ao lobo. Nessa festa, na página 15 (não numerada), surge pela primeira vez representado um menino, vestido com camisola azul (Figura 9).

A Capuchinho exibe um ar matreiro porque preparou uma sandes com carne para o lobo. Ao contrário do conto tradicional em que é o lobo que engana a avó e o Capuchinho, neste álbum é a Capuchinho que engana o lobo.

Quando o lobo come a sandes, o leitor pode descobrir o que de especial tem aquela sandes, tendo apenas de “abrir” a sua parte superior, observando uma salsicha, que leva a que o lobo se

“transforme” de novo no que era e volte a ser mau e lobo (logo: animal; logo: predador; logo: um inimigo das meninas nos contos tradicionais), levando a uma mudança nos seus olhos.

Os seus olhos grandes e alterados, a sua grande boca aberta, a sua língua grande e vermelha e dentes afiados realçam o ar ameaçador do lobo que volta a ser o que era no conto tradicional e a definir-se por estes atributos físicos.

Para terminar, nas últimas páginas, quer o lobo quer a Capuchinho Vermelho já não se encontram no mundo interior/doméstico, mas no reino da floresta perigoso e inseguro. O lobo é ali ameaçador, procurando a sua “presa”, nesta caso, a menina, escondido atrás de uma árvore (também ele móvel por ação do leitor), como se vê na

figura 10. O lobo encontra-se atrás da árvore, espreitando a menina, que agora corre o perigo de ser comida. As cores ligadas ao lobo já são mais frias, nomeadamente os verdes e os castanhos. Através da ilustração do lobo atrás da árvore,



Figura 10

apercebemo-nos que tem um ar assustador, enquanto a menina apresenta um ar sereno e tranquilo, como se não soubesse o que a aguarda ou o perigo que corre. Note-se que, ao contrário do que acontece na narrativa tradicional que se inicia com a menina dentro de casa da

mãe ou a sair dela, que atravessa a floresta e entra na casa da avó, neste álbum a ação narrativa inicia-se na carta do lobo que o leva a entrar na casa da menina, onde convivem mãe e avó, e no final, é que a ação decorre na floresta.

Todo o fundo das duas últimas páginas ligado à natureza é rico em elementos que a caracterizam (árvores, flores, folhas e frutos). No entanto, mantem-se em torno dele, o remate de um *napperon* ou toalha, mantendo a segurança e o enquadramento do mundo feminino que foi constante desde a capa.

2.5.3. Relevância do álbum numa leitura com crianças

A *Verdadeira História do Capuchinho Vermelho* é uma reescrita feminista do conto tradicional que subverte alguns dos pressupostos do conto tradicional, como por exemplo, quando o lobo procura ajuda para se tornar simpático, quando o lobo aparece vestido com um avental e com uma vassoura, ou quando o Capuchinho Vermelho se revela sabedora, dominadora, matreira e vingativa. Enquanto nas outras versões o lobo é perigoso e vencedor que nesta, isso não acontece nesta, pois o lobo pede ajuda à Capuchinho, submete-se e deixa-se enganar. Ela é que manda e resolve o problema. E, quando se sente ameaçada pelo lobo é ela que resolve a situação, mandando ao lobo um convite que é uma armadilha.

A menina do Capuchinho revela-se determinada e capaz de resolver os seus problemas sem ser necessária a ajuda de ninguém, visto que nesta reescrita da história, é ela que domestica o lobo (ele fica em casa a fazer as tarefas domésticas enquanto ela vai à escola). Relativamente ao que se afirmou sobre a página 13 (não numerada) deste álbum, o lobo revela características ditas “femininas” (necessidade de estabelecer ligações afetivas com as outras pessoas; é carinhoso para a mãe e a avó; presta cuidados; arranja a casa; vai buscar as crianças à escola); tem baixa autoestima; apresenta grande disponibilidade para ajudar. A Capuchinho Vermelho não é, por oposição, forte ou agressiva; mas é essencialmente ativa e competitiva na atenção que pode receber dos outros - características presumivelmente masculinas.

Se considerarmos as características descritas no estudo de Amâncio (1994) sobre o feminino (relacionamento com outros, ser afetuosa, meiga e sensível) e sobre o masculino (audacioso, independente e empreendedor), verificamos novamente uma inversão de papéis no livro.

Seria também interessante analisar o léxico simbólico de Adela Turín em relação ao conto, neste caso, o avental que enquanto objeto configura o papel feminino, principalmente o de mãe, mas contrariamente neste livro surge associado ao lobo, símbolo da tarefa doméstica de limpeza; os óculos da avó, símbolo de inteligência e da velhice e o jornal, como veículo de informação e símbolo de espaço exterior à casa (desporto, política, etc.).

Não podemos concluir esta análise sem deixar de realçar que um dos aspetos mais originais deste álbum reside na componente pictórica e/ou gráfica com grande qualidade, havendo uma conjugação de técnicas e de elementos de distintos tipos. Neste álbum, o leitor pode deliciar-se com as ilustrações de grande qualidade, colagens de vários materiais bem como com as várias

texturas que o compõem, que convidam qualquer leitor a espreitar e a rodar alguns segmentos que se destacam na página, de acordo com a técnica dos livros “pop-up”. Estes são aspetos a valorizar quando se trabalham álbuns com crianças.

Ainda relativamente às ilustrações, estas estendem-se por páginas duplas e singulares, integrando com alguma frequência o próprio texto verbal, disposto expressivamente, na maioria das vezes, com recurso a técnicas de banda desenhada, como os balões de fala e de pensamento.

Podemos então afirmar que um dos aspetos que tornam este álbum tão atrativo é a interação entre a componente linguística e a visual. As folhas duras e resistentes, cartonadas, permitem um fácil manuseamento por parte do leitor.

É também atraente e divertido, porque se aproxima e comunica com o leitor de forma íntima, provocando um impacto emocional e afetivo, levando-nos a acreditar que se trata de um livro com arte, de “*libros sobre arte creados por artistas, pero también son libros de artista que hablan con arte*” (Carrer, 2005, p. 89), possuindo interesse tanto para o educador/leitor/adulto como para as crianças enquanto promotor de competências pré-leitoras e estéticas.

Naturalmente que todos os sentidos que descrevemos não serão imediatamente apreendidos pelos jovens leitores, podendo, no entanto, ser trabalhados pela educadora no sentido de explorar representações de género presentes em *A Verdadeira História do Capuchinho Vermelho* em relação com a própria experiência social das crianças.

Deste modo, ao propormos uma leitura deste álbum a crianças, pensamos ser importante realçar:

- 1) Aspetos visuais que associam o lobo a tarefas domésticas, uma vez que existe uma dimensão de masculinidade associada ao lobo;
- 2) A interação do Capuchinho com o lobo, uma vez que o Capuchinho aparece como ativa, empreendedora, mas também invejosa e vingativa;
- 3) Aspetos visuais que estereotipizam elementos decorativos, cores, rendas, padrões associados a categorias de género, por exemplo, o rosa e as flores associadas ao feminino e o azul ao masculino;

Outros aspetos de narrativa, como a dimensão animal do lobo por oposição ao humano, os meios de comunicação (carta, telefone, televisão), a questão do vegetarianismo que se encontra subjacente ao álbum, não serão objeto de enfoque, a não ser quando levantadas pelas próprias crianças na sua interação com o texto. Dado que não são diretamente relevantes para a abordagem de questões de género e para tornar o álbum mais facilmente apropriável pelas crianças através do seu reconto propõe-se igualmente que ele seja recontado essencialmente a partir das ilustrações de cada página, o que implica a marginalização de alguns aspetos narrativos muito ricos como sejam o conteúdo *verbatim* de carta que o lobo escreve à menina do Capuchinho Vermelho, as várias receitas do livro de receitas, as várias notícias do jornal e o texto *verbatim* do matreiro convite do Capuchinho Vermelho dirigido ao lobo. Todos estes aspetos intertextuais marginalizados criam releituras do álbum de outras perspetivas, nomeadamente o papel tradicional do lobo mau, o vegetarianismo, os modos de comunicação, entre outros.

Parte II- Abordagem Metodológica

3. Metodologia

Neste capítulo apresentamos a metodologia utilizada que incide na caracterização do tipo de pesquisa e na definição da natureza do estudo (estudo de caso), estando este último ponto subdividido em tipologias de investigação e características do estudo de caso.

Ainda neste capítulo são também abordadas as várias fases do estudo, sendo explicados todos os passos que se realizaram até ao término do mesmo, começando pela seleção da amostra e dos instrumentos de recolha de dados; a realização da entrevista à educadora; a observação que se realizou em contexto de sala e as notas de campo que dela advieram; os registos de vídeo aquando a implementação das sessões de atividades junto do grupo de crianças; as produções dos alunos e, por fim, todos os princípios éticos que se tiveram em consideração para o desenvolvimento deste estudo.

3.1. A caracterização do tipo de pesquisa

Na seleção de um método de investigação deve-se ter em conta os resultados que cada um proporciona e qual a metodologia mais adequada para o problema real a estudar.

Neste sentido, para este relatório de estágio, inicialmente tinha-se pensado em desenvolver uma investigação de carácter qualitativo, mais concretamente, investigação-ação (IA) que, segundo Esteves (2008, p.82), se refere a um processo dinâmico, interativo e aberto aos emergentes e necessários reajustes, provenientes da análise das circunstâncias e dos fenómenos em estudo. Assim, a IA tem como finalidade envolver os professores na desocultação das situações que os rodeiam, tendo em vista a melhoria do seu desempenho profissional e, conseqüentemente, a qualidade das aprendizagens das crianças/alunos.

A IA permite melhorar a prática, a compreensão da prática e a situação onde tem lugar a prática (Latorre, 2003), tendo como intenção não somente gerar conhecimento, mas essencialmente questionar as práticas sociais e os valores que as integram com o objetivo de os explicar.

A IA é um poderoso instrumento para reconstruir as práticas e os discursos (Latorre, 2003) “ (...) o resultado da investigação terá sempre um triplo objectivo: produzir conhecimento, modificar a realidade e transformar os actores” (Simões, 1990, citado por Coutinho, 2005:222). Contudo, dadas as limitações de tempo (um semestre) insuficiente para implementar atividades de IA para poder observar resultados consistentes optámos por um estudo de caso com crianças em contexto de pré-escolar.

O estudo de caso, como refere Fidel (1992) é um método específico de pesquisa de campo, isto é, investiga fatos à medida que eles ocorrem, havendo interferência por parte do investigador.

De acordo com Coutinho (2003), quase tudo pode ser considerado um “caso”: um indivíduo, uma personagem, um pequeno grupo, uma organização, uma comunidade ou até mesmo uma nação. Também Ponte (2006) afirma que o estudo de caso é:

(...) uma investigação que se assume como particularística, isto é, que se debruça deliberadamente sobre uma situação específica que se supõe ser única ou especial, pelo menos em certos aspectos, procurando descobrir o que há nela de mais essencial e característico e, desse modo, contribuir para a compreensão global de um certo fenómeno de interesse. (Ponte, 2006, p.2)

Assim sendo, o nosso estudo de caso contempla a interação da investigadora com um grupo de crianças em torno do conto e reconto do álbum *A Verdadeira História do Capuchinho Vermelho* ao longo de três sessões, já que visa alterar práticas, atores e realidades, como refere Simões (1990).

3.2. O estudo de caso

O estudo que desenvolvemos enquadra-se na Prática Supervisionada da Educação Pré-Escolar, que decorreu entre fevereiro e maio de 2010, em situação de Par Pedagógico.

Como forma de organização, começámos por estabelecer um plano de investigação em simultâneo com a temática essencial: - *Literatura para a Infância e Representações de Género*.

Foram criados recursos com vista à implementação de atividades ligadas à *Literatura para a Infância* e às representações/construções de género entre crianças em idade escolar, segundo Tuckman (2002) no sentido de encontrar respostas para questões iniciais, a investigação é considerada uma tentativa constante de atribuição de respostas às questões. Essas respostas tanto podem ser abstratas e gerais como concretas e específicas.

As nossas questões iniciais visavam perceber qual o papel da literatura para a infância no trabalho sobre as categorias de género com crianças do pré-escolar e definimos como plano para encontrar respostas, os seguintes passos:

- Selecionar materiais da literatura para a infância capazes de promover que promovam representações de igualdade de género na escola entre crianças em contexto pré-escolar e quando possível seleccioná-los de entre os materiais existentes;
- Planificar e implementar estratégias de ensino e aprendizagem que promovam a construção de representações de género que respeitem princípios de igualdade de oportunidades e direito à representação equitativa a partir dos livros selecionados;
- Identificar representações sobre categorias de género em crianças e num livro para a infância através do diálogo com as crianças e de atividades lúdicas;
- Identificar reações imediatas das crianças relativas aos papéis de género.

Optámos por uma investigação de natureza qualitativa, um estudo de caso, que procura caracterizar e perceber as concepções de género de um grupo de crianças com 4 anos de idade, dado que, de acordo com Jesuíno (1986, p. 215) “O objectivo da investigação científica é não só descobrir e descrever acontecimentos e fenómenos, mas também explicar e compreender por que razões tais fenómenos ocorrem”. Numa outra perspetiva, Bogdan e Biklen (1994, p.49) afirmam que:

a abordagem da investigação qualitativa exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objecto de estudo.

Neste caso, o nosso objeto de estudo são as construções de género das crianças.

A nossa opção fundamentou-se, também, no fato de se tratar de uma abordagem metodológica de investigação particularmente adequada quando se pretende compreender, explorar ou descrever acontecimentos e contextos complexos em que estejam envolvidos diversos fatores. Yin (citando in Coutinho, 2008) diz que esta abordagem se adapta à investigação em educação quando o investigador se depara com situações complexas, dificultando, na maioria das vezes, a identificação de variáveis, ou quando o investigador procura respostas para o “como?” e para o “porquê?”; ou quando se procuram interações entre fatores importantes dessa identidade, ou quando o objetivo é descrever ou analisar o fenómeno; e, por fim, quando o investigador ambiciona apreender a dinâmica do fenómeno, do programa ou do processo.

Nesta linha de pensamento, o autor acima citado define estudo de caso “com base nas características do fenómeno em estudo e com base num conjunto de características associadas ao processo de recolha de dados e às estratégias de análise dos mesmos” (Coutinho, 2008, p. 4).

Já Bell (1989, citado in Coutinho, 2008, p. 4) entende estudo de caso como “um termo guarda-chuva para uma família de métodos de pesquisa cuja principal preocupação é a interação entre fatores e eventos”.

Uma das vantagens que se pode atribuir ao estudo de caso é a sua aplicabilidade a situações humanas, contextos de vida real, afirma Dooley (2002, citado in Coutinho, 2008) que realça utilizações do estudo de caso para replicação noutros contextos ou teorizar determinadas situações. Escreve ele:

Investigadores de várias disciplinas usam o método de investigação do estudo de caso para desenvolver teoria, para produzir nova teoria, para contestar ou desafiar teoria, para explicar uma situação, para estabelecer uma base de aplicação de soluções para situações, para explorar, ou para descrever um objecto ou fenómeno (Coutinho, 2008, p. 343-344).

O estudo de caso é, conseqüentemente usado com o objetivo de explorar, descrever ou explicar (Yin & Ponte, 1994), podendo o seu objetivo ser alargado; segundo Guba e Lincoln (1994) também há possibilidade de relato de fatos tal como sucederam, de descrição de

situações ou fatos, proporcionar conhecimento face ao fenómeno estudado e comprovar ou contrastar efeitos e relações presentes no caso.

Por outro lado, Merriam (1998) acrescenta aos objetivos de descrever e analisar um terceiro objetivo: avaliar enquanto Gomez, Flores & Jimenez (1996, p.99) referem que os objetivos gerais de um estudo de caso serão: *explorar, descrever, explicar, avaliar e/ou transformar*.

No presente estudo explora-se o potencial de um álbum ilustrado para trabalhar questões de género com crianças pré-leitoras.

Descrevem-se uma série de procedimentos que tornam essa exploração possível.

Procura-se explicar como as crianças se envolvem com as categorias de género pelo reconto e pelas atividades lúdicas que lhe sucedem, através do diálogo.

Quanto à avaliação ou transformação da realidade social das crianças, ela não pode ser medida neste estudo.

3.2.1. Tipologia de investigação

Relativamente ao enquadramento do estudo de caso nos planos qualitativos, os estudos de caso são controversos na medida em que não existe consenso entre os investigadores, possivelmente no que se refere à sua natureza, fiabilidade ou aplicabilidade a universos mais vastos. Tal como referem Coutinho e Chaves (2002) "se é verdade que na investigação educativa em geral abundam sobretudo os estudos de caso de natureza interpretativa/qualitativa, não menos verdade é admitir que, estudos de caso existem em que se combinam com toda a legitimidade métodos quantitativos e qualitativos".

Estes autores, apoiados numa vasta revisão de literatura, defendem que o simples fato dos investigadores estarem envolvidos na investigação concede aos planos qualitativos uma forte cariz descritivo, fato esse que leva a maioria dos investigadores a considerarem o estudo de caso como uma modalidade de plano qualitativo. Contudo, existem investigadores que sustentam que qualquer estudo de caso pode ser direcionado por qualquer um dos paradigmas de investigação, do positivista ao crítico, daí ser mais lógico a sua inserção nos planos de investigação tipo misto (Latorre et al. 2003).

Mesmo não sendo frequente, os estudos de caso podem ser realizados partindo de abordagens preferencialmente quantitativas ou de caráter misto, como por exemplo, quando se estuda uma escola ou um sistema educativo. Podemos retirar informações relevantes de variáveis quantitativas de natureza demográfica, como o número de alunos ou a origem social, entre outros fatores (Ponte, 1994).

Enquanto estratégia de investigação, o estudo de caso é abordado por diversos autores, como Yin (1993), Stake (1999), Rodríguez et al. (1999), entre outros, segundo os quais, um caso pode ser algo bem definido ou concreto, como um grupo ou organização, mas também pode ser algo que não seja tão definido, num plano mais abstrato, como programas, decisões ou mudanças organizacionais.

Podemos, assim, dizer, que os estudos de caso, na sua essência, tendem a herdar as características da investigação qualitativa, uma posição que parece ser dominante nos autores que abordam a questão da metodologia dos estudos de caso. Deste modo, o estudo de caso encaminha-se dentro da lógica que comanda as várias etapas de recolha, análise e interpretação da informação dos métodos qualitativos, com a singularidade de que o objetivo da investigação é o estudo intensivo de um ou alguns casos (Latorre et al., 2003).

3.2.2. Características do estudo de caso

Segundo Benbasat et al (1987), um estudo de caso deve conter as seguintes características:

- ↻ Debruçar-se sobre o fenómeno observado no seu ambiente natural, neste caso, a sala de atividades. Foi o que procurámos fazer ao observar crianças em sala de aula e durante o reconto do álbum ilustrado;
- ↻ Os dados serem recolhidos, utilizando diversos meios (Observações, entrevistas e registos de vídeo), neste caso, notas de campo, entrevista semi-estruturada e observação vídeo-gravada durante a interação com as crianças;
- ↻ Uma ou mais entidades (pessoa, grupo, organização) serem analisadas, neste caso específico, um grupo de seis (cinco) crianças do jardim de infância Santa Casa da Misericórdia nº2;
- ↻ A complexidade da unidade ser estudada aprofundadamente. Através de um álbum ilustrado trabalhou-se a questão de género, onde num primeiro momento se contou a história, num segundo momento houve o reconto e no final as próprias crianças fizeram o reconto;
- ↻ A pesquisa ser dirigida aos estádios de exploração, classificação e desenvolvimento de hipóteses do processo de construção do conhecimento. Foi o que procurámos colocar em prática ao analisarmos os diálogos com as crianças;
- ↻ Não serem utilizadas formas experimentais de controlo ou manipulação;
- ↻ O investigador não precisar especificar antecipadamente o conjunto de variáveis dependentes e independentes;
- ↻ Os resultados dependerem fortemente do poder de integração do investigador;
- ↻ Poderem ser feitas mudanças na seleção do caso ou dos métodos de recolha de dados à medida que o investigador desenvolve novas hipóteses. Neste caso, inicialmente pensou-se em realizar somente uma sessão de atividades, mas posteriormente desenvolveram-se três sessões, dado que os dados recolhidos na primeira sessão se revelaram escassos. Também

se tinha pensado fazer observação no recreio, mas não sendo possível, realizou-se apenas a observação em contexto de sala;

- ⇒ A pesquisa se envolver com questões do "como?" e "porquê?" ao contrário de "o quê?" e "quantos?". As nossas questões foram: Como posso utilizar a literatura para a infância para trabalhar o diálogo com as crianças? Porque é que a educadora não usa na sala a literatura para trabalhar esta questão? Porque é a instituição não possui bons materiais para tratar esta questão? Quais os obstáculos ao diálogo com crianças sobre esta questão?

3.3. Fases do estudo

Para a concretização desta investigação, foram tidos em conta alguns passos fundamentais. Neste sentido e após o enquadramento teórico de fundamentação investigativo são os seguintes os passos concretizados:

- a. Seleção da amostra de crianças.
- b. Observação inicial das crianças.
- c. Seleção e análise da literatura para a infância existente na sala e/ou escola.
- d. Entrevista à educadora;
- e. Validação da entrevista pela educadora.
- f. Seleção do álbum ilustrado.
- g. Planificação da implementação da ação investigativa.
- h. Conceção e construção de recursos didáticos a utilizar nas tarefas alvo de investigação.
- i. Recolha de dados.
- j. Análise e discussão dos resultados.
- k. Conclusões.

3.4. O grupo de crianças

Tendo em consideração que o objetivo geral deste estudo se prende com a promoção da igualdade de género recorrendo a materiais de leitura, a população alvo é um grupo de crianças em contexto pré-escolar que, inicialmente, era constituído por doze crianças e, que, durante o período de implementação das atividades, se reduziu para seis, quatro do sexo masculino e duas do sexo feminino com quatro anos de idade.

Este grupo de crianças é homogéneo, frequenta o jardim-de-infância privado da cidade de Castelo Branco e o nosso contexto foi mediado pela educadora, cuja ligação com o grupo, conhecimento das capacidades e potencialidades das crianças foram úteis para guiar a investigadora na compreensão do grupo.

3.5. Observação

A observação é considerada uma das mais importantes técnicas de recolha de dados. Para tal, ao tentarmos interpretar comportamentos e atitudes do sujeito, não nos podemos afastar da sua ação, visto ser a partir dela que podemos reconhecer comportamentos e atitudes, registando-os posteriormente.

Segundo Estrela (1994), a observação consiste em observar/ver e perceber, sem que haja, nesta fase, interpretação.

Através da observação o investigador pode compreender o fenómeno, minimizar pré-concepções, identificar elementos para posterior utilização em entrevistas ou conversas informais além de ter uma visão sobre a sua experimentação. Ou seja, através da observação o investigador consegue realizar uma descrição rica, densa e o mais possível completa. O investigador poderá assumir uma imersão completa na investigação, ou por outro lado a sua separação ser completa. (Nunes, 2011, p. 122)

Assim, a observação é encarada como imprescindível para a elaboração de notas de campo, na construção de entrevistas e na condução de conversas informais. No entanto, o carácter subjetivo deste instrumento de recolha de dados é muitas vezes referenciado como obstáculo à sua objetividade, principalmente no que toca à observação participante, pelo que o fator distanciamento deve ter essencialmente em conta pré-conceitos e interesses do próprio investigador.

Neste sentido, esta foi uma das técnicas a que recorremos para recolha de alguns dados tendo, para tal, realizado observação dentro da sala de atividades, observando as crianças quer nas atividades dirigidas pela educadora como nas atividades livres, centrando-nos no objetivo primordial deste estudo, ou seja, nas representações de género que as crianças possuem. Realizaram-se duas observações, resultando destas as notas de campo, que não são mais que registos de pormenores/comportamentos do que se vai observando.

Estas observações ocorreram nos períodos da manhã, uma vez que da parte da tarde as crianças não desenvolvem atividades de componente letiva, tendo a duração aproximada de 2h a 3 horas.

Destas observações podemos concluir que a recolha de dados não foi significativa, no sentido em que, ao longo destas não houve recurso a materiais de leitura que permitissem trabalhar a questão de género mas também porque as crianças ou realizavam atividades planeadas pela educadora ou frequentavam os cantinhos.

3.6. Notas de campo

Enquanto instrumento de recolha de dados, as notas de campo, incluindo também outros tipos de registos de natureza descritiva, o mais concretos e detalhados possíveis, deverão compreender ideias, reflexões, sentimentos e dúvidas vivenciadas pelo observador/investigador, bem como pelos vários intervenientes. As conversas com os participantes pertencem igualmente à sua ação enquanto agente de observação.

Neste tipo de investigação qualitativa, o resultado da observação é registado através de notas de campo (Tuckman, 2002). Todas as anotações decorrentes da observação do investigador devem ser realizadas o mais próximo possível dos fatos que se observa. Contudo, no nosso caso, não foi possível fazê-lo no decorrer da atividade, na medida em que se foi observador e participante simultaneamente, ou seja, à medida que as crianças iam realizando as suas atividades a investigadora interagiu com elas, fazendo deste modo o registo das notas que julgámos mais importantes quando nos surgiu essa oportunidade.

Deste modo, as notas de campo (Apêndice B) incidiram nas observações que se realizaram previamente à implementação das atividades, com recurso ao álbum selecionado,

3.7. Seleção do álbum ilustrado

Para delimitação de um *corpus* na literatura para a infância, realizámos um levantamento de materiais de leitura existentes na sala/escola de modo a analisar os papéis de género presentes nesses livros, sendo fundamental analisar também as ilustrações destes, que na maioria das vezes, reforçam determinados aspetos da narrativa.

Da seleção do material de leitura existente na sala/ escola pudemos constatar que ainda existem contos tradicionais para crianças que, de uma forma geral, transmitem estereótipos de género. Deste modo e tendo em conta o objetivo do nosso estudo, optámos pela reescrita do conto tradicional “*O Capuchinho Vermelho*” que se apresenta em duas versões distintas, um é mais tradicional e outra mais moderna, mantendo ainda assim uma boa receção junto do público infantil. Estas duas obras, que foram analisadas em função do seu tratamento das questões de género, são: *O Capuchinho Vermelho* de Ana Oom, da editora Marketing Infantil e *O Capuchinho Vermelho* de Rita Bruno, da editora Editec. Estas apresentam-se com o mesmo nome, diferenciando-se apenas no enredo. No apêndice C faz-se uma análise detalhada delas.

Após análise destes dois álbuns ilustrados, concluímos que ambos reforçam papéis de género tradicionais, associando à figura feminina a incapacidade de resolver os seus próprios conflitos, de detetar enganar/perigos e ainda a incapacidade de se autodefender dos predadores e perigos do mundo exterior. Nestes dois álbuns, o masculino é visto em duas vertentes diferentes: como ameaçador, perigoso e mau (o lobo) e, por outro lado, salvador (caçador), estando-lhes associadas as cores escuras e apresentando um tamanho superior ao da figura feminina.

Os dois álbuns distinguem-se pela sua expressividade em termos de ilustrações que são apelativas. A linguagem também o é, direcionando-se no sentido de serem as próprias crianças a manusearem o livro e não o educador a lê-lo às crianças.

Uma análise à protagonização feminina, confrontando-a com personagens masculinas a vários níveis deteta que o feminino é visto como ingénuo, indefeso e “inferior” ao masculino, sendo representado por cores claras como o cor-de-rosa e o amarelo.

Posterior a esta fase realizou-se a revisão de literatura no que respeita à literatura para a infância, incluindo o álbum ilustrado. Como resultado de várias pesquisas e leituras feitas em torno do álbum ilustrado, atendendo às características e particularidades que este nos apresenta, passámos para a fase seguinte que consistia na seleção do álbum ilustrado que seria o nosso material de leitura para trabalhar com o grupo de crianças, amostra deste estudo.

Para podermos trabalhar a temática em estudo com este grupo de crianças específico, houve o cuidado na seleção do material de leitura, pois teria que ser um álbum que reunisse todas as características essenciais para poder implementar as atividades mobilizadoras de aspetos de “género”.

Neste sentido, optámos pelo álbum ilustrado: “*A Verdadeira História do Capuchinho Vermelho*”, de Agnese Baruzzi e Sandro Natalini, da editora Ambar- Ideias no Papel, S.A., uma história diferente de que as crianças estão habituadas a ouvir/ver. A sua seleção teve como base as suas características que, desde logo, despertam a curiosidade a qualquer leitor, principalmente a crianças, levando-as a imaginar. Este álbum destaca-se pela sua originalidade e pela forma lúdica com que são abordadas as representações de género, um tema que evidentemente as crianças não compreenderão de imediato, mas que podem ser trabalhadas a partir de elementos icónicos do álbum.

3.8. Realização da entrevista à educadora

Tal como referimos no capítulo 3.3, recorreremos à entrevista semiestruturada para obter informações sobre a temática objeto do nosso estudo.

De acordo com Seltiz (citado por Sousa, 2009), a escolha deste instrumento de recolha de dados tem como objetivo geral obter por parte do sujeito entrevistado, informações ligadas ao esclarecimento sobre determinados dados e a opinião que ele possui sobre o assunto em estudo.

Através da entrevista é possível entender, esclarecer e aprofundar as respostas ao problema em estudo. Neste sentido, Estrela (1994) sublinha que “ a finalidade das entrevistas a realizar, consiste, em última instância, na recolha de dados de opinião e que permitem não só fornecer pistas para a caracterização do projecto em estudo, como também conhecer, alguns aspectos dos intervenientes no processo”.

A recolha de dados seguiu um plano preestabelecido, tendo em consideração as recomendações metodológicas apresentadas por Freixo (2009), que considera fundamental ter em conta as seguintes considerações:

- ✦ **Planificar a entrevista**, no sentido de atingir os objetivos do estudo;

- ⇒ **Conhecimento prévio do entrevistado;**
- ⇒ **Oportunidade de entrevista,** ou seja, marcação prévia da data, hora e local;
- ⇒ **Condições favoráveis,** garantindo a identidade e confidencialidade da informação prestada pelo entrevistado;
- ⇒ **Preparação específica,** isto é, elaboração do guião da entrevista;

Ao contrário do que referem Ferreira e Serra (2009, p.99) "As entrevistas são fontes de dados e análises muito importantes para o caso de estudo. No entanto, o pesquisador não deve ficar dependente de um único informante, antes deve procurar dados de múltiplas fontes."

O único informante incluído na nossa entrevista foi a Educadora responsável pelo grupo de crianças de 4 anos dado que este é um contexto singular.

No que concerne à recolha de dados junto da Educadora, a entrevista foi realizada na sala de reuniões das Educadoras da respetiva instituição, no dia 9 de janeiro de 2012, tendo a duração de sensivelmente trinta e cinco minutos, antes de iniciarmos a exploração das atividades sobre a temática em questão com as crianças.

No início da entrevista explicitámos os objetivos da mesma, valorizando o papel do entrevistado no fornecimento da informação, assegurando também a confidencialidade da mesma.

A recolha de dados foi realizada a partir da entrevista individual ao informante, neste caso, a Educadora. As questões foram colocadas à Educadora tal como constam no guião de entrevista (Apêndice D).

A Educadora manifestou interesse em participar na entrevista e em responder às questões colocadas, um aspeto facilitador para a intervenção durante o trabalho de campo.

A entrevista foi oral sendo feita a sua transcrição posteriormente, através de registo, obedecendo deste modo, a critérios de manutenção da fidelidade da informação obtida do entrevistado, procedendo-se a validação da mesma pela educadora (Apêndice E).

3.9. As sessões com as crianças

Aquando o planeamento de todo o projeto e escolhida a temática para este, pensou-se nas atividades a realizar com o grupo de crianças, tendo-se inicialmente, estipulado apenas uma sessão de atividades. No entanto, com o desenrolar das observações, houve um maior aprofundamento do conhecimento que tínhamos do grupo em questão e dos seus modos de reação ao conto, optando-se por desenvolver três sessões de reconto para facilitar a interação.

Estas sessões apresentam atividades de cariz educativo e lúdico, sendo elas diferentes de sessão para sessão, de modo a observar se ocorreram ou não mudanças nas crianças a nível das suas conceções sobre a Menina do Capuchinho Vermelho e o lobo em termos de categorias de género pré-definidas.

Para cada sessão foram construídos diversos materiais, alguns deles tendo como recurso materiais reciclados, de acordo com o objetivo de cada atividade, recolhendo-se também

aprovação por parte da educadora responsável pelo grupo. Na construção dos materiais, tentou-se que estes fossem dinâmicos e originais e adequados à faixa etária a que se destinavam, acontecendo o mesmo nas atividades.

É importante destacar que cada sessão é acompanhada por um guião de atividades, onde constam os objetivos da mesma, os materiais necessários para a sua realização bem como a descrição de todo o seu desenvolvimento, sendo remetido para os apêndices (Apêndices G, I, e K), para possível consulta.

Ao longo destas sessões de conto e reconto, foram registadas notas de campo sempre que possível, uma vez que o investigador era participante, e que podem acompanhar a informação videogravada.

3.10. Instrumentos de recolha de dados

A fim de analisar, compreender e aprofundar a temática central deste trabalho de investigação, recorreremos a três instrumentos/técnicas de recolha de dados: Notas de Campo, Entrevista à educadora e Grelha de Observação.

De acordo com Ketele e Roegiers (1999), a escolha e utilização dos instrumentos de investigação permitem ao investigador compreender, descrever, explorar e avaliar a qualidade dos dados obtidos das várias fontes e contextos.

No que respeita ainda aos métodos de recolha de dados, Tuckman (2002) defende existirem três grandes grupos que se podem utilizar em investigações de natureza qualitativa: a observação, o inquérito (por entrevista ou questionários) e a análise de documentos. No entanto, Araújo et. al (2008) referem que no processo de recolha de dados, o método escolhido para este estudo- o estudo de caso- recorre a diversas técnicas características da investigação qualitativa, tais como, o diário de bordo, o relatório, a entrevista e a observação.

Deste modo, os instrumentos de pesquisa utilizados neste trabalho tiveram como finalidade obter informações no que diz respeito à observação das crianças, entrevista à educadora para melhor perceber o contexto de utilização dos livros para a infância junto daquele grupo de crianças e monitorizar as atividades desenvolvidas junto da amostra para posterior análise.

Neste sentido, o recurso a diversas estratégias de recolha de dados permitiu-nos obter várias perspetivas sobre a mesma situação e aceder a informação de natureza diversificada. Como tal, utilizámos: a entrevista à educadora, as notas de campo, os registos vídeo durante as sessões com os alunos, bem como as suas produções lúdicas após o reconto.

3.11. Registos de vídeo

Como via facilitadora de compreensão dos resultados e conceções das crianças obtidos durante o período de execução das atividades, optou-se por recorrer ao registo de vídeo, após aprovação dos encarregados de educação das crianças. Estes registos permitiram uma melhor avaliação e análise de todo o desenrolar das atividades, nomeadamente, comportamentos, comentários, atitudes e respostas às questões que foram propostas ao grupo.

O registo de vídeo foi usado nas três sessões de atividades, sendo meramente para fins educativos. No final de cada sessão foi feita a transcrição do vídeo correspondente a esta, sendo esse registo inserido numa tabela, dividida numericamente, correspondendo a cada número a fala, resposta, pergunta, ação ou comentário suscitado quer pela investigadora quer pelas crianças.

Este registo em tabela facilita, de certa forma, a análise do que é pretendido, sendo uma forma organizada de registo de dados obtidos ao longo das sessões.

3.12. As produções das crianças

Ao longo de cada sessão de atividades, as crianças são convidadas a fazer o seu registo por intermédio de desenho e colagem de diferentes materiais. As produções do grupo integram-se na recolha de dados, facilitando, deste modo, a sua compreensão para atingir o objetivo estabelecido inicialmente.

Foi através das produções das crianças que procurámos identificar as suas perceções sobre características femininas e masculinas e sobre a inversão de papéis representada no álbum.

Relativamente ao desenho, Pereira (n.d.), refere que ele é uma manifestação semiótica, ou seja, uma forma através da qual a função de atribuição da significação se expressa e se constrói. O desenho enquanto manifestação de pensamento, da memória, da imaginação e da observação interagem entre si, transportando para o registo da ação, o confronto que se estabeleceu entre a observação do real e o desejo de significado. Ao convidarem-se as crianças a desenhar a história e interpretando com ela o que desenharam pode-se melhor perceber se e como ele se envolve com o potencial subversivo do álbum ilustrado em termos das características femininas e masculinas que representa.

O registo de tarefas executadas durante a acção de investigação é certamente um dos melhores e mais significativos documentos do desenvolvimento do processo. Pela sua objectividade, certamente poderá dar indicativos preciosos sobre o envolvimento da criança na acção, bem como do modo como interagiu com os outros participantes. (in Nunes, 2012, p.124)

Todas as produções dos alunos foram alvo de análise, ainda que de uma forma global, onde se tiveram em conta os conteúdos abordados ao longo deste estudo.

3.13. Os princípios éticos

Na realização deste trabalho as questões éticas foram sempre tidas em conta. Tentou-se ser o mais correto possível, seguindo todos os trâmites legais. Em devido tempo, pediu-se autorização ao provedor da entidade privada, sendo necessário realizar um requerimento a relatar este nosso pedido para a implementação do projeto no grupo (Apêndice A)

Este nosso pedido foi aceite, sendo-nos dada, em devida altura, autorização para realizar o estudo.

Realizou-se também uma declaração aos Encarregados de Educação, para que autorizassem a participação dos seus educandos neste Relatório de Estágio (Apêndice F).

Uma vez que o registo áudio e vídeo era uma das técnicas de recolha de dados no que respeita à realização das sessões de atividades, foi necessário pedir a autorização aos Encarregados de Educação para que os seus educandos fossem filmados, apesar das filmagens servirem meramente para fins educativos, não sendo este vídeo apresentado ao público. Nas transcrições dos vídeos, o nome das crianças não é revelado, respeitando-se o seu anonimato, cada aluno é representado aleatoriamente por uma letra.

Parte III- Estudo de Caso, resultados e discussão

4. Caraterização do contexto

Este capítulo assenta na caraterização do contexto onde decorreu a ação investigativa, apresentando a caraterização da sala, espaço onde foram implementadas as sessões com as crianças; a caraterização do grupo para melhor percebê-lo e ainda os procedimentos de recolha e de análise de dados, sendo apresentados os guiões de atividades de cada sessão, identificando os objetivos e todo o desenvolvimento proposto para cada uma das sessões.

O guião de cada sessão encontra-se nos Apêndices G, I e K.

4.1. A caraterização da sala

A sala de atividades destinada ao grupo de 4 anos, grupo que integra a amostra deste estudo, encontra-se organizada de modo a ir ao encontro das necessidades de cada criança.

Antes de chegarmos à sala de atividades, deparamo-nos com um hall, onde se encontram os cabides de cada criança, devidamente identificados com as fotografias de cada uma, com o objetivo de colocarem os seus objetos pessoais.

Junto a esse espaço encontra-se a casa de banho, caracterizada como sendo um espaço bem iluminado e adaptado às características das crianças.

Passando à sala em si, esta é ampla, arejada e dotada de ar condicionado e também com alguma luz natural. A nível de segurança, todas as tomadas estão protegidas e também a varanda à qual temos acesso se encontra protegida com uma rede e com pavimento antiderrapante.



Figura 12

Esta sala encontra-se organizada por diferentes áreas, de acordo com a organização estabelecida pela educadora responsável desde o início do ano letivo. Mesmo estando organizada por áreas de atividades e de brincadeiras, este é um espaço flexível, que pode sofrer alterações e aumentar o número de espaços ao longo do ano letivo, consoante as necessidades que o grupo possa apresentar.

É um espaço agradável, cómodo e acolhedor, facilitando o controlo do grupo sem grandes conflitos. Este espaço apresenta também materiais diversificados que promovem a curiosidade e privilegiam o interesse das crianças. Assim, esta sala é constituída por 8 “cantinhos”, sendo eles: o “cantinho” da biblioteca (Figura 11), dos animais, da garagem, do supermercado, da cozinha (Figura 12), do cabeleireiro, dos jogos (Figura 13) e do computador (Figura 14).



Figura 11

Os espaços são diversificados e variados e a sua organização teve em conta aspetos específicos. Os “cantinhos” constituem um suporte ao trabalho do dia-a-dia da criança, promovendo o seu desenvolvimento e imaginação, através do jogo simbólico, facilitando também as relações e aprendizagens das crianças.

São espaços adequados à faixa etária em questão e aos seus interesses, possuindo materiais diversificados que mantêm as crianças envolvidas nas atividades.



Figura 14

É nesta mesma sala que se desenvolvem as atividades diárias, podendo elas também ser realizadas noutros locais, sempre que a educadora e o seu plano assim o exijam. Podemos ainda realçar que esta sala se encontra bem apetrechada com recursos audiovisuais (computador e slides) bem como um leitor de CD. Não podemos também deixar de frisar que todos os materiais e equipamentos que constituem esta sala se encontram de acordo com as regras e normas em vigor. Apesar de não estarem visíveis, existem outros recursos que podem ser utilizados sempre que necessário, como por exemplo, livros que não se encontram no cantinho da biblioteca e materiais de pintura.



Figura 13

4.2. A caracterização do grupo

Inicialmente começou-se com um grupo de doze crianças, mas ao longo das sessões de observação este número foi reduzindo, passando a seis crianças, 4 rapazes e 2 raparigas.

Ao longo das sessões de observação e após algumas conversas informais com a educadora sobre o grupo, verificámos que as crianças foram evoluindo, cada uma a seu ritmo, sendo também notória a integração gradual das crianças dentro do grupo.

A maioria das crianças deste grupo revela-se autónoma, tanto a nível de higiene como a nível de execução de determinadas atividades. Apresentam um desenvolvimento global adequado à sua faixa etária. Contudo, algumas crianças merecem especial atenção, devido ao seu historial familiar ou comportamental.

Neste sentido e após consulta do Projeto Curricular de Turma (PCT), foi possível verificar que neste grupo existem crianças que apresentam algumas dificuldades a alguns níveis, nomeadamente ao nível da linguagem, cognitivo, concentração, atenção, comportamento e integração.

Algumas destas crianças têm um historial familiar com experiências negativas, algumas delas ligadas à negligência, agressões e dependência de álcool.

Todos esses fatores poderão estar na origem das atitudes comportamentais das crianças e das dificuldades que apresentam, estando assim, a influenciar o seu desenvolvimento cognitivo, social e afetivo.

Em termos de atividades propostas, o grupo executa-as muito bem, tendo sido visível a sua evolução a nível de realização de trabalhos gráficos, entre outros. As crianças manifestam interesse e capacidade de ajuda e de trabalho.

Segundo a educadora responsável por este grupo, inicialmente as crianças não revelavam iniciativa na participação das atividades, o que não se verificou, pelo contrário, há mais participação e iniciativa própria das crianças, tornando-as também mais ativas.

Durante a realização das atividades delineadas pela educadora (13 de março de 2012), numas das observações, pudemos verificar a evolução das crianças, bem como a motivação e empenho.

Em geral, este grupo revela bom comportamento, não apresentando grandes dificuldades, tendo-se verificado melhorias significativas ao nível da aprendizagem.

No que respeita às observações que realizámos durante dois dias junto deste grupo, pudemos verificar que quando as crianças eram encaminhadas para os diversos cantinhos, a maioria já demonstrava o seu particular interesse pelo cantinho. Pudemos observar que as crianças já possuem noções de identidade de género, tendo como base o fato de a menina preferir o “cantinho” da cozinha ou do cabeleireiro e os meninos o “cantinho” da garagem, dos jogos ou dos animais, embora houvesse alguns meninos que preferiram ir para o “cantinho” da cozinha juntamente com a menina.

Durante todo o desenvolvimento da criança é importante que a família participe neste processo. As famílias devem inserir-se no processo educativo da criança na vida do Jardim de Infância, participar em atividades da sala e visitas de estudo, entre outras atividades. A troca de informações entre a família e a Escola é fundamental, na medida em que facilita um melhor funcionamento da Escola e beneficia a criança a quem as atividades se destinam.

No que respeita às habilitações literárias dos pais e após análise das informações disponíveis no PCT, podemos concluir que apenas 3 pais possuem o 2º Ciclo do Ensino Básico (1-5º ano e 2-6º ano), enquanto apenas 2 das mães têm o 6º ano. Quanto ao 3º Ciclo do Ensino Básico, somente 2 dos pais e 1 mãe concluíram o 9º ano. Já no Ensino Secundário, 3 dos pais frequentaram este nível de ensino e 4 mães concluíram o 12º ano. Nenhum dos pais possui bacharelato. O mesmo não acontece na licenciatura, já que 2 pais e 4 mães são licenciados.

Não foi possível ter acesso às habilitações académicas de 4 pais e 2 mães.

Feita a análise respeitante às habilitações literárias dos pais de cada criança, pode-se notar que as mães apresentam mais habilitações literárias comparativamente aos pais.

4.3. Procedimentos de recolha e de análise de dados

Sendo um dos objetivos deste estudo o desenvolvimento de estratégias de ensino e aprendizagem para a promoção da igualdade de género tendo como base materiais de leitura, foi necessário todo um planeamento das mesmas. Inicialmente tinha-se pensado em realizar apenas uma sessão de atividades de reconto. Após alguma reflexão e observação das crianças, optámos por planear três sessões de reconto recorrendo a estratégias distintas e diversos materiais, não descurando o material de leitura que se apresenta como o núcleo central do estudo.

Para tal, elaborámos um guião de atividades para cada sessão, onde apresentamos as estratégias utilizadas em cada uma, bem como os materiais utilizados e objetivos definidos para a mesma.

4.3.1. Guião de atividades da primeira sessão

A primeira sessão (Apêndice G) tem como principais objetivos obter reações das crianças face a construções textuais não habituais (presumindo que as crianças já tenham sido educadas em perceções de oposição entre o “bom” (personagem feminina/masculina) e o “mau” - o Lobo (inequivocamente masculino e mau/animal) e sensibilizar as crianças para novas perceções do bom/mau e do que se constrói socialmente como masculino/feminino por meio de atividades para a sua idade (colar, associar, comentar).

Tratando-se de um primeiro contato direto com o grupo de crianças, durante a primeira sessão teve que haver todo um cuidado na abordagem do grupo, bem como nas estratégias utilizadas, que tiveram como base algum conhecimento prévio das crianças e do contexto.

Para dar início à sessão estabeleceu-se um pequeno diálogo com as crianças, onde se explicou o motivo de mais uma presença da nossa parte e o que pretendíamos fazer: era nosso objetivo desenvolver algumas atividades em torno do álbum ilustrado.

Posteriormente fez-se a apresentação do álbum ilustrado, selecionado de forma criteriosa após levantamento dos livros existentes naquela sala/escola adequados aos nossos objetivos.

Esta sessão centrou-se, essencialmente, na ação narradora da investigadora que iniciou a sessão com o conto da história: *A Verdadeira História do Capuchinho Vermelho*, baseando-se numa versão adaptada (não se leu o texto verbal) para melhor exibir as ilustrações. Optou-se por contar a história e não pela sua leitura, na medida em que se torna mais dinâmico e adequado para que o grupo possa compreender o conteúdo da mesma. Durante o conto da história, deu-se ênfase a determinados pormenores presentes nesta, nomeadamente roupas, cores e personagens e à relação entre elas, despertando, alguma atenção no grupo para as questões que interessavam à investigadora. Houve, no entanto, cuidado para não manipular as opiniões das crianças.

Após o conto da história, informaram-se as crianças da atividade que se ia realizar de seguida: a colagem de objetos (bola, vassoura, mota, boné, flores, chávena e bolo) junto das

imagens das personagens. Explicada a atividade, procedeu-se à distribuição das crianças pelos diversos cantinhos da sala e pela atividade.

Organizou-se um grupo de três crianças e demos assim início à execução da atividade, distribuindo as fichas de trabalho, bem como os materiais necessários para a sua realização (tesouras e cola). Nesta atividade, as crianças teriam de recortar primeiro todos os objetos e só depois os colariam junto da respetiva personagem.

As crianças realizaram a atividade e à medida que a iam terminando, dirigiam-se para os cantinhos, trocando com os colegas.

No final, pediu-se ao grupo que se sentasse no tapete de atividades, viradas para o placard onde se encontrava afixado o poster para a próxima atividade: “Quem é o mau?” Nesta atividade, as crianças tinham uma tampinha amarela, tendo de a colocar por baixo da imagem de uma das personagens, de acordo com a sua opinião sobre o mau da história.

Posteriormente, o grupo permaneceu sentado no tapete e foi-lhe apresentada a imagem em que o lobo surge de avental e vassoura e a investigadora questionou-as sobre o que achavam daquela imagem; se notavam alguma coisa de diferente e se mudavam alguma coisa.

Terminámos esta primeira sessão com um breve diálogo com o grupo, de modo a fazer um balanço das atividades realizadas.

4.3.2. Guião de atividades da segunda sessão

A segunda sessão envolve predição e confirmação do enredo da narrativa, bem como a chamada de atenção para alguns aspetos de subversão do álbum (o lobo de avental, o lobo a varrer) e também estabelece a ligação entre a narrativa e a experiência social das crianças.

Tal como na sessão anterior, para esta sessão, foi construído previamente um guião de atividades (Apêndice I). Foi igualmente necessária a construção de diversos materiais (Apêndice J) que como sempre tentámos que fossem o mais dinâmicos e adequados, de modo a despertar maior atenção nas crianças, permitindo a realização das atividades com sucesso, para desse modo atingir os objetivos delineados para a sessão.

As crianças teriam de recordar a história (narração oral colaborativa e ilustração/atividade livre); associar elementos neutros e outros marcadamente femininos/masculinos na nossa cultura às duas personagens do conto, o Capuchinho Vermelho e o Lobo, e a investigadora procuraria ainda perceber se é possível analisar as perceções de género das crianças com base neste material.

As atividades planeadas tiveram como base os objetivos do estudo, o conhecimento adquirido sobre o grupo, nomeadamente dificuldades que apresentassem, de modo a que o grupo se pudesse envolver na execução destas e os dados relativos à sessão anterior, durante a qual as crianças pouco tinham reagido.

É importante referir que, ao longo das três sessões, apesar do leque de atividades ser distinto, o material de leitura será sempre o mesmo, neste caso, *A Verdadeira História do*

Capuchinho Vermelho e o reconto basear-se-á sempre nas ilustrações, mais do que seguindo o texto à letra.

No início da sessão houve uma pequena conversa informal com o grupo, onde lhes foi explicado o motivo da presença da investigadora, mais uma vez, na sala foi-lhes dito que iriam ter uma tarefa de grande responsabilidade, isto é, que iriam ajudar no reconto da história. Adotou-se esta estratégia de maneira a diversificar a sessão e a proporcionar ao grupo uma maior participação ao nível de linguagem oral.

Esta pequena conversa com o grupo funcionou também como motivação acrescida, já que as crianças demonstraram maior entusiasmo.

Terminada a conversa, deu-se início ao reconto da história, solicitando a intervenção das crianças, sendo-lhes colocadas algumas questões, de maneira a cativá-las a continuar o reconto da história. À medida que se ia contando a história, a investigadora tentou dar ênfase a alguns aspetos de cor, como por exemplo, o fato da camisola da avó ser azul, a cor da gravata do lobo, o chapéu de pasteleiro do lobo, entre outros aspetos, mas essencialmente, sobre a imagem do lobo vestido com o avental e com uma vassoura na mão, de modo a tentar recolher alguns dados sobre as construções de género das crianças e as suas associações ou estereótipos.

Posteriormente, colocou-se a seguinte questão: “Quem é o mau?”. Através desta questão tentou-se compreender não só a relação que as crianças fazem entre o lobo e a menina, mas também se conseguem distinguir o “bom” e o “mau” na história, também invocando o conhecimento que elas pudessem ter do conto tradicional.

Após as respostas das crianças, explicou-se a atividade seguinte, que consistiu na colagem dos diferentes objetos e roupas tanto no lobo como no Capuchinho, como se vestissem as duas personagens. Nesta atividade, as crianças tinham à sua disposição diversos materiais (roupas em tecido e objetos) e ainda cola. As duas figuras estavam fixas num pauzinho de “médico”, servindo como um fantoche, permitindo alguma dramatização. A atividade centra-se na construção dos aspetos visuais do masculino e do feminino, ainda que se admita que as crianças possam ficar presas ao que viram no álbum, por exemplo, o lobo de avental.

Para a realização da atividade em questão, organizou-se o grupo por pares, de modo a que realizassem a atividade dois a dois, de maneira a facilitar a sua execução e a prevenir alguma distração, enquanto as restantes crianças se distribuíam pelos vários cantinhos da sala, trocando de lugar à medida que iam terminando.

Com o término da atividade, pediu-se ao grupo que arrumasse os cantinhos e se sentasse no tapete de atividades para apresentação das produções e justificação delas aos colegas.

Foram distribuídos a cada criança os seus respetivos trabalhos, de modo a dar início à sua apresentação.

Cada criança apresentou o resultado do seu trabalho, explicando aos colegas as suas escolhas e o seu porquê.

Apresentados todos os trabalhos, questionou-se o grupo sobre o desenrolar das atividades, de modo a fazer um balanço sobre as mesmas.

Terminou assim mais uma sessão de atividades, após a afixação dos trabalhos no placard da sala de aula.

4.3.3. Guião de atividades da terceira sessão

A última sessão, apresenta atividades diversificadas e adequadas ao grupo, tal como se pode ver no guião (Apêndice K), nomeadamente a construção de envelopes (Apêndice L), a utilizar na última atividade da sessão.

Esta última sessão consiste no reconto da história e na construção de um desenho alusivo.

Antes de iniciarmos a sessão, conversou-se um pouco com o grupo informando-os de se tratar da última sessão e explicando-lhes que seriam eles a contar a história, tendo como base as ilustrações do álbum, tendo a ajuda da investigadora sempre que necessário. Tentou-se que sejam as crianças a contar a história na íntegra, de forma a perceber o que ficou retido desta e como elas representam a subversão de papéis de género entre o lobo e o Capuchinho Vermelho.

Tal como já foi referido, o reconto da história centrou-se não somente no grupo que a contou, mas também nas ilustrações do álbum, isto é, as crianças observavam as ilustrações e expunham o que viam, levando assim ao reconto da história.

A investigadora segurou no álbum, estando este virado para o grupo, dando assim início ao conto da história, em que as crianças foram falando das ilustrações, podendo até tecer alguns comentários sobre as mesmas. A investigadora ajudou sempre que alguma situação assim o exigiu.

Após o reconto da história, colocou-se a mesma questão que se tinha vindo a colocar nas sessões anteriores: “Quem é o mau?”, com o intuito de compreender se ao fim de três sessões de atividades, o grupo alterou as suas respostas ou se a sua compreensão do álbum se alterou de forma significativa.

Seguidamente, passou-se para a explicação da atividade seguinte que consistia na elaboração de um desenho sobre a história, onde tinham de estar incluídos todos os objetos e roupas que foram apresentados na segunda sessão, que se encontravam colados num poster, criado pela investigadora. Organizou-se o grupo por pares de modo a trabalharem de uma forma mais organizada, embora o trabalho fosse individual.

À medida que terminavam, a investigadora dirigia-se junto de cada criança para em conjunto com ela, identificar, através do registo escrito, cada objeto presente no desenho, colocando-o posteriormente no envelope, tal como no álbum o lobo fez, ao escrever a carta à menina do Capuchinho Vermelho. O mesmo se fez para os outros trabalhos.

Com todos os desenhos terminados, pediu-se às crianças que se sentassem no tapete de atividades para apresentação, individual, dos seus trabalhos aos colegas. Cada criança mostrava o seu trabalho aos colegas e explicava o que tinha desenhado, voltando a colocá-lo no envelope.

Sendo esta a última sessão, a investigadora despediu-se das crianças, agradecendo a sua participação e ajuda na implementação das atividades, prometendo lá voltar para uma próxima visita.

5. Apresentação e análise de resultados

Este capítulo cinge-se à apresentação e análise dos resultados obtidos ao longo de todo o processo de desenvolvimento deste estudo.

Para recolha de alguns dados, realizámos uma entrevista à educadora de modo a compreender que tipo de material de leitura utiliza e com que finalidade, indo assim, ao encontro do objetivo central deste estudo. O primeiro capítulo dedica-se à análise da entrevista, onde foram analisadas todas as questões de modo a obter alguns dados fulcrais para uma conclusão final deste trabalho. Seguindo-se a esta, apresenta-se a análise dos resultados obtidos em cada sessão de atividades com as crianças, onde optámos por categorizar os dados relativos à temática do nosso estudo em quadros, facilitando deste modo a sua análise.

5.1. Análise da entrevista à educadora

Como descrito na terceira parte deste estudo, no ponto 3.8, a entrevista semiestruturada à educadora decorreu no dia 9 de janeiro de 2012, antes do início das atividades a implementar com as crianças e no quadro do nosso objetivo de melhor caracterizar o contexto educativo em que se movem as crianças e as atividades relativas à igualdade de género que terão sido promovidas ou que estão planeadas.

Pretendia-se também perceber se a educadora usava a literatura para a infância com essa finalidade ou se via potencialidade nessa utilização.

As perguntas da entrevista foram facultadas à educadora com uma antecedência de sete dias, para que ela pudesse melhor estruturar as suas respostas e fundamentá-las.

Quanto à primeira questão **“Enquanto educadora, considera importante ter como objetivo o desenvolvimento de atitudes e comportamentos que construam a igualdade de género?”**, a Educadora afirma ser importante desenvolver comportamentos que construam a igualdade de género, sem mais nada acrescentar.

Face à segunda questão, **“Costuma implementar atividades que promovam a igualdade de género? Que tipo de atividades?”**, a educadora informou que não tem como hábito desenvolver atividades em torno da questão da igualdade de género. Todas as atividades que promove junto das crianças não se direcionam para esse objetivo, pois ao executá-las pensa num todo, ou seja, são destinadas tanto para as meninas como para os meninos.

De acordo com a opinião da educadora, ao implementar as atividades para todos de forma igual, de certa maneira já está a promover a igualdade de género, mesmo que de forma implícita.

Note-se que a educadora não prefigura que a existência de igualdade de tratamento quando existem desigualdades, pode acentuar as desigualdades.

Todas as atividades que desenvolve, diz ela, são de acordo com os conteúdos incluídos no Projeto Curricular de Turma e não especificamente para trabalhar esta temática. Afirma ainda

que essas atividades indiretamente se direcionam para a questão do gênero em função da forma como são exploradas, embora não especifique como.

No que concerne à questão número três, **“Quando usa categorizações de gênero, tem consciência que pode levar à discriminação negativa de um gênero em relação ao outro?”**, a Educadora afirma a sua convicção de que as categorizações de gênero não conduzem necessariamente à discriminação negativa de um gênero em relação ao outro, na medida em que são as próprias crianças a utilizarem essas categorizações a partir de exemplos concretos que trazem de casa. A educadora reforça a sua convicção de que não vale a pena implementar atividades específicas sobre este tema e demonstra possuir uma concepção “fatalista” de gênero: as coisas são como são e os comportamentos de discriminação podem estar radicados em casa, não sendo a escola o lugar para a sua renegociação.

Ainda a respeito desta questão, a educadora menciona alguns exemplos que as crianças trazem de casa, como por exemplo: *“É a minha mãe que faz tudo lá em casa, o meu pai não ajuda quase nada”*, o que enriqueceu ainda mais a informação que era pretendida aquando a colocação da questão.

Passando agora para a questão seguinte, **“Quais as situações negativamente discriminativas de gênero que observa nas crianças? Quando isso acontece, tenta interferir no sentido de promover atitude de igualdade de gênero?”**, quando questionada sobre a ocorrência de situações negativamente discriminativas de gênero no seu grupo de crianças, a educadora afirma que tal fato se verifica em algumas brincadeiras das crianças, tanto nos cantinhos, como com as bonecas. Considera que as situações de discriminação de gênero vêm de casa, sendo inculcadas pelos pais, nomeadamente no que respeita à cor da roupa, isto é, os meninos não vestirem roupa cor-de-rosa. Defende que, em seu entender, os meninos também podem usar roupa com esta cor.

Face à questão de intervenção da educadora relativamente a episódios de discriminação negativa de um gênero em relação a outro, ela afirma intervir, visto haver meninos que também gostam de brincar com bonecas e o mesmo acontece com as meninas, que gostam de brincar com os carros.

Um aspeto muito importante que se obteve nesta questão, o qual a educadora considerou pertinente referir, foi o fato de as próprias crianças terem a noção de que meninos e meninas são iguais, apesar do meio em que estão inseridos, por vezes, lhes inculcaram diferenças de gênero, como por exemplo, continuar a oferecer carrinhos somente aos meninos e bonecas às meninas.

No que respeita a esta questão, foi fulcral recolher dados de uma educadora que afirma que o próprio grupo de crianças com quem trabalha tem a noção de que os meninos são iguais às meninas.

Na questão cinco, **“Quais os materiais que costuma utilizar para promover as atividades relacionadas com esse objetivo?”**, relativamente aos materiais a utilizar na promoção das atividades, ligadas ao objetivo de promover a atitude de igualdade de gênero, a Educadora referiu que não utiliza nenhum tipo de material específico. No entanto, como forma de promover a igualdade de gênero, a educadora tem como hábito distribuir as crianças pelos cantinhos de maneira igual, ou seja, tenta sempre colocar um menino e uma menina juntos no mesmo

cantinho, como por exemplo, no cantinho da garagem. Refere também que, por vezes, há meninos que não aceitam ir para o cantinho da cozinha.

Julgamos importante esta atitude da educadora perante a distribuição das crianças pelos diferentes cantinhos, permitindo ao mesmo tempo, a promoção da igualdade de género no que diz respeito a comportamentos face ao quotidiano social.

Para terminar, a educadora volta a relembrar que não utiliza qualquer material específico e só o faria se estivesse a trabalhar especialmente esta temática.

No que respeita à questão seis, **“Que estratégias ou materiais considera mais eficazes na promoção de igualdade de género?”**, a educadora refere atividades de desenho ou pintura como sendo as que mais liberdade dão à criança para se expressar, uma vez que são atividades criativas, uma informação que considerámos muito pertinente e que procurámos pôr em prática nas sessões que construímos para trabalhar com as crianças.

Relativamente à questão sete, **“Que tipo de histórias infantis costuma utilizar para abordar a questão da diferença de géneros ou de igualdade de género?”**, foi possível verificar que a Educadora não utiliza qualquer história específica para abordar a questão da diferença de géneros, na medida em que, tal como já se verificou no início da entrevista, não promove atividades direcionadas para o efeito. Contudo, destacou que recorre mais a conversas informais com as crianças, onde falam sobre a família, abordando a questão da distribuição das tarefas domésticas pelo pai e pela mãe. Esta foi também uma informação importante que levou à seleção de um álbum centrado nas atividades domésticas e nos papéis nele desempenhados tradicional e subversivamente pelo “homem” e pela “mulher”.

No final, a educadora realça ainda que nem sempre é necessário recorrer a histórias específicas para poder trabalhar este tema, é sim importante saber explorar muito bem a conversa, de modo a levá-la ao objetivo que se pretende.

Para terminar, quanto à questão oito, **“Considera que o livro ou a literatura para a infância é um meio privilegiado para promover a igualdade de género? Porquê e Como?”**, a educadora concordou com o ponto de vista, defendendo que os livros são um mundo alargado, onde podemos encontrar de tudo um pouco, caso seja nosso objetivo trabalhar este tema.

De acordo com a educadora, há que saber escolher as histórias mas também saber explorá-las bem, de forma a promover o conceito de igualdade de género, não sendo necessárias histórias específicas para desenvolver este tema.

5.2. A primeira sessão

Inicialmente, após o primeiro contato direto com o grupo, o relato do álbum ilustrado, o grupo mostrou-se um pouco inibido, não revelando indicadores de interesse em desenvolver as atividades. Contudo, após uma pequena conversa informal junto deste, notou-se um maior à vontade.

A transcrição dos registos áudio/vídeo revelam que as questões iniciadas pela investigadora bem como as respostas dos alunos a elas não são significativas. O fato de se tratar

de um primeiro contato direto com o grupo em que as crianças são confrontadas com uma história pela primeira vez, pode ter influência nessa ausência de reação. Outra razão para esta aparente falta de reação das crianças poderá ter a ver com a inexperiência da investigadora a narrar a história e a captar o interesse e a atenção das crianças para o narrado. O tipo de linguagem usada, que sumaria alguns aspetos do álbum pode também influir na pouca adesão das crianças, uma vez que o texto bem escrito possui coesão e sonoridade, que poderão não ter estado presentes. Será pelo fato da educadora ser mais velha e ter mais experiência que conseguirá motivar mais as crianças? Será por a investigadora ser mais nova? São algumas questões que poderão estar na origem da fraca motivação das crianças.

No que respeita à primeira atividade, baseada na colagem de objetos junto da imagem do lobo e da menina, após o reconto, tal como se pode verificar no quadro 2, a investigadora procurou explorar as associações de género das crianças através dos objetos seleccionados (bola, mota, boné, flores, chávena, vassoura e bolo) que são uma forma lúdica encontrada para explorar os estereótipos das crianças relativas aos papéis desempenhados pelo lobo e pela menina do Capuchinho Vermelho no imaginário das crianças.

	Questões iniciadas pela investigadora	Respostas das crianças às questões da investigadora
13	- “E temos aqui vários objetos que vamos recortar e colar onde acharem que pertence. Por exemplo, se acham que a vassoura pertence ao lobo, colam a vassoura junto á imagem do lobo e fazem o mesmo para o Capuchinho. Colam os objetos onde acham que pertencem”.	A (Rapaz):-“ A bola pertence ao lobo; A chávena é no Capuchinho”.

Quadro 2 - Sessão 1: Associações de género das crianças através de objetos.

As respostas foram pouco significativas, na medida em as crianças parecem atribuir os objetos ao lobo e à menina fortuitamente. Vejam-se os quadros 2 e 3. Relativamente ao quadro 3 note-se que há indicadores de género.

É muito curioso o fato de ser apenas a rapariga a atribuir a mota ao lobo, objeto este que não surge na história, mas sim numa das atividades desta sessão. Não deixa igualmente de ser curioso a associação das flores, por parte dos rapazes, à menina do Capuchinho Vermelho, sendo este um objeto, normalmente, associado ao feminino. É interessante estas não estarem associadas ao lobo, na medida em que na história é a este que se encontram associadas, nomeadamente, quando ele vai a casa da menina pela primeira vez e lhe leva uma flor e quando também oferece uma ramos de flores á mãe da Capuchinho Vermelho. Na narrativa, as flores enquanto associadas ao feminino, surgem estampadas como fundo de parede, na banheira e até

no próprio avental do lobo. Através do quadro 3 podemos provavelmente referir que esta associação das flores à menina esteja ligada às associações de género que as crianças fazem.

Através do quadro 3 também se torna possível verificar que a maioria das crianças atribuiu o boné ao lobo, objeto, normalmente associado ao masculino, à exceção da menina que o atribuiu à menina do Capuchinho Vermelho, o que nos remete para a tomada de consciência desta criança de que o boné é um objeto associado tanto aos meninos como às meninas, podendo ser utilizado por ambos os sexos.

Ainda no que respeita a este quadro, podemos considerar uma construção de género aquando da associação da chávena ao lobo, tal como surge na história, no momento em que o lobo está num ambiente familiar, bebendo chá com a avó da Capuchinho Vermelho.

	Capuchinho Vermelho	Lobo
Criança A (rapaz)	- Bolo; mota e flores	- Bola; boné; vassoura e chávena
Criança B (rapaz)	- Vassoura; flores e mota	- Bolo; chávena; bola e boné
Criança C (rapariga)	- Flores; bola; boné e bolo	- Chávena; vassoura e mota
Criança E (rapaz)	- Mota; flores; vassoura e bola	- Boné; chávena e bolo

Quadro 3- Sessão 1: Resultados da atividade das colagens dos objetos junto das personagens.

Não tendo havido nenhuma conversa posterior com as crianças para justificação da sua escolha, não se sabe se são influenciadas pela história - o lobo bebe chá pela chávena, ou se por estereótipos de “género”: são os meninos que costumam ser associados à bola e é ao lobo que a bola é associada. Como se verifica no quadro três, as crianças fizeram distintas associações a cada personagem, não havendo resultados iguais entre as crianças.

Objetos	Capuchinho Vermelho	Lobo
Bola	2	2
Mota	3	1
Flores	4	0
Bolo	2	2
Chávena	0	4
Boné	1	3
Vassoura	2	2

Quadro 4- Sessão 1: Resultados do número de objetos associados a cada personagem.

Como se vê no quadro 4 podemos verificar que o objeto que mais se associa ao lobo é a chávena, não associando as crianças nenhuma flor a este. Quanto à menina do Capuchinho Vermelho, o objeto que mais se associa a ela são as flores, não havendo nenhuma chávena associada a ela. Através deste quadro observa-se que a maioria das crianças (4) associaram a chávena ao lobo enquanto à menina do Capuchinho Vermelho, igualmente a maioria lhe associou as flores.

De acordo com o quadro 4, podemos notar que apenas uma criança associou o boné à menina do Capuchinho Vermelho enquanto do lobo, apenas uma criança lhe associou a mota. Podemos também notar que existe uma vacilação das crianças no que concerne a atribuição da bola, do bolo e da vassoura, visto haver apenas duas crianças que associam cada um destes objetos ao lobo e à menina (duas bolas associadas ao lobo e outras duas à menina, acontecendo o mesmo para os outros dois objetos), o que nos remete para uma questão: “Será que esta vacilação das crianças na associação de objetos e categorias de género poderá ter influência da história que ouviram? Ou será pelo que conhecem? Estas questões levam-nos a pensar que a associação da bola nada tem a ver com a história, pois este objeto não surge nela, mas exclusivamente numa das atividades desta sessão.

Este jogo entre os objetos da história e os objetos utilizados nesta sessão poderá ter levado a alguma vacilação por parte das crianças, o que torna, de certa forma, interessante os resultados que se obtiveram.

As conclusões possíveis a tirar dessa atividade confirmam não haver entre as crianças uma grande estereotipização de papéis de género a partir dos objetos.

Depois desta primeira abordagem, que a investigadora considerou pouco conclusiva e de difícil interpretação, a investigadora entendeu ser necessário criar mais espaço para a interação das crianças.

	Questões iniciadas pela investigadora	Respostas das crianças às questões da investigadora
15	- “Quem é o mau?”	B (Rapaz):- “O bom é o lobo e o mau é Capuchinho”. A (Rapaz):- “O lobo”. E (Rapaz):- “O lobo”.
25	- “Agora F (Rapariga) quem achas ser o mau na história?”	F (Rapariga): - “O lobo”.
27	-“ Porquê?”	F (Rapariga):- “Porque no início ele era bom e depois comeu a sandes e ficou mau”.
33	- “Então, quase todos os meninos, menos o B (Rapaz). disseram que o lobo era o mau. Era?”	B(Rapaz): - “Não. Era o Capuchinho”. C (Crianças): - “O mau era o Capuchinho”.
36	-“ Porquê? O lobo estava a ser muito simpático.”	A (Rapaz):- “E o capuchinho também”.

Quadro 5 - Sessão 1: Os papéis de “bom” e de “mau”.

Na segunda atividade, que decorreu no final da primeira sessão, visava-se clarificar junto das crianças a relação complexa entre o lobo e o Capuchinho Vermelho, uma vez que os papéis de bom e de mau estão subvertidos em relação ao conto tradicional. Ao usar as categorias de “bom” e “mau” a investigadora centra-se no contexto narrativo dual do conto tradicional, ao mesmo tempo que visa explorar estereótipos relativos aos traços ou atributos de personalidade em relação às personagens. Mais uma vez se espera das crianças que façam a ligação entre a narrativa que acabaram de ouvir narrar e o seu conhecimento anterior ao conto tradicional. No quadro 5 transcreve-se um excerto desta atividade.

Através do quadro 5, pode-se verificar que quatro crianças atribuíram o papel de mau ao lobo (B,A,E e F), tal como surge nas outras versões tradicionais cujo lobo é que se afigura como sendo o mau da história. E não volta a falar para modificar a sua resposta. A, que inicialmente tem a mesma resposta imediata, acaba por clarificar que “E o Capuchinho Vermelho também estava a ser (tão) simpático como o lobo”, não vacilando na sua apreciação.

F começa por afirmar que o lobo é mau, mas clarifica que ele era bom no início da história e que ficou mau porque comeu a sandes. F revela uma compreensão da transformação do lobo e

confirma a pressuposição da investigadora que pede uma explicação das suas respostas iniciais às crianças é clarificador dos dados.

B mantém a sua posição desde o início de que nesta história o lobo é que é bom e a menina é que é o mau da história.

Curiosamente, quando a investigadora sintetiza as posições assumidas (em 33), “então, quase todos os meninos, menos o B disseram que o lobo era o mau. Era?” as crianças convergem para uma mesma afirmação: “O mau era o Capuchinho Vermelho”, deste modo apropriando-se da dimensão de subversão da narrativa.

Digno de registo é o diálogo como forma de clarificação de sentidos.

Numa fase seguinte, quando a investigadora procura dirigir a atenção das crianças para o uso de peças de vestuário pelas personagens principais, no sentido de levar as crianças a tomar consciência de que o lobo é levado a adotar peças de roupa femininas quando está sob as ordens do Capuchinho Vermelho e que um dos temas centrais da narrativa é a subversão dos papéis tradicionais feminino e masculino, as reações das crianças são mais explícitas e revelam as pressões configuradoras da sociedade em que estão inseridas.

Neste caso exploram-se os estereótipos relativos aos papéis desempenhados pelo feminino ou masculino.

	Questões iniciadas pela investigadora	Respostas das crianças às questões da investigadora
39	- “O que acham desta imagem? (imagem do lobo com o avental e vassoura)”	C (Rapariga): - “O lobo é bom”.
41	- “Parece-te bem esta imagem?”	C (Rapariga): - “Sim”.
43	- “Porquê?”	C (Rapariga):- “Porque está a fazer o prometido”.
47	- “Está alguma coisa diferente?”	C (Rapariga): - “Não.” F (Rapariga): - “Sim”.
51	- “Achas bonita?”	F (Rapariga): - “Sim”.
53	- “Porquê?”	F (Rapariga): - “Porque não é mau”.
55	- “Achas alguma coisa de diferente na imagem?”	F (Rapariga): - “Não”.
57	- “Deixavas estar a imagem assim? O lobo com o avental e a vassoura?”	F (Rapariga): - “Não”.
59	- “O que mudavas?”	F (Rapariga): - “Tirava o avental e a vassoura”.
61	- Não achas normal o lobo usar avental e vassoura?	F (Rapariga): - “Não. Não fica bonito”.
64	- “Mudavas alguma coisa?”	A (Rapaz):- “Não”. E (Rapaz):- “Sim. Tirava o avental e a vassoura, porque o lobo não usa”.
70	- “Achas que o lobo não pode usar avental e vassoura?”	E (Rapaz):- “Não”.
72	- “Porquê?”	E (Rapaz):- “Porque o lobo não se veste assim”.

74	- “B (Rapaz). o E (Rapaz). diz que o lobo não pode usar avental e vassoura, concordas? Achas bem?”	B (Rapaz):- “Não”.
76	- “Porquê?”	B (Rapaz):-“Porque ele é bom”.
78	- “Então e é só por ser bom que não pode usar avental e vassoura?”	B (Rapaz):-“É”.
80	- “Então e se tirasse a vassoura e o avental, achas que ficava melhor?”	B (Rapaz):-“Sim, porque ficava mais bonito”.
82	- “Porque achas que ficava mais bonito?”	C (Rapariga):- “Porque tem uma imagem boa”.
84	- “Só o Capuchinho é que pode usar?”	C (Crianças):- “Não”.
86	- “Então porque é que o lobo não pode?”	A (Rapaz):-“Porque os lobos não usam aventais”.
88	- “Não usam porquê?”	B (Rapaz):-“Porque são maus”.

Quadro 6- Sessão 1: Associações de género das crianças através de peças de roupa.

No quadro 6, em resultado das questões iniciadas pela investigadora face à ilustração em que o lobo surge de avental e vassoura, as crianças começam por dar respostas que se limitaram a “sim” /”não”, atrapalharam-se nas respostas, havendo em alguns momentos, contradições.

É curiosa a afirmação (em 39) de C que associa o lobo vestido de avental ao bom da história. O lobo é bom quando está em casa e se comporta como um ser doméstico. As respostas das crianças revelam que estiveram atentas à história e que encaram o lobo de avental como uma personagem que “cumpre o prometido” (em 43) ou que não é má (em 53).

Aquando a apresentação da ilustração ao grupo, a maioria das crianças consideraram a imagem surpreendente, pois na sua perspetiva, nunca viram lobos vestidos de avental e vassoura.

Tal como podemos verificar no quadro seis, F (rapariga) primeiro afirma que o lobo está diferente, mas que está bonito porque não é mau. No entanto, quando colocada novamente a questão (em 55), já contradiz o que disse, respondendo que não está nada diferente, mas que mudava a imagem tirando o avental e a vassoura, porque não fica bonito. De fato, o que a narrativa pretende é fazer pressão sobre estereótipos e ajudar a desmontá-los e na hesitação de resposta de F nota-se que ela oscila entre ser bom porque usa avental (estar domesticado e feminizado) e ser lobo/predador/agressivo e não usar avental ou vassoura.

A maioria dos rapazes a participar na atividade responde de forma mais contundente que o lobo não ficava bem de avental e vassoura e que lhos tiravam pois em sua opinião, os lobos não usam avental, porque não se vestem assim (veja-se A e E). Um deles (B) afirma porém que o lobo pode usar avental e vassoura por ser bom, mas já na questão 80, refere que o lobo ficava mais bonito sem o avental e a vassoura, pois os maus não usam aventais. A afirmação de A (em 86) “porque os lobos não usam aventais” remete para uma dimensão extra, da narrativa “os lobos não usam aventais porque são maus”, pois o uso do plural remete igualmente para as características animais do lobo por oposição ao humano.

Para terminar, quando confrontadas com a questão 84 sobre o fato de ser apenas o Capuchinho a poder usar avental, as crianças respondem negativamente sem qualquer hesitação, o que remete para uma concordância das crianças na ideia de que não só o Capuchinho pode usar avental, como o lobo também pode. É claramente visível que as crianças mudaram de opinião quando a investigadora reforçou a questão, perguntando se poderia ser apenas a menina a usar o avental.

Pode-se então concluir que através destas respostas há uma ligação entre os papéis de bom e de mau com as peças de roupa que quer o lobo quer a menina podem vestir. Sentiu-se alguma vacilação por parte do grupo quanto às suas associações ao que é bom/mau, aqui implicitamente típico do feminino/masculino, tanto num contexto de subversão de papéis de bom/mau do que esperadamente será um comportamento feminino ou masculino na narrativa que lhes foi contada.

5.3. A segunda sessão

A segunda sessão decorreu cinco dias depois da primeira, tendo uma duração de sensivelmente duas horas e meia.

Da transcrição que fizemos, o quadro 7 apresenta as questões iniciadas pela investigadora e suas respostas.

As perguntas iniciadas pela investigadora confirmam que as crianças associam o lobo ao elemento masculino da história (veja-se a afirmação 96, 127 e 131) de que deve usar calças e porque é “de menino”. A afirmação de C (em 213) é claríssima nas suas associações: o Capuchinho Vermelho é menina, o lobo mau é menino. A associação do “mau” ao “masculino” é um pré-juízo que não decorre necessariamente da narrativa que ouviu contar.

A afirmação 225 de B (Rapaz) reitera os estereótipos: “as senhoras usam avental e os senhores não”. No entanto, esta dimensão do lobo coexiste com outra: a da sua animalidade: vejam-se as afirmações de B (Rapaz): “os lobos andam na floresta” (em 107).

A história em si é um instrumento poderoso na alteração de representações. As afirmações 196 a 202 revelam que o que as crianças vêem nas imagens torna-se possível em termos de representação: o lobo também pode vestir um avental porque era assim que aparece na história. Podemos assim perceber que as crianças, nesta atividade, poderão ter sido, de certa forma,

influenciadas pelas ilustrações que viram na história, levando-as a vestir os seus bonecos tal como as personagens surgem na história.

	Questões iniciadas pela investigadora	Respostas das crianças às questões da investigadora
44	- “Temos então o lobo com um avental e uma vassoura. E lá em casa quem usa avental?”	C (Rapariga) e A (Rapaz):- “A minha mãe.” B (Rapaz):- “A minha mãe também usa.”
47	- “E tu E. lá em casa quem usa avental?”	E (Rapaz):- “A minha mãe e eu às vezes também uso.”
52	- “E tu D?”	D (Rapaz):- “O pai.”
54	- “O pai é que usa avental?”	D (Rapaz):- “Sim.”
56	- “E a mãe não usa?”	D (Rapaz):- “Não é o pai.”
96	- “Acham que o lobo fica melhor de avental e vassoura, ou por exemplo, o lobo com umas calças, com uma camisola ou com um vestido? Como é que acham que fica melhor?”	C (Crianças):- “Com umas calças”.
100	- “Porquê? Não achas que o lobo também fica bonito de avental e vassoura?”	B (Rapaz):- “Não.”
102	-“ Porquê?”	B (Rapaz):- “Porque não gosto.” E (Rapaz):- “Porque é feio.”
105	-“ É feio? Então porquê?”	E (Rapaz):- “Sim. Porque ele não é assim”.
107	-“Então ele não pode usar avental?”	E (Rapaz):- “Não.” B (Rapaz):- “Porque os lobos andam na floresta.
110	- “Porque é que não podem usar avental?”	B (Rapaz):- “Achas que o lobo pode andar na cidade? Ele é do campo.”
112	- “Sim mas pode usar avental ou não?”	B (Rapaz):- “Não.”

114	- “E (Rapaz), achas que o lobo não pode usar avental?”	E (Rapaz):- “ Não.”
116	- “O teu pai não usa avental?”	E (Rapaz):- “Não. Só a mãe.”
120	- “Fica melhor com o avental ou com o vestido?”	A (Rapaz):- “Não fica feio.”
122	- “Porquê A (Rapaz)?”	A (Rapaz):- “Porque sim.”
125	- “E se eu colocar a camisola azul, o que fica melhor: a camisola ou o avental?”	C (Crianças):- “A camisola.”
127	- “A camisola porquê?”	E (Rapaz):- “Porque é de menino.”
129	- “E achas que só os meninos podem vestir camisolas azuis?”	E (Rapaz):- “ Sim.”
131	- “Então vocês concordam que o lobo só pode usar ou a camisola ou as calças?”	C (Crianças):- “Sim.”
136	- “Porquê?”	A (Rapaz):- “Porque não quero! Não quero vestir isso, não gosto.”
138	- “Há meninas que também vestem azul, por exemplo eu hoje tenho uma camisa azul”.	A (Rapaz):- “Hum...mas não!”
178	- “E se eu colocasse o avental ao menino ficava giro não ficava?”	C (Rapariga):- “Ficava.”
180	- “Porquê C (Rapariga)?”	C (Rapariga):- “Porque também pode vestir um avental.”
196	- “Explica-nos lá porque vestiste assim o lobo?”	F (Rapariga): - “Porque era como ele estava vestido na história.”
198	- “E achas que ficou bem assim?”	F (Rapariga):- “Sim.”
200	- “E a Capuchinho Vermelho, porque vestiste assim?”	F (Rapariga): - “Porque na história, o capuchinho foi levar a surpresa a avó assim vestida.”

202	- “E ela não podia vestir, por exemplo, as calças ou a camisola azul?”	F (Rapariga):- “Não, porque ela não estava assim na história.”
204	- “E (Rapaz) e tu, porque vestiste os teus bonecos assim?”	E (Rapaz):- “Porque ficam bem assim. Gosto de ver assim.”
212	- “E tu C (Rapariga), mostra lá os teus bonecos. Porque vestiste assim o lobo?”	C (Rapariga):- “Porque gosto de ver assim.”
213	- “E achas que o lobo não podia vestir o vestido, por exemplo?”	C (Rapariga):- “Não, porque o capuchinho vermelho é menina e o lobo mau é menino.”
215	- “E os meninos não podem vestir vestidos?”	C (Rapariga):- “Não.”
217	- “Então e a capuchinho vermelho não podia vestir as calças ou a camisola azul?”	C (Rapariga):- “Não, porque o capuchinho vermelho é menina.”
219	- “Então mas só os meninos é que podem vestir calças e camisola azul? As meninas não podem?”	C (Rapariga):- “Não, as meninas também podem.”
221	- “E tu B (Rapaz), apresenta os teus bonecos? Porque vestiste assim o lobo?”	B (Rapaz):- “Porque gosto de ver assim o lobo.”
223	- “E porque não vestiste o avental ao lobo? Não gostas de ver?”	B (Rapaz):- “Porque nunca vi um lobo assim vestido.”
225	- “ Não fica bem?”	B (Rapaz):- Não. As senhoras usam avental e os senhores não.
227	- “Os senhores não podem usar avental? Todos concordam com o B (Rapaz)?”	C (Rapariga):- “Não. O meu pai já usou uma vez avental.”
231	- “ Então e a capuchinho pode vestir as calças?”	B (Rapaz):- “Sim.”
233	- “E tu A (Rapaz), porque vestiste o avental ao lobo?”	A (Rapaz):- “Porque quer varrer o chão.”
235	- “Achas que fica bem assim?”	A (Rapaz):- “Sim.”

237	-“E não vestiste as calças ao capuchinho porquê?”	A (Rapaz):- “Porque quero assim.”
239	-“Então vocês acham que as meninas podem vestir calças?”	B (Rapaz):- “Sim e calções também.”
241	- “E se vestíssemos uma saia ao lobo, ficava bem?”	E (Rapaz):- “Sim. Ficava bonito.”

Quadro 7- Sessão 2: Associações de género das crianças através de peças de roupa.

Nesta sessão, as crianças já tinham interiorizado a história, daí o resultado das suas respostas ser o que se apresentou no quadro acima. Através destas podemos verificar que a maioria das crianças afirma ser a mãe a usar o avental, confirmando a associação do feminino ao trabalho doméstico, destacando-se apenas um menino que diz precisamente o contrário, isto é, que o pai é que usa avental lá em casa e não a mãe. Esta resposta deixa claro que a criança em questão tem consciência de que não é só a mãe que usa avental, mas que o pai também pode cumprir as tarefas associadas ao uso dessas peças de vestuário.

Este grupo apresenta também a ideia de que vestem, por vezes, o avental, mas em caso da mãe assim o solicitar e não por iniciativa própria, o que revela, de certa forma, uma tentativa por parte da mãe em repartir tarefas domésticas de forma equitativa.

Quanto à questão 96, as crianças afirmam gostarem mais de ver o lobo (associado ao sexo masculino) de calças do que de avental, havendo assim, respostas divergentes: porque não gostam de ver; não fica bonito; é feio; o lobo não é assim; os lobos andam na floresta; fica melhor com camisola porque é de menino; só os meninos podem vestir camisolas azuis; só podem usar calças ou camisola (da questão 44 à 180 de acordo com a numeração no quadro).

Nesta questão estão implícitas as questões de género, em que os meninos só podem vestir calças e camisolas azuis e as meninas vestidos e aventais, ideia esta que as crianças deste grupo defendem.

Deste levantamento, podemos concluir que as crianças possuem estereótipos de género, no que respeita à cor e roupa que tanto os meninos como as meninas podem vestir, atribuindo, por exemplo, a cor azul aos meninos e cor-de-rosa às meninas.

As próprias crianças não têm bem a noção da estereotipização que estão a fazer e embora elas façam a distinção entre géneros, os meninos são diferentes das meninas, não há igualdade de género nos atributos.

Durante a apresentação dos trabalhos finais, a maioria das crianças vestiu os seus bonecos de acordo com a história, cingindo-se à forma como as duas personagens surgiram vestidas na história.

Uma outra resposta curiosa foi a da questão 213, quando uma menina afirma não vestir o vestido ao lobo porque ele é menino e a Capuchinho Vermelho é menina, o que confirma que ela vê relações entre géneros masculino e feminino no lobo e na Capuchinho. Quando a criança C

(Rapariga) é confrontada com a questão 217, afirma que o Capuchinho Vermelho não pode vestir calças nem camisolas azuis, visto ser menina, o que remete para alguma dificuldade em subverter estereótipos. No entanto, quando a investigadora coloca a questão 219, sobre o fato de só os meninos poderem vestir calças e camisolas azuis, a criança C (Rapariga) contradiz o que disse na questão anterior, afirmando que as meninas também podem vestir calças e camisolas azuis.

Não podemos terminar esta breve reflexão face à categoria em questão, sem deixar de salientar que os comportamentos e comentários das crianças também nos remetem para a ideia de que vestiram os seus bonecos da maneira como estão habituados a ver, ou seja, o lobo não veste avental e as meninas vestem avental, confirmando expectativas sociais.

	Questões iniciadas pela investigadora	Respostas das crianças às questões da investigadora
58	- “E quem varre lá me casa?”	B (Rapaz):- “Eu tenho uma vassoura.”
62	- “E é só a mãe que varre lá em casa?”	B (Rapaz):- “Não. Eu também varro.”
64	-“E o pai não?”	B (Rapaz):- “Não, é só a mãe.”
66	- “E tu, E (Rapaz). quem varre la em casa?”	E (Rapaz):- “A mãe.”
68	-“O pai não ajuda a varrer?”	E (Rapaz):- “Não, só a minha mãe e eu às vezes varro também.”
70	- “E tu D (Rapaz), quem varre lá na tua casa?”	D (Rapaz):-“ O meu pai.”
72	- “É o pai também que varre?”	D (Rapaz):- “Sim.”
75	- “A (Rapaz), e na tua casa, quem varre?”	A (Rapaz):- “A minha mãe e o meu pai, às vezes.”
81	- “O teu pai não ajuda a mãe lá me casa?”	B (Rapaz):- “Ele só aspira. Eu e a minha mãe limpamos o pó e varremos a casa.”
84	- “E tu, E (Rapaz). o teu pai não ajuda lá me casa? O que é que ele faz?”	E (Rapaz):- “Também faz a comida.”
86	- “E não ajuda a limpar o pó, a arrumar a casa?”	E (Rapaz):- “Não.”
88	- “E tu D (Rapaz). O que a mãe faz em casa?”	D (Rapaz):-“Nada.”

90	- “Então a mãe não faz nada?”	C (Rapariga):- “Ajuda às vezes o meu pai a varrer.”
92	-“E a tua mãe A (Rapaz). o que faz lá em casa?”	A (Rapaz):- “Varre tudo.”
94	- “E o pai?”	A (Rapaz):- “Vai buscar a outra vassoura para varrer também tudo.”

Quadro 8- Sessão 2: Partilha de tarefas entre os sexos.

Ao longo do reconto da história foi dado algum destaque a aspetos que a investigadora considerou importantes para a partir deles poder trabalhar com as crianças a questão das associações de género. Neste sentido, tal como se pode verificar no quadro 8, a investigadora tentou clarificar junto das crianças a questão da partilha de tarefas entre os sexos. Esta categoria surgiu a partir da exploração da imagem, onde o lobo aparece com o avental e com a vassoura, desenvolvendo-se, no entanto, um diálogo com as crianças, de modo a perceber se estas estabelecem associações de género quanto à distribuição de tarefas, sendo esses resultados transcritos para o quadro cinco, onde constam as respostas às questões feitas pela investigadora em torno desta categoria de género.

No quadro 8, podemos observar que a maioria das crianças dizem ser as mães a executar as tarefas domésticas em casa, havendo apenas duas crianças (rapazes) que também ajudam nas tarefas. Mais uma vez, D (Rapaz) refere que é o pai quem faz as tarefas de casa, reforçando ainda que a mãe não faz nada em casa. Esta questão desperta algum interesse, na medida em que a criança tem consciência de que o pai é que executa as tarefas domésticas em casa, ao contrário da mãe, que por vezes ajuda o pai. É importante que desde cedo seja incutido na criança a paridade de géneros, neste caso, na distribuição de tarefas entre sexos, para que a própria criança tome consciência de que a partilha de tarefas é feita de igual modo entre os sexos. Particularmente neste caso, a investigadora não aprofundou mais esta questão, por desconhecimento do motivo que leva o pai desta criança a executar as tarefas domésticas com mais frequência do que a mãe, embora pudesse pressentir que a criança apresenta a sua experiência como não vulgar.

A imagem do pai não surge muito associada à realização das tarefas domésticas. É mais frequente, a mãe, figura feminina, ligada ao mundo doméstico/interior, enquanto o pai ligado ao mundo exterior. Ainda assim, algumas crianças afirmaram que os pais também ajudam, quer seja a fazer as refeições ou até mesmo nas limpezas de casa e o fato de referirem o “também” reforça a ideia de alguma transformação social a partir de estereótipos de género/atividades domésticas.

Uma resposta curiosa e ao mesmo tempo engraçada que não podemos deixar de realçar foi quando A (Rapaz) afirma que enquanto a mãe varria tudo, o pai ia buscar outra vassoura e

também ajudava a varrer (94). Aqui está claramente evidente a distribuição de tarefas, em que a mãe é quem faz tudo em casa e o pai apenas ajuda quando necessário, daí o avental estar muito presente na figura maternal. No interior da casa, o avental é um símbolo do papel feminino, neste caso, o da mãe, símbolo de limpeza.

Através das questões da investigadora e do diálogo com as crianças podemos constatar que todas as crianças, à exceção de uma, associam as tarefas domésticas à mãe, afastando o pai e elas próprias da realização dessas tarefas.

5.4. A terceira sessão

A terceira sessão deu-se ao fim de duas sessões de atividades, onde foi notório o desenvolvimento das crianças no que respeita ao diálogo sobre o conto. Esta última sessão consistiu no reconto da história pelas crianças e na atividade central de realização de um desenho alusivo à história.

Nesta sessão, o reconto da história teve como base a exploração das ilustrações do álbum, em que as crianças apresentavam o que viam nas mesmas, recontando ao mesmo tempo a história, com base no que tinham ouvido antes.

Durante o reconto da história, as crianças estavam entusiasmadas e conseguiram fazê-lo sem ser necessária grande ajuda por parte da investigadora. Através das ilustrações que esta lhes ia apresentando, as crianças foram mencionando alguns aspetos que já tinham sido trabalhados na sessão anterior, como por exemplo as cores de algumas peças de vestuário, o fato de o lobo estar a usar avental para varrer a casa, entre outros, fazendo deste modo, as associações de género.

No quadro 9, apresentamos o levantamento das questões iniciadas pela investigadora e as respostas das crianças às mesmas face às associações de género através do desenho.

	Questões iniciadas pela investigadora	Respostas das crianças às questões da investigadora
78	- “Então A (Rapaz). mostra lá o teu desenho. O que desenhaste?”	A (Rapaz):- “Esta.”
80	-“ E quem é essa?”	A (Rapaz):- “Não sei.”
82	- “E tu D (Rapaz). O que fizeste no teu desenho?”	D (Rapaz):- “O lobo.”
84	- “E desenhaste só o lobo?”	D (Rapaz):-“Sim.”
86	- “E a Capuchinho não desenhaste porquê?”	D (Rapaz):-“Não consegui.”
88	- “E tu E (Rapaz). mostra lá o teu desenho e explica-nos lá o que desenhaste?”	E (Rapaz):- “Desenhei o Capuchinho e o lobo.”
90	- “Então e não desenhaste mais nada porquê?”	E (Rapaz):- “Esqueci-me!”
94	- “E tu B (Rapaz) , o que desenhaste?”	B (Rapaz):- “Eu desenhei o Capuchinho Vermelho, o vestido, a vassoura, a bola e a flor.”
96	- “Então e o lobo, não o desenhaste porquê?”	B (Rapaz):-“Porque só consigo fazer homens.”
98	- “Então e o lobo é o quê?”	B (Rapaz):-“O lobo não é um homem.”
100	- “Ele é uma personagem e na história é um animal, mas na história ele aparece como...”	C (Rapariga):- “Como uma pessoa.”
102	- “Mostra lá o que desenhaste.”	C (Rapariga):- “ Isto é o avental, a bola, a vassoura, a flor, o chapéu de cozinheiro, a gravata, o chapéu, o Capuchinho, o cesto, a camisola, as

		calças, o vestido e os laços.”
103	- “Também não desenhaste o lobo porquê?”	C (Rapariga):- “ Porque já não cabia.”

Quadro 9- Sessão 3: Associações de género através do desenho.

Nesta sessão, a investigadora tentou compreender se o álbum e as atividades em torno dele tinham cativado a atenção das crianças e como, propondo-lhes a elaboração de um desenho sobre a história. Para analisar os desenhos, pediu-se um comentário das crianças mas sem se analisarem aspetos como a cor e o tamanho do que foi desenhado, não sendo esse o nosso objetivo.



Figura 15- Desenho da criança A.

Como podemos ver no desenho da Figura 15, a criança A desenhou o lobo e a menina do Capuchinho Vermelho. É notório o tamanho superior do lobo face ao da menina, apresentando umas pernas e uns olhos grandes, o que nos remete que o lobo (masculino- agressivo e autoritário) é superior à menina (feminina- frágil e passiva). A cor castanha e preta do lobo aparece associada à sua figura animal.

É curioso que os objetos surgem em torno do lobo, nomeadamente, o cesto, o vestido vermelho, a flor e a vassoura, objetos estes que aparecem na história que ouviu/viu, não sendo associado nenhum objeto à menina. É importante referir que, na primeira sessão, na atividade das colagens dos objetos, a criança A atribuiu a flor à menina enquanto a vassoura, tal como pode ver no desenho, aparece associada ao lobo.

Em volta destas duas personagens é visível todo um envolvimento/linha, remetendo para o fato de estas serem as duas personagens principais, mas provavelmente também uma reminiscência do enquadramento em renda ou debrum das ilustrações do livro.



Figura16- Desenho da criança B.

Contrariamente à criança anterior, a criança B (Figura 16), optou por desenhar apenas o Capuchinho Vermelho, afirmando não conseguir desenhar animais (lobo), só pessoas. Através deste desenho podemos constatar que se centra somente na menina do Capuchinho Vermelho. Os objetos aqui patentes (Figura 16) são: a bola, a flor e a vassoura, estando estes dois últimos, geralmente, associados ao feminino, enquanto a bola (masculino), que não surge na história também está presente. Na atividade das colagens dos objetos na primeira sessão, esta criança associou a bola ao lobo. É de salientar, não deixando de ser curiosa, a associação da vassoura e da flor à menina, enquanto na história aparecem associados ao lobo. Tal fato poderá surgir como resultado da incapacidade de desenhar o lobo, enquanto figura animal ou de estereótipos de género.

A imagem surge no centro da folha, ocupando quase toda a sua totalidade, remetendo para a ideia de que o Capuchinho Vermelho, nesta história, é figura central e autoritária, é ela que dá as ordens ao lobo. Note-se que o vestido é vermelho tal como na história.



Figura 17- Desenho da criança C.

Tal como se observa no desenho de C (Figura 17), é evidente que este se centra na menina do Capuchinho Vermelho, havendo um envolvimento entre a figura da menina e os objetos, estando estes em torno dela. Neste desenho estão patentes todos os objetos que foram mencionados ao longo das sessões de atividades, quer os que constavam na história e os que não estavam, sendo eles: os laços, o vestido vermelho, a camisola azul, o cesto, as calças azuis, o avental com um pormenor característico- as flores, a bola, a vassoura, a flor, a gravata e o chapéu de pasteleiro. Como já foi referido, alguns destes objetos advêm de atividades desenvolvidas nas sessões anteriores.

É visível que todos os objetos se centram na menina. Contudo, a criança C não desenhou o lobo, afirmando já não ter espaço suficiente para o fazer, levando a que as associações estabelecidas entre objetos e a menina se tenha dado por “ausência” da figura do lobo, tal como aconteceu com o desenho da criança B.

Na atividade da primeira sessão, a criança C atribuiu a vassoura ao lobo, enquanto neste desenho acontece exatamente o contrário, a vassoura surge associada à menina.

Não só a cor vermelha e o azul surgem associadas a alguns objetos, mas também o cor-de-rosa (flor, avental, no vestido e cara da menina) merece destaque e surge associado ao “feminino”.

É de notar que este desenho possui aspetos muito valiosos, apresentando-se bem elaborado, possuindo pormenores, veja-se o avental que aparece com flores, os laços e os bolsos das calças, remetendo para o entusiasmo da criança na realização o desenho.



Figura 18- Desenho da criança D.

Neste desenho (Figura 18) a criança D optou por desenhar apenas o lobo prefigurado como menino/homem, justificando não conseguir desenhar a menina do Capuchinho Vermelho. O lobo surge no centro da folha, apresentando, de certa forma, alguns traços semelhantes ao da figura humana, note-se no rosto: as orelhas redondas, a boca, os olhos e o nariz.

Mais uma vez, é associada a cor castanha ao lobo, enquanto animal.

Através deste desenho, a investigadora teve alguma dificuldade em tecer algumas conclusões, conseguindo apenas apresentar os dados conclusivos acima mencionados.

Visto termos vindo a fazer algumas comparações entre os trabalhos realizados nas sessões anteriores é importante mencionar que a criança D não realizou a atividade das colagens dos objetos na primeira sessão, não sendo possível comparar as associações dos objetos, na medida em que, também não foram desenhados objetos neste desenho (Figura 18).

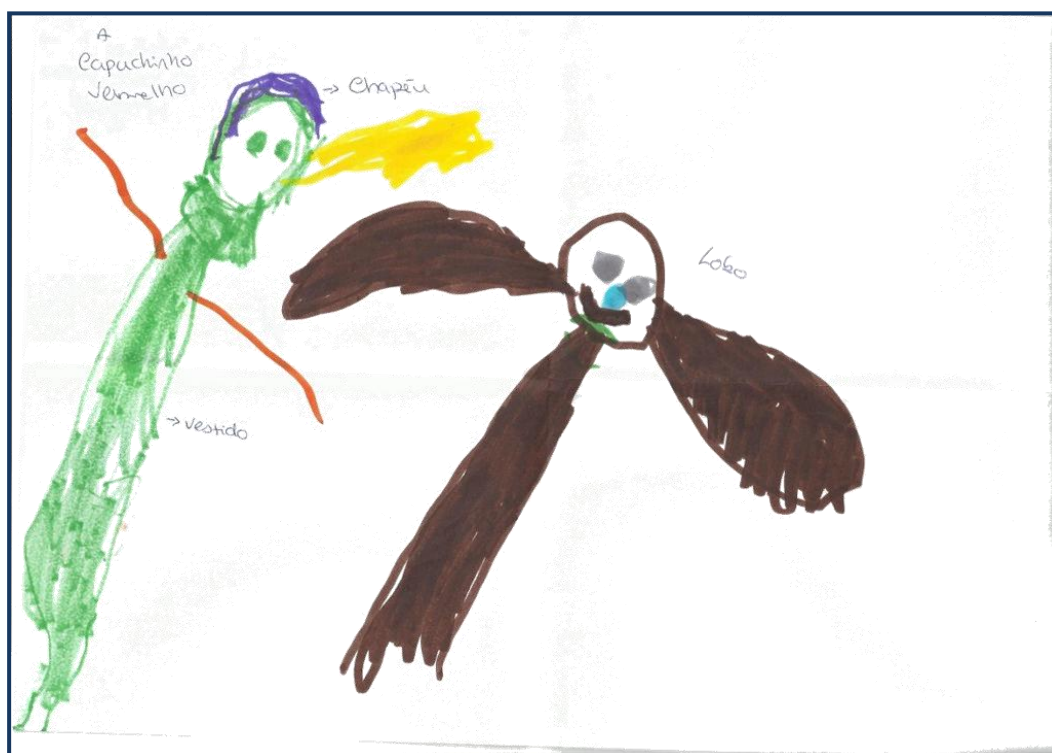


Figura 19- Desenho da criança E.

Como se pode verificar na Figura 19 (desenho da criança E), a figura do Capuchinho Vermelho aparentemente parece ligeiramente superior à do lobo, remetendo para a influência do Capuchinho Vermelho sobre o lobo na história. Note-se que as cores dos objetos não correspondem às que surgem na história, nomeadamente, o vestido da menina não é verde e sim vermelho, bem como o chapéu não é amarelo, mas também ele vermelho. Já o lobo apresenta a cor castanha, cor associada, mais uma vez, à figura animal, apesar da cor do lobo na história também o ser.

Neste desenho, os objetos não aparecem, enquanto na atividade da primeira sessão, a criança E associa-se a mota, a vassoura e a bola à menina e o boné, a chávena e o bolo ao lobo.

Analisados de uma forma genérica os trabalhos dos alunos, é importante referir que quanto à cor, a investigadora pretendeu compreender quais as cores utilizadas pelas crianças ao desenharem as duas personagens centrais da história, acontecendo o mesmo para o tamanho das imagens, de modo a observar quais as associações de género que as crianças fizeram.

Dos dados obtidos em termos de análise do desenho, feita empiricamente, a investigadora observou que os desenhos das crianças revelam, mais uma vez, informação valiosa. Ao longo das sessões, B (Rapaz), por exemplo, insiste em ver o lobo como animal e recusa-se a ver nele uma personagem humanizada, apesar da narrativa que viu/ouviu narrar. Em 98 ele afirma “o lobo não é um homem” no sentido “não é uma categoria humana”. Esta resposta permitiu-nos observar que a criança não desenhou o lobo, apenas a menina do Capuchinho Vermelho, o que vai ao encontro do que foi referido anteriormente, ou seja, o B (Rapaz) persistiu na sua ideia de que o lobo é animal, desenhando apenas a menina, enquanto categoria humana.

Através do levantamento de algumas questões iniciadas pela investigadora e dos desenhos das crianças pode-se notar que a maioria das crianças desenhou a menina do Capuchinho Vermelho. Apenas D (Rapaz) desenhou só o lobo, uma situação diferente à que aconteceu com B (Rapaz). Este último, não desenhou o lobo por lhe associar a categoria “animal” e não como figura humana, D (Rapaz) não desenhou a menina, afirmando não a conseguir desenhar. Estamos assim, perante duas situações diferentes, a primeira que assenta na dificuldade em desenhar um animal e a segunda na dificuldade em desenhar uma figura humana.

É importante notar que no final C (rapariga) reconhece que o lobo, apesar de ser um animal, na história representa uma pessoa.

Quanto à cor, a maioria das crianças recorreu à cor vermelha, talvez por estar associada à menina do Capuchinho Vermelho.

No que concerne ao tamanho das figuras desenhadas pelas crianças, a investigadora teve dificuldade em distinguir o tamanho entre ambas, na medida em que o tamanho era semelhante nas duas figuras, à exceção das crianças que desenharam apenas uma das figuras.

Quase todas as crianças desenharam alguns dos objetos, tendo apenas duas crianças optado por desenhar apenas a (s) personagem (ns).

6. Considerações Finais

6.1. Alguns traços conclusivos

A par com o desenvolvimento da literatura para a infância verificou-se um desenvolvimento dos modelos de personagens femininas que, de certa forma, acompanham a evolução do papel da mulher na sociedade.

As representações das figuras femininas na literatura poderão continuar a estar associadas ao mundo interior, à casa. Contudo, estas representações têm evoluído, possivelmente resultado da evolução do papel da mulher, podendo confirmar-se tal fato no álbum ilustrado utilizado ao longo das sessões de atividades para recolha de dados neste estudo, em que a menina do Capuchinho Vermelho (feminino) é quem dá as ordens ao lobo (masculino) e se ausenta do mundo doméstico para a escola (e para a floresta). Este álbum ilustrado permite observar alguma alteração de papéis de género, nomeadamente no sentido em que é o lobo, enquanto figura masculina, que realiza as tarefas domésticas, vestindo um avental e segurando numa vassoura que ajuda a figura materna na confeção de um bolo e que bebe chá com a avó da menina. O lobo é simultaneamente visto no papel social “feminino” (durante a realização das tarefas domésticas) e no papel social masculino (quando vai à escola buscar a menina e os seus amigos no autocarro).

O que este estudo verifica é que existe potencial na literatura para a infância para abordar novos papéis sociais atribuídos às mulheres e aos homens.

Com este álbum ilustrado, muita literatura tenta, de alguma forma, combater estereótipos de género, visando igualdade entre crianças de sexos diferentes e desenvolvendo nelas a consciência de que independentemente do seu sexo existe um mundo rico em oportunidades à sua espera.

Neste sentido, é fulcral que continuem a criar histórias para crianças onde a igualdade de géneros seja patente, ou que se reescrevam os contos tradicionais de modo a albergar novos modos de estar e sentir.

Tem-se verificado algum equilíbrio em termos de oportunidades entre os sexos, mas importa continuar a proporcionar modelos mais equilibrados aos mais jovens de modo a prepará-los para os obstáculos com que se podem deparar no futuro. É aqui que entra o papel da escola e da família, que funcionam como complemento na formação das identidades de género, reforçando e reeducando hábitos

Uma segunda conclusão que podemos retrair do estudo é que nem sempre no pré-escolar (contexto escolar em que se desenvolveu este estudo) são delineadas atividades em torno das questões de género, verificando-se que ao utilizar-se literatura para a infância ela não é direcionada para a promoção da igualdade de género. A educadora entrevistada prefere promover a igualdade entre géneros junto das crianças, através de conversas informais, não vendo na literatura para a infância um material ideal para o efeito. Os livros para a infância são selecionados ao longo do ano letivo com base na temática estipulada pela instituição, não havendo nenhuma seleção de material de leitura específico para trabalhar esta questão. Como procurámos demonstrar, existe um grande potencial de trabalho sobre o género a partir do livro.

As questões ligadas ao género podem ser trabalhadas de diversas formas com qualquer grupo de crianças, recorrendo a distintos materiais de leitura. No caso do nosso estudo, optámos por selecionar um texto que subverte estereótipos de género, mas o estudo propõe igualmente que se pode trabalhar qualquer texto, desde que a educadora esteja previamente ciente do tipo de representações e suas implicações em termos de promoção da igualdade de géneros.

O estudo não abordou o papel dos pais na promoção da igualdade de géneros, mas seria importante sensibilizar os pais para o fato de deverem ter em atenção as conceções e construções de género que os seus filhos desenvolvem, evitando, que exibam comportamentos negativamente discriminatórios junto dos colegas, sendo também importante, caso esta situação se verifique, que a (o) educadora (or) interfira positivamente, no sentido da sua correção na escola e os pais em casa.

Torna-se fundamental que tanto a escola como a família transmitam a noção de igualdade de género às crianças, para que estas desde logo a interiorizem: os homens e as mulheres têm os mesmos direitos e oportunidades; a distinção entre sexos é necessária em termos identitários, mas não deve influir nos papéis a desempenhar socialmente.

É de salientar que após a entrevista da educadora, pudemos constatar que, por vezes, existem situações discriminatórias entre este grupo de crianças, nomeadamente em algumas brincadeiras, quer nos “cantinhos” como com as bonecas. Contudo, através de uma situação de observação inicial das crianças em contexto de sala, observámos que há meninos que gostam de brincar com bonecas e meninas com carros, o que não deixa de ser interessante em termos de experimentação com papéis de género.

Uma estratégia que nos pareceu adequada adotada pela educadora ao juntar menino e menina no mesmo “cantinho”, independentemente deste ser o “cantinho” da cozinha ou da garagem, o que é fulcral para que as crianças interiorizem a noção de igualdade entre género no desempenho de diversas tarefas.

Das atividades que desenvolvemos com as crianças em torno do livro infantil *A Verdadeira História do Capuchinho Vermelho*, pudemos constatar que na primeira sessão as crianças se sentiram um pouco baralhadas nas suas respostas às questões colocadas pela investigadora, limitando-se posteriormente a responder “sim” e “não”. A pouca adesão das crianças nas primeiras atividades poderá ter na origem diversos aspetos: a fraca experiência da investigadora; um primeiro contato das crianças com esta história e com a investigadora como narradora ou o fato de a história subverter o conto tradicional.

Apesar da inibição inicial por parte das crianças algumas das atividades lúdicas de associação de objetos às personagens, permitiram observar que as crianças tendem a associar os objetos às personagens de acordo com a história; associam, por exemplo, a chávena ao lobo porque o viram a tomar chá com uma chávena na mão, não tendo visto a Menina do Capuchinho Vermelho a fazer o mesmo, simultaneamente, associações de objetos a personagens que parecem basear-se nas experiências sociais das crianças e que reproduzem estereótipos de género. Contudo, os dados não foram conclusivos.

No que respeita à atividade lúdica que pedia às crianças que identificassem o “bom” e o “mau” da narrativa, verificou-se que num primeiro momento a maioria das crianças atribuiu o papel de “mau” ao lobo, tal como acontece no conto tradicional, destacando-se apenas uma

criança que clarificou desde o início que ele era “bom”. Porém, esta forte convicção da criança levou a que o restante grupo vacilasse e mudasse de opinião, concordando com o colega ao defender a ideia de que o lobo (masculino) era o “bom” e não o “mau”. Este revelou-se um dado interessante porque mostra que as crianças são capazes de alterar as suas posições e opiniões face ao diálogo sobre o livro.

Também pudemos constatar através das respostas das crianças que existe uma ligação entre os papéis de “bom” e de “mau” com as peças de vestuário que tanto o lobo como a menina “podem” vestir.

O álbum ilustrado utilizado revelou-se um material de leitura bastante valioso no que concerne às alterações de representações. As ilustrações do livro poderão estar na origem das associações de género que as crianças fizeram relativamente às duas personagens centrais, isto é, às peças de vestuário que as crianças associaram ao boneco do lobo e da menina, provavelmente derivam da forma como estes surgem na história. E como vimos, a história é subversiva neste contexto pois apresenta o lobo de avental e vassoura.

Ao longo das três sessões de atividades foi notória a interiorização da história por parte do grupo, levando este a recontar a história tendo como base as ilustrações do álbum e posteriormente a uma maior afinação das respostas, que provam que as crianças “aceitavam” a subversão de papéis presentes no álbum.

Ainda que o grupo continue agarrado a estereótipos de género em termos de cor da roupa que os meninos e meninas podem usar, as crianças têm consciência da estereotipização que fazem, mostram-se disponíveis, na generalidade, para aceitar representações alternativas às suas.

Verificou-se também que a maioria das crianças faz a distinção de papéis de género no que respeita à partilha de tarefas, ou seja, associam as tarefas domésticas à figura materna, apesar de na história essas tarefas aparecerem associadas ao lobo. Contudo, também se notou que, em diálogo, oscilam entre o que vêem diariamente e o que acontece no livro.

Os desenhos das crianças revelaram-se muito valiosos, na medida em que a maioria das crianças desenhou a menina do Capuchinho Vermelho, provavelmente por ser esta a desempenhar um papel de superioridade na história, sendo esta a dar as ordens ao lobo. No entanto, apesar do título e da intertextualidade com o conto tradicional, que poderiam ter levado as crianças a ver se a Menina do Capuchinho Vermelho como protagonista do livro, o conto centra-se no lobo e na sua aprendizagem social. A menina é, de fato, em certos momentos a “má” da história, desempenhando papéis tradicionalmente “masculinos”: é ela quem decide, quem engana, quem resolve.

6.2. Aprendizagens e limitações do estudo

Durante o desenvolvimento do estudo, pude estar à vontade com as crianças e com a educadora, dado que esta se disponibilizou para observar e opinar de forma construtiva ou crítica sobre as planificações das atividades, visto já ter prática na área do pré-escolar, ajudando-me assim a apreender pormenores que até então desconhecia.

Posso afirmar que com o mestrado aprendi e aperfeiçoei os meus conhecimentos, nomeadamente nas práticas que realizei e nas didáticas a elas ligadas, fazendo de mim uma profissional crítica e reflexiva, mais exigente comigo mesma e com o meu trabalho.

Com este estudo, para além de todas as aprendizagens e experiências que pude adquirir, ganhei à-vontade para trabalhar com crianças em idade pré-escolar, sobretudo com livros infantis, e ganhei consciência de determinadas questões de prática e de investigação que foram surgindo ao longo do mestrado e do estudo de caso que desenvolvi.

Considero importante, enquanto futura profissional da educação e com o que aprendi ao longo destes anos de formação académica, que devemos ter em atenção o que as crianças já conhecem pois poderá ser um bom ponto de partida para aquilo que lhe vai ser ensinado.

Aprendi ao longo da prática que um educador deve ser investigador e reflexivo, deve tentar compreender a sua prática, realizando pesquisas sobre algumas dúvidas que possam surgir, melhorando desta forma a sua prática profissional.

Para terminar esta reflexão, resta-me a ideia de que realizar este estudo me assustava, pois parecia que o tempo “voava”, encurtando o tempo para a sua realização. Pareciam só surgir obstáculos e dificuldades, o que, de certa forma, me deixavam receosa. Mas, hoje, com o estudo já concluído, orgulho-me de ter ganhado forças para terminar este meu objetivo e ter superado, evidentemente, com a ajuda de todos os que me rodeiam, todas as dificuldades com que me fui deparando.

No entanto, existem limitações ao estudo que realizei. Foram surgindo ao longo do desenvolvimento do mesmo e são entraves que condicionam alguns dos seus resultados.

Creemos que as principais limitações do estudo são as que em seguida se apresentam:

Poderiam ter sido efetuadas entrevistas aos pais das crianças para conseguir dados de múltiplas fontes, bem como outras educadoras da mesma instituição. Estes dados ter-nos-iam ajudado a melhor compreender as construções de género das crianças envolvidas no estudo.

O fato das crianças não terem o álbum na escola não permitiu perceber se gostavam de o manusear ou não, nem perceber que outras “leituras” fariam; nem lhes deu tempo para se familiarizarem, ao seu ritmo, com o livro.

Foi a primeira vez que a investigadora usou um álbum ilustrado para o contar às crianças, não tendo feito uso do texto verbal e assim incorrido em simplificações textuais, que poderá ter dificultado a compreensão do livro.

Dado que a temática da igualdade de género é pouco estudada ao nível do pré-escolar, a investigadora não pôde recolher muitos dados de experiências semelhantes que decorreram no pré-escolar em Portugal.

A fraca experiência por parte da investigadora na condução do estudo de caso poderá ter estado na origem da ausência de dados mais conclusivos durante as sessões de diálogo com as crianças.

O pouco tempo de que dispusemos para a elaboração da tese, condicionou também os seus resultados, o que poderá ter sido aprovado pelo fato de não poder ser um estudo aplicado durante a prática pedagógica, devido a contratempos que não estavam na mão da investigadora controlar.

Uma outra limitação prende-se com a validade. Os resultados deste estudo de caso não serão generalizáveis pois refere-se a um pequeno grupo num determinado contexto específico. No processo de análise e interpretação dos dados obtidos a investigadora procurou ter em consideração um conjunto de vários procedimentos analíticos de modo a assegurar que as perceções, observações, relatos e leituras das situações fossem fidedignas.

As grelhas que usámos para registar os diálogos com as crianças são instrumentos de validade interna que procuram garantir que os instrumentos medem com exatidão o que se pretende. Cremos que as conclusões que retirámos são conclusivas face à realidade empírica que observámos. Procurámos efetuar uma descrição pormenorizada de todo o processo, no qual, a investigadora esteve envolvida a vários níveis: de forma racional, de forma participativa no contexto físico e social, na pesquisa de fontes de informação, de métodos de recolha de dados e de análise de dados bem como de seleção de bases teóricas de fundamentação do observado.

Referências primárias

Baruzzi, A; Natalini, S. (2007). *A Verdadeira História do Capuchinho Vermelho*. Porto: Ambar.

Bruno, R. (2004). *O Capuchinho Vermelho*. Espanha: Editec.

Oom, A. (2006). *O Capuchinho Vermelho*. Histórias de Encantar. Marketing Infantil, Lda.

Paola, T. (2002). *Oliver Button es una nena*. Espanha: Everest.

Referências secundárias

Almeida, M. (1995). *Senhores de si. Uma interpretação antropológica da masculinidade*. Lisboa: Fim de Século.

Aguiar & Silva (1981). *Nótula sobre o Conceito de Literatura Infantil. Literatura Infantil em Portugal*. Braga: Editorial Franciscana.

Andricáin, S. (2005). El libro infantil: Un camino a la apreciación de las artes visuales. In: *Primeras Noticias - Revista de literatura*, Especial Ilustración y cómic, n.º 208. Barcelona: Centro de Comunicación y Pedagogía, 39-46.

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*. 6, 98-99.

Araújo, S. (2008). *Contributos para uma educação para a cidadania: professores e alunos em contexto intercultural*. Porto: Universidade Aberta. Consultado em http://www.oi.acidi.gov.pt/docs/Colec_Teses/tese_17.pdf (Acedido a 8 de maio de 2012).

Araújo, C. et al. (2008). *Estudo de Caso*. Consultado em: <http://grupo4te.com.sapo.pt/Introducao.html> - (Acedido a 26 de maio de 2012).

Arguello, Z.E.A. (2005). *Dialogando com crianças sobre género através da Literatura Infantil*. Dissertação de Mestrado. Educação, Sexualidade e Relações de género. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Bajour, C. & Carranza, M. (2003). El libro álbum en Argentina. In: *Revista Imaginaria*, n.º 107, consultado em WWW: <http://www.imaginaria.com.ar/10/7/libroalbum.htm> (Acedido a 28 de junho de 2012).

Barbosa, A. (2009). *Análise das Representações de género e seus valores na Literatura Infanto-Juvenil e na Formação da Criança*. Tese de Mestrado em Estudos da criança. Área de Especialização em Análise Textual e Literatura Infantil. Braga: Universidade do Minho.

Barreto, A. G. (2002). *Dicionário de Literatura Infantil Portuguesa*. Porto: Campo das Letras.

Basow, S. (1986). *Gender, stereotypes. Traditions and alternatives*. Monterey: Brooks/Cole Publishing Company.

Basow, S. (1992). *Gender, stereotypes and roles*. Pacific Grove: Brooks/Cole Publishing Company.

Bastos, G. (1999). *Literatura Infantil e Juvenil*. Lisboa: Universidade Aberta.

Beal, R. (1994). *Boys and girls: the development of gender roles*. New York: McGraw-Hill.

- Bell, J. (1989). *Doing your research project: a guide for the first-time researchers in education and social science*. Milton Keynes: Open University Press.
- Benbasat, I.; Goldstein, D.K. and Mead, M. (1987). The Case Research Strategy in Studies of Information Systems. *MIS Quarterly*, 369-386.
- Bento, P. (2001). Do lugar da educação para a cidadania no currículo. In: *Revista Portuguesa de Educação*. Nº 14 (1), 131-153.
- Bettelheim, B. (2003). *Psicanálise dos contos de fadas*. Lisboa: Bertrand Editora.
- 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*. Porto: Porto Editora.
- Cabal, G. B. (1998). *Mujercitas, Eran las de antes? Y otros escritos*. Editorial Sudamerica S.A.
- Cardona, M. et al. (2010). *Guião de Educação - Género e Cidadania Pré-Escolar*. Lisboa: CIG.
- Carrer, C. (2005). Libros con Arte. In Peonza - *Revista de literatura infantil y juvenil*, n.º 75/76. Santander: Asociación Cultural Peonza, 81-90.
- Cervera, J. (1991). *Teoria de la Literatura Infantil*. Universidad de Deusto. Bilbao: Ediciones Mensajero.
- Cervera, J. (1992). *Teoria de la Literatura Infantil*. Bilbao: Ediciones Mensajero.
- Coelho, N. N. (1984). *Literatura Infantil - História, Teoria, Análise*. São Paulo: Edições Quiron.
- Colomer, T. & Camps, A. (2002). *Ensinar a ler, ensinar a compreender*. Porto Alegre: Artmed.
- Colomer, T. (2003). *A formação do leitor literário: narrativa Infantil e juvenil atual*. São Paulo: Global.
- Comissão da Condição Feminina. (1979). *Actividades para uma educação não sexista. Sugestões para o ensino pré-primário*. Lisboa: Comissão da Condição Feminina.
- Coutinho, C. P. & Chaves, J. H. (2002) - O estudo de caso na investigação em Tecnologia Educativa em Portugal. *Revista Portuguesa de Educação*, 2002, 15 (1), 221-243. Universidade do Minho, Portugal. Consultado em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/retrieve/940/ClaraCoutinho.pdf>. (Acedido a 20 de maio de 2012).
- Coutinho, C. (2005). *Percursos da Investigação em Tecnologia Educativa em Portugal - uma abordagem temática e metodológica a publicações científicas (1985-2000)*. Braga: I.E.P. Universidade do Minho.
- Coutinho, C.P. (2008). *Estudo de Caso*. Tese de Mestrado em Educação na Área de Especialização em Tecnologia Educativa. Braga: Universidade do Minho.
- Coutinho, C. et al. (2009). *Investigação-Ação: metodologia preferencial nas práticas educativas*. Psicologia, Educação e Cultura.
- Deaux, K & Lewis, L. L. (1984). Structure of gender stereotypes: Interrelationships among components and gender label. *Journal of Personality and Social Psychology*, 991-1004.

- De Ketele, 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.
- Diário da República: *Lei 5/97. Lei- Quadro para a Educação Pré-Escolar*. Iª Série A de 10.02.97, Janeiro, 1997.
- Dooley, L. M. (2002). Case Study Research and Theory Building. *Advances in Developing Human Resources* (4), 335-354.
- Egan, S. & Perry, D. (2001). Gender identity: A multidimensional analysis with implications for psychological adjustment. *Developmental Psychology*, 451-463.
- Escarpit, D. (1996). La ilustración en libros infantiles y juveniles. In *Peonza - Revista de literatura infantil y juvenil*, n.º 39. Santander: Quima, 14-21.
- Esteves, L. M. (2008). *Visão panorâmica da investigação-acção*. Porto: Porto Editora.
- Estrela, A. (1994). *Teorias e Prática de Observação - Uma estratégia de formação de professores*. Porto: Porto Editora.
- Fagot, B. I.(1985). Beyond the reinforcement principle: Another step toward understanding sex role development. *Developmental Psychology*, 1097-1104.
- Felipe, J. (2000). Infância, género e sexualidade. In: *Educação e Realidade*. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- Ferreira, A.M.M. (2002). *Desigualdades de género no actual sistema educativo português*. Coimbra: Ed. Quarteto.
- Fidel, Raya (1992). The case study method: a case study, In: GlazierLAZIER, Jack D. & POWELL, Ronald R. *Qualitative research in information management*. Englewood, Ce: Libraries Unlimited.
- Fillola, A.M. (1999). Función de la Literatura Infantil y Juvenil en la Formación de la Competencia Literaria. In: P. Cerrillo & J. G. Padrino, (Ed.), *Literatura Infantil y su Didáctica*, 11-53. Cuenca: Ediciones de la Universidade de Castilla.
- Formosinho, J. (2002). *A Supervisão na Formação de Professores - Da Sala à Escola*. Porto Editora: Porto.
- Freixo, M. (2009) *Metodologia Científica: Fundamentos, Métodos e Técnicas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Gispert, C. (1999). *Enciclopédia da Psicologia*. Lisboa: Liarte.
- Gleitman, H. (1997). *Psicologia*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Gomes, A. (1979). *A Literatura para a Infância*. Lisboa: Torres e Abreu Lda.
- Gomez, G. R. et al. (1996). Metodologia de la Investigacion Cualitativa. Malaga: *Ediciones Aljibe*, 378.
- Guba, E.; Lincoln, Y. (1994). Competing paradigms in qualitative research. In: Denzin, N.; Lincoln, Y. (Eds) (1994) *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 105-117.
- Hall, S. (2001). *A Identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A.
- Huston, A. C. (1983). Sex-typing. In: Paul H. Mussen (ed.) e E. Mavis Hetherington. *Handbook of child psychology*, 387-466.
- Jesuino, J. (1986). *O método experimental nas ciências sociais*. In: A. Silva & J. Pinto. *Metodologia das ciências sociais*. Porto: Edições Afrontamento.

- Kulcsar, R. (1994). *O Estágio Supervisionado como Atividade Integradora*. In: Piconez, S. C. B. (org.) *A Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado*. 2ª edição. Campinas, SP: Papirus.
- Latorre, A. (2003). *La Investigación-Acción*. Barcelo: Graó.
- Louro, G. L. (1995). Género, História e Educação: construção de desconstrução. In: *Educação e Realidade*. Porto Alegre.
- Louro, G. L. (2003). *Corpo, Género e sexualidade: um debate contemporâneo*. Petrópolis/ RJ: Vozes.
- Maccoby, E. E. (1998). *The Two sexes. Growing up apart. Coming together*. London: Harvard University Press.
- Maia, G. (2003). Entrelinhas: *Quando o texto também é ilustração*. In Viana, F.L.; Martins, M. e Coquet, E. (coord.), *Leitura, Literatura Infantil e Ilustração -Investigação e prática docente 2003*. Braga: Centro de Estudos da Criança - Universidade do Minho, pp. 145-155.
- Marantz, K. (2005). Con estas luces. In Bellorin, B. (Ed.) (2ª ed.), *El Libro Álbum - Invención y evolución de un género para niños*. Caracas: Banco del libro.
- Margarido, S. (2006). *O Discurso de Género nos Manuais Escolares do 1º Ciclo: dos estereótipos à desigualdade*. Ponta Delgada: Nova Gráfica.
- Martelo, M. (2004). *A Escola e a Construção de Identidade das Raparigas: O Exemplo dos Manuais Escolares*. 2ª Edição. Lisboa: Topimage.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão panorâmica da Investigação-Acção*. Porto: Porto Editora.
- Meiros, C. (1951). *Problemas de Literatura Infantil*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- Merriam, Sharan (1998). *Qualitative Research and Case Studies Applications in Education: Revised and Expanded from Case Study Research in Education*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Ministério da Educação. (1997) *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Moebius, W. (2005). Introducción a los códigos del libro-álbum. In: Bellorin, B. (Ed.). *El Libro Álbum - Invención y evolución de un género para niños*. Caracas: Banco del libro.
- Neto, F. & Neto, L. (1990). Conhecimento de estereótipos sexuais: Efeitos do sexo e do nível sociocultural em crianças portuguesas do jardim de infância. *Revista Portuguesa de Pedagogia*. Ano XXI, 123-141.
- Neto, A., Cid, M., Pomar, C., Chaleta, E., Folque, A. (1999). *Estereótipos de género*. Lisboa: Comissão para a Igualdade e para os Direitos das Mulheres.
- Nogueira, C., Silva, I. (2001). *Cidadania. Construção de novas práticas em contexto educativo*. Porto: Edições Asa.
- Nunes, M.F. (2011). *Experiências Matemáticas no Jardim do Paço. Relatório de Estágio*. Escola Superior de Educação de Castelo Branco.
- Oakley, A. (1972). *Sex, Gender and Society*. London: Temple Smith.
- Palo, M. J. & Oliveira, M. R. (1932). *Literatura Infantil: Voz da criança*. São Paulo.

- Parafita, A. Tentativa de (Re) Definição do Conceito de Literatura Infantil. In: Mesquita, A. (2002). *Pedagogias do imaginário - Olhares sobre a Literatura Infantil*. Porto: Edições ASA, 207-210.
- Parente, M. (2004). *A construção de práticas alternativas de avaliação na pedagogia da infância: sete jornadas de aprendizagem*. Braga: Universidade do Minho.
- Pereira, M. & Freitas, F. (2001). *Educação Sexual - Contextos de Sexualidade e Adolescência*. Porto: Edições ASA.
- Pinheiro, M. (2006). *Fórum Educação para a Cidadania: Objectivos Estratégicos e Recomendações para um Plano de Acção de Educação e de Formação para a Cidadania*. Consultado em <http://www.dgdc.min-edu.pt/cidadania/Documents/FECidadaniaSP.pdf> em (Acedido a 12 de maio de 2012).
- Pinto, L. (2005). *Educar para uma Cidadania Global*. Consultado em <http://www.inducar.pt/webpage/contents/pt/cad/educarCidadaniaGlobal.pdf> (Acedido a 12 de maio de 2012).
- Pimenta, S. & Lima, M. (2004). *Estágio e docência*. São Paulo: Cortez.
- Ponte, J. P. (1994). *O estudo de caso na investigação em educação matemática*. Disponível em <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/94- Ponte.pdf> (Acedido a 15 de junho de 2012).
- Ponte, J. P. (2006). *Estudos de caso em educação matemática*.
- Rocha, F. (2009). *Família e Jardim de Infância: Representações Sociais de Género*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Ramos, A. M. (2007). Interação imagem-leitor: A construção de sentidos. In: Gomes J.A. (Org.), Malasartes (*Cadernos de Literatura para a Infância e a Juventude*), *Série II*, n.º 15, Dezembro de 2007. Porto: Porto Editora, 13-19.
- Ramos, A.M. (2007). *Livros de Palmo e Meio - Reflexões sobre literatura para a infância*. Lisboa: Caminho.
- Ramos, A.M. (2009). As histórias que as imagens contam - Caminhos de leitura no álbum. In: Gomez, J.A. (Org.), Malasartes [*Cadernos de Literatura para a Infância e a Juventude*], *Série II*, n.º 17. Porto: Porto Editora, 39-46.
- Rodríguez, G. G., Flores, J. G., & Jiménez, E. G. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Rodrigues, C. (2009). O álbum narrativo para a infância: Os segredos de um encontro de linguagens. In: *Congreso Internacional Lectura 2009*.
- Shulevitz, U. (2005). Qué es un libro-álbum? In Bellorin, B. (Ed.) *El Libro Álbum - Invención y evolución de un género para niños*. Caracas: Banco del libro, 8-13.
- Signorella, M.; Bigler, R.; Liben, L.S. (1993). Developmental differences in children's gender schemata about others. A meta-analytic review. *Developmental Review*.
- Silva, T.T. (2000). *Identidade e diferença a perspectiva dos estudos culturais*. (org). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Silva, A. et al. (2005). A Narrativa na Promoção da Igualdade de Género - Prefácio de Teresa Vasconcelos. *Comissão para a Igualdade e para os Direitos das Mulheres*.
- Silva, S.R. (2006). Quando as palavras e as ilustrações andam de mãos dadas: Aspectos do álbum narrativo para a infância. In Viana, F.L.; Martins, M. e Coquet, E. (coord.), *Leitura, Literatura Infantil e Ilustração - Investigação e prática docente 5*. Braga: Centro de Estudos da Criança - Universidade do Minho, pp. 129-138.
- Simões, A. (1990). Investigação-acção: natureza e validade. *Revista Portuguesa de Pedagogia*.

- Spence, T. (1985). *Gender identity and its implications for the concepts of masculinity and femininity*. In Theo B. Sonderegger (Ed.). Nebraska symposium on motivation: Psychology and gender. Lincoln: University of Nebraska Press.
- Smith, P., Cowle, H. & Blades, M. (2001). *Compreender o Desenvolvimento da Criança*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Sobrinho, J. G. (2000). *A Criança e o Livro - a Aventura de Ler*. Porto: Porto Editora.
- Soriano, Marc (1975) *Guide de littérature pour la jeunesse*. Paris : Flammarion.
- Souza, L. & Mesquita, A. (2002), *Pedagogias do Imaginário - Olhares sobre a literatura infantil*. Porto: Edições Asa.
- Sousa, M. (2009). *Metodologia Científica: Fundamentos, Métodos e Técnica*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Stake, R. E. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Tarizzo, B. & Marchi, D. (1999). *Orientação e identidade de género: a relação pedagógica*. Lisboa: CIDM.
- Tuckman, B. (2002). *Manual de investigação em educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Vasconcelos, T. (2007). A importância da Educação na Construção da Cidadania. In: *Saber (e) Educar*. Nº 12.
- Yin, R. (1993). Applications of case study research. Beverly Hills, CA: *Sage Publishing*.
- 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.
- Vasconcelos, T. (2007). A importância da Educação na Construção da Cidadania. *Saber Educar*.
- Veloso, R.M. (1994). *A Obra de Aquilino Ribeiro para Crianças - Imaginário e Escrita*. Porto: Porto Editora. Coleção Mundo de Saberes.
- Veloso, R.M. & Riscado, L. (2002). Literatura Infantil Brinquedo e Segredo. In: Malasartes - *Cadernos de Literatura para a Infância e Juventude*, 26-29.
- Zuber-Skerrit, O. (1992). *Action Research in Higher Education: examples and reflections*. London: Kogan Page.

Apêndices

Apêndice A - Carta de pedido de autorização aos Encarregados de Educação para a participação dos educandos nas atividades

Apêndice B- Resumos das observações (Notas de campo)

Apêndice C- Análise dos álbuns existentes na sala/escola

Apêndice D- Guião de entrevista à Educadora

Apêndice E- Validação da entrevista

Apêndice F- Carta de autorização pedida aos pais para a gravação áudio

Apêndice G- Guião de atividades da 1ª sessão

Apêndice H- Materiais utilizados na 1ª sessão

Apêndice I- Guião de atividades da 2ª sessão

Apêndice J- Materiais utilizados na 2ª sessão

Apêndice K- Guião de atividades da 3ª sessão

Apêndice L- Materiais utilizados na 3ª sessão

Apêndice M- Extrato de transcrição da gravação de alunos: 1ª sessão

Apêndice N- Extrato de transcrição da gravação de alunos: 2ª sessão

Apêndice O- Extrato de transcrição da gravação de alunos: 3ª sessão

Apêndice P- Trabalhos dos alunos: 1ª sessão

Apêndice Q- Trabalhos dos alunos: 2ª sessão

Apêndice R- Trabalhos dos alunos: 3ª sessão

Apêndice A- Carta 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 Andreia Margarida Mendes Silveiro, 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 “Literatura para a Infância e Representações de Género”, na Escola Superior de Educação de Castelo Branco, orientado pela Professora Doutora Cristina Maria Gonçalves Pereira e pela professora Doutora Maria Margarida Afonso Passos Morgado

É nosso objetivo promover a igualdade de género recorrendo à Literatura Infantil.

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 da Santa Casa da Misericórdia nº 2.

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: andreia_silve@hotmail.com; 916972875

Aguardando uma resposta, subscrevo-me com os melhores cumprimentos.

.....
Andreia Margarida Mendes Silveiro

Apêndice B - Registo das observações 1

(Notas de campo)

Após o acolhimento das crianças na sala de convívio, elas dirigem-se para a sua sala de atividades, passando primeiro pela casa de banho para realizarem a sua higiene.

No primeiro dia em que a investigadora contactou com este grupo de crianças, mesmo no contexto de observação, fizemos a apresentação, explicando-lhes o porquê da nossa presença na sala.

Neste dia, a observação iniciou-se por volta das 9h30 min com atividades no tapete, terminando às 10h30 min.

Sendo a temática da instituição os *Sentimentos*, a educadora preparou uma atividade de leitura, incidindo na leitura de uma história: “*Os Sentimentos*”, cujas algumas crianças já conheciam.

Notou-se o entusiasmo e atenção com que as crianças ouviam a história, permanecendo em silêncio. Foi admirável a maneira como a educadora conseguiu despertar a atenção do grupo. A educadora não leu a história na íntegra, saltando algumas partes que julgava não serem pertinentes para o objetivo que tinha definido. Ao longo da sua leitura, a educadora optou por não mostrar as ilustrações do livro, deixando essa parte para o final.

Terminada a leitura, a educadora apresentou as ilustrações e foi com grande entusiasmo que as crianças as observavam e comentaram, fruto da atenção à leitura da mesma. Os comentários face às ilustrações foram os mais variados, desde: “- O menino está a chorar!”.

A partir deste comentário surgiram outros, dos quais não consegui fazer o seu registo, mas que suscitou algum interesse, na medida em que a educadora aproveitou para explorar um pouco o tema sobre o que e debruçou no início: *os sentimentos*.

A partir do comentário referido anteriormente, a educadora questionou as crianças sobre se os homens choram. As crianças responderam de imediato, sem hesitação alguma. Houve crianças que disseram que os homens não choram, havendo sensivelmente duas crianças que disseram que os homens também podem chorar.

A educadora tentou transmitir a ideia de que os homens também choram e que não são só as mulheres, levando a que as crianças aceitassem a justificação, concordando com o que foi dito pela educadora.

Já no final, foi muito interessante quando uma das crianças se vira para mim e com o ar um pouco envergonhado me diz: -” Eu já vi o meu pai a chorar, não tem mal nenhum”. Após um comentário destes, a criança esboça um sorriso, símbolo de orgulho no pai que tem e sem ter vergonha em o dizer. Perante este sorriso, concordo com a criança (rapariga) afirmando também que não há que ter vergonha de chorar, quer os meninos como as meninas também choram e não apenas as mulheres.

Pude observar que a criança em questão se sentiu, de certa forma, aliviada por ter partilhado aquela informação, ficando estampado no seu rosto um sorriso lindo.

Esta atividade, claramente associada às questões de género que me propusera tratar, permitiram-me compreender melhor como a educadora aborda o tema, como usa materiais de leitura e quais as perceções e opiniões das crianças do grupo.

Findado o diálogo com as crianças sobre a temática em causa, a educadora pediu ao chefe da semana para realizar a distribuição dos colegas pelos diversos cantinhos da sala, não havendo liberdade de escolha. O chefe da semana executou a tarefa com satisfação, sendo notório o seu à vontade para o fazer, demonstrando algum sentido de autoridade.

As crianças assim o fizeram, dirigiram-se par os cantinhos e foi interessante notar que as próprias crianças têm consciência de que nos cantinhos têm de estar sempre um menino e uma menina, regra incutida pela educadora desde o início do ano letivo.

Não posso deixar de terminar este registo das observações realizadas junto deste grupo, sem realçar um fato que me despertou imensa atenção. Neste caso, uma criança (rapaz), que quando lhe é pedido que escolha um cantinho, escolhe os cantinhos da cozinha, da loja e o cantinho do cabeleireiro. Ao longo das sessões de observação deparei-me sempre com esta situação em que a criança, por vezes, vestia alguns adereços associados ao feminino, como por exemplo, fios, pulseiras e malas, segurando nas mãos um boneco que ele próprio vestira.

A criança em causa revelou-se pouco comunicativa, não interagindo com os restantes colegas, não demonstrando interesse em realizar as atividades propostas pela educadora, demonstrando apenas interesse em brincar apenas e principalmente com aquele boneco. Foram poucas as vezes em que observei esta criança a brincar com os carrinhos, não querendo com isto dizer que considere inapropriado o fato da criança brincar com bonecas. Pelo contrário, as bonecas nem sempre se encontram associadas apenas ao feminino, é importante que haja uma subversão de estereótipos de género ligados aos brinquedos.

Esta é uma situação que despertou alguma curiosidade e interesse, no sentido em que pude corroborar observações de outros estudos em que as crianças que revelam comportamentos de género que não são conformes aos da maioria, acabam isoladas do grupo das crianças do mesmo sexo e sem aceitação pelas do sexo oposto. É também de referir que é visível a diferença de comportamentos entre os meninos e meninas em termos de identidade de género entre as crianças no que respeita às brincadeiras, havendo, no entanto, algumas similaridades nas manifestações dos comportamentos das crianças.

Um dia, quando todas as crianças se encontravam nos cantinhos a brincar, aproveitei para me dirigir ao cantinho da biblioteca da sala, onde tive acesso a diversos tipos de literatura infantil direcionados para esta faixa etária. Pude fazer um levantamento dos materiais de leitura existentes na sala e que, de certa forma pudessem abordar a questão de géneros. O levantamento não foi o esperado, na medida em que não encontrei nenhum material de leitura que me pudesse ser útil para análise e que suscitasse interesse para o presente estudo. No entanto, decidi não me cingir apenas à literatura infantil da sala, mas também aos que existiam na instituição, fazendo esse levantamento junto da “mini- biblioteca” da mesma, onde encontrei somente dois livros apropriados para o estudo, nesta caso, duas versões distintas da história: “O Capuchinho Vermelho” de Ana Oom, da editora Marketing Infantil, Lda; “O Capuchinho Vermelho” de Rita Bruno, da editora EDITEC.

Registo das observações 2

(Notas de campo)

Com o aproximar do Dia do Pai, é altura das crianças prepararem algo para lhe oferecer. Neste sentido, após a sua higiene e o momento no tapete, a educadora estabeleceu um pequeno diálogo onde lhes explicou no que iriam desenvolver neste dia.

Assim, a manhã de hoje desenvolveu-se, em grande parte, em torno da construção da prenda para o Dia do Pai.

Ao terem conhecimento da atividade que iriam realizar, observou-se o entusiasmo e motivação do grupo.

Posteriormente, a educadora dividiu o grupo, pedindo a três crianças que se dirigissem para as mesas de atividades, onde já tinham à sua disposição algum material de trabalho.

Neste grupo, há crianças que se têm revelado mais autónomas e empenhadas do que outras, realizando as atividades com sucesso e motivação. Este é um fator muito importante ao longo do processo de aprendizagem das crianças.

Como prenda para o pai, a educadora pensou num postal ilustrado pelas crianças, contendo no seu interior uma espécie de “jogo do galo” em que as crianças tiveram de colar diversos quadradinhos de diferentes cores e já recortados.

Enquanto as três crianças realizavam a atividade, as restantes permaneciam nos cantinhos para os quais tinham sido encaminhados.

Aproveitei uma manhã de observação para consultar o PCT, de onde pude retirar alguns dados relativos ao grupo e à sala, considerados pertinentes para este estudo.

Observei que a criança (rapaz) à qual me referi na primeira observação, se manteve afastada das outras crianças, indo buscar uma boneca e sentando-se no tapete de atividades, onde brincou sozinho, demonstrando sempre a sua felicidade. Ao observar tal situação dirigi-me à criança em questão e tentei estabelecer diálogo, não obtendo nenhum resultado, no sentido em que ela não comunicou comigo. Nota-se que é uma criança triste quando não está a brincar e sem grandes capacidades de aprendizagem, não “deixando” que ninguém se aproxime para o ajudar, a não ser a educadora ou a auxiliar.

Contudo, sempre que anda a brincar, quer seja com uma boneca ou com um carro, esta criança é feliz, isso é visível nas suas expressões faciais.

Apêndice C- Análise das duas obras

Enquadramento genérico da protagonização feminina

De acordo com Barbosa (2009, p. 72) “ as personagens femininas são protagonistas atuantes, mas também personagens com alguma densidade na literatura infantil. Quando recordadas, as meninas são passivas e apagadas, ficando somente “satisfeitas” em serem bonitas e brincarem com bonecas”.

Esta imagem de menina “sossegada” já vem de há muito tempo, desde os contos tradicionais e populares até aos dias de hoje. São diversos os contos tradicionais, onde as meninas são dóceis, meigas e aparentemente sujeitas às suas condições, como por exemplo, A Gata Borralheira, A Bela Adormecida e a Branca de Neve.

A maior parte dos contos incluem uma moral implícita ou até explícita que evidenciava que as meninas e as mulheres deviam ser pacientes e submissas.

Desde jovens, que elas se dedicavam às tarefas domésticas, esperando pela libertação.

Apresentamos neste apêndice a análise detalhada das duas obras: *O Capuchinho Vermelho* de Ana Oom, da editora Marketing Infantil e o *Capuchinho Vermelho* de Rita Bruno, da editora Editec., fazendo uma análise comparativa das ilustrações de cada uma para perceber como se constrói a protagonização feminina: “São sossegadas? São dóceis? Não mudam as suas condições de vida?”.

Sendo o nosso objetivo analisar estas obras em termos de papéis de género, considerámos fulcral analisar fundamentalmente as ilustrações das mesmas, que são um recurso que reforça determinados aspetos textuais da narrativa.

Optámos apenas por analisar as ilustrações, pois o texto destes livros está mais ou menos fixo, pois, sendo um álbum ilustrado, é provável que para crianças em fase de pré-leitura sigam as imagens que chamam a atenção e veiculam mais informação.

Para analisarmos a protagonização feminina importa confrontá-la com personagens masculinas e perceber como diferem em termos de: papéis, tamanho, cor, fisionomia, roupa, entre outros.

Ambas as obras são apelativas em dois sentidos, no sentido em que as ilustrações são apelativas e no sentido em que o texto utilizado é de linguagem acessível. O recurso a estas obras serve essencialmente para manuseio próprio das crianças e não para leitura por parte dos educadores.

Estas versões dos contos são geralmente apreciadas pelas crianças. A questão de haver uma menina e uma avó que correm perigo, que são enganadas, mas que ao mesmo tempo são salvas por um caçador, constitui um enredo que lhes desperta imensa curiosidade e atenção. A figura do lobo é igualmente muito apreciada como imagem do mau (aqui masculino). Tradicionalmente podemos considerar que o conto reforça a ideia de que as meninas são quase sempre frágeis e passivas e que precisam de ser “salvas”, neste caso, por um indivíduo adulto masculino. Muitos contos reforçam textual e visualmente esta ideia, que deve ser contestada em termos educativos no sentido de:

➡ Maior agência da rapariga;

- ↗ Menor passividade face à ameaça do lobo;
- ↗ Maior envolvimento no conflito com o predador;
- ↗ Mais capacidade para avaliar o perigo;
- ↗ Maior conhecimento do mundo exterior.

O Capuchinho Vermelho (CV1)

A maioria das versões consideradas “clássicas”, apresentam papéis estereotipados em diversas situações presentes ao longo do conto.

CV1 encontra-se integrado numa coleção de sucesso, cujo título é o nome da protagonista. Capuchinho Vermelho é uma menina muito meiga, simpática, bem-educada, dócil e prudente. Tais características são visíveis através das ilustrações que este livro nos oferece.

Ao longo deste conto são visíveis diversos sentimentos, nomeadamente, carinho, amor, ternura, aconchego, medo, alegria e até preocupação, especialmente, quando a mãe pede ao Capuchinho Vermelho para ir levar a cesta à avó que estava doente. Ela aceitou de imediato o pedido da mãe. São nestas atitudes que podemos verificar a educação que a menina recebeu da mãe.

Esta história permitirá às crianças a aquisição de normas e valores que são incutidos no desenrolar desta.

Neste sentido, deparamo-nos com duas ilustrações, diferentes: A imagem do Capuchinho Vermelho a olhar para uma borboleta, um dos elementos característicos do feminino, que constrói a imagem dominante da “menina que gosta de flores e borboletas”. Já na segunda página (não numerada), podemos observar a imagem da menina a bater a uma porta- a porta da casa da sua avó. No seguimento destas duas páginas refere-se a imagem da capa do livro, onde a protagonista da história surge no meio da natureza a olhar novamente para a borboleta, ladeada por um coelho. O ambiente da floresta é de tranquilidade, um lugar onde a menina se sente bem (sorriso), criando uma imagem que associa a menina ao espaço natural, tranquilo e seguro, mas também símbolo de inocência e inexperiência dela.

No que respeita à figura da menina, os seus olhos meigos e no seu rosto está estampada a felicidade enquanto olha para a borboleta.

Neste conto também surge uma figura materna, sendo realçada a ternura e carinho que existe entre a menina e a mãe. Sendo a figura maternal de extrema importância para o desenvolvimento de qualquer criança, nesta obra, a mãe apresenta um tamanho superior ao da menina, característico de uma pessoa adulta, acompanhando, desta forma, quase toda a altura página 3 (não numerada). A mãe veste um vestido antigo, o que coloca a narrativa “num outro tempo”. Quanto ao vestido da menina ele tem um padrão de flores que se vai repetir noutros elementos visuais (na colcha da cama da avó, na página 12, não numerada).

Quando surge o lobo, a imagem dele representa o masculino e o não humano, tanto mais que não está vestido. Aparece com os braços cruzados e um olhar sério antropomorfizado. O fato de este utilizar um chapéu poderá dar-lhe um ar mais humano, de homem, estando associado a um papel estereotipado de o masculino ser superior ao feminino, daí o seu tamanho ser maior

que o da da menina (podendo também significar oposição entre o adulto e a criança), como acontece na imagem da mãe. A menina, ao ver o lobo, não se apercebe da intenção que este tem para com ela (que é de ameaça), sendo então notória a sua ingenuidade, através do seu ar doce, mas ao mesmo tempo curioso, intrigado e inocente.

O caminho pelo bosque constitui, de certa maneira, um exemplo de como a menina sai do seu espaço interior onde vive com a mãe, um adulto que a protege, para um espaço exterior, onde está sujeita a perigos e à predação de animais e homens.

Quando o lobo chega a casa da avó, a imagem com que nos deparamos exhibe diversos elementos associados à feminidade, como por exemplo, os vasos com as flores à janela, as cores claras: dentro de casa, a colcha e a própria personagem (pág.9, não numerada).

Ao longo do conto, são vários os traços próprios da figura feminina que surgem, como por exemplo, a colcha da cama da avó, a camisa de noite da mesma, os cortinados do quarto; todos estes elementos são cor-de-rosa, uma cor estereotipadamente associada ao feminino, que assim vai reforçar a feminilidade do espaço e das personagens.

Uma outra imagem com que nos deparamos nesta história é a de perseguição, no momento em que o lobo tenta agarrar a menina. Nesta ilustração, a menina está assustada e com medo, sem saber como se defender dele, que julgava uma “pessoa” simpática e meiga (pág.18, não numerada). O que se torna ameaçador no lobo, à semelhança do que se passa na pág.10 (não numerada), são os dentes aguçados (que acentuam a sua animalidade). Neste caso, é mais a língua de fora e a posição de ataque, bem como, a mobília derrubada, que acentuam a situação de perigo.

Surge, então, o caçador, uma figura masculina, que aparece da floresta, rodeado por passarinhos, símbolo de alguma tranquilidade, visto que este acaba por se tornar no salvador. É de destacar, mais uma vez, o tamanho da ilustração do caçador, que apresenta um tamanho superior ao da avó e da menina, demonstrando assim, algum poder, não só pelo seu ar sério como também pela espingarda que tem em sua posse, traços aqui associados ao masculino (pág.21, não numerada).

De volta ao seu espaço interior, onde tem proteção, Capuchinho sente-se segura e contente por toda aquela situação estar resolvida. A ilustração da página 23 (não numerada), é efetivamente feminina devido à presença de vários elementos, nomeadamente, a roupa da avó e o conjunto de chá que são cor-de-rosa. (pág.23, não numerada)

No final da obra, a penúltima ilustração que nos é apresentada é a do Capuchinho Vermelho a voltar para os braços da mãe, sendo visível o ar de felicidade, tanto da menina como da mãe, através das expressões dos seus rostos e do envolvimento nos braços uma da outra (pág.24, não numerada).

O Capuchinho Vermelho (CV2)

Esta obra insere-se na coleção “Histórias de Encantar”, dando às crianças a oportunidade de entrarem num mundo de fantasia e de encanto. Esta é uma história tradicional que as crianças não se cansam de ouvir.

Ao abrirmos o livro, deparamo-nos com uma ilustração que mais uma vez caracteriza o feminino pela associação à natureza, às flores e borboletas, como podemos verificar na pág. 2 (não numerada). Esta ilustração ocupa as duas páginas, enquanto no CV1, apenas ocupava uma.

Como já vimos no CV1, tanto as flores como as borboletas são pormenores/elementos associados ao feminino e naturalizados como simbólicos do mundo feminino.

Neste conto, o Capuchinho Vermelho encontra-se bem caracterizada, tanto a nível de vestuário como a nível físico. A roupa que veste é uma roupa mais atual, em tons cor-de-rosa, estampada com muitas flores. A nível físico, a face desta menina apresenta-se bem definida, com umas rosetas cor-de-rosa e uns olhinhos azuis-claros, cabelo comprido e rosto facilmente identificável como feminino, como observamos na pág. 6 (não numerada).

Continuando a folhear o livro, encontramos a menina a brincar com uma boneca, um castelo, um livro e com uma flor, estando, novamente, rodeada de flores e borboletas, tal como nos mostra a pág. 8 (não numerada). Todos estes elementos estão associados ao brincar, sendo este o tipo de objetos com que se estereotipiza o brincar das meninas. O castelo e a boneca poderão estar ligados ao mundo encantado, um mundo imaginário, repleto de encanto e magia, onde há uma princesa, neste caso, a boneca.

Nesta obra, o Capuchinho Vermelho, é a figura central, pois, a mãe surge apenas uma vez e apresenta-se em tamanho pequeno no canto superior direito da página 9 (não numerada), chamando a menina.

Este é uma Capuchinho Vermelho moderna, devido ao seu cestinho ter rodinhas, o que não acontecia em CV1.

Ao longo da obra a menina terá de percorrer um caminho até chegar a casa da avó. O caminho é endente na ilustração de duas páginas (pág.10 e 11, não numeradas). A casa é visível no canto superior esquerdo, de tamanho muito pequeno, devido ao afastamento da menina, a floresta, bem como todos os elementos pertencentes a esta. Através da expressão do seu rosto, é notória a felicidade da menina, enquanto caminha pela floresta cheia de árvores e flores, fazendo-se também acompanhar por duas borboletas. Um outro aspeto que se pode notar é o fato de a menina ir a cantar, pois na ilustração surgem letras soltas, que formam palavras. Não deixa de ser curioso que estas letras nos indicam o percurso que a menina fez, desde que saiu de casa até à floresta, dando-nos a noção de continuidade do mesmo, tal como o espaço da clareira verde aberto entre as flores indica continuidade do caminho a percorrer.

Ao encontrar o lobo, este surge vestido com um macacão azul e com óculos, o que lhe atribui um ar mais humanizado, o mesmo acontece com os óculos, que o tornam mais sensível ou idoso devido às lentes reduzidas (pág.13, não numerada). Contrariamente, os dentes dão-lhe um ar mais ameaçador, tal como o tom de pele quase negro. No entanto, as mãos nos bolsos e o azul do macacão mascaram o predador em trabalhador.

É importante realçar, mesmo tendo sido mencionado anteriormente, que as flores dão sentido de feminino, e quando surge uma presença masculina, o caçador ou o lobo, estes elementos deixam de aparecer, acontecendo o mesmo na obra analisada anteriormente.

Quando o lobo chega a casa da avó, podemos observar que na ilustração aparecem, novamente, as flores que estão na janela bem como os cortinados floridos. Todos estes elementos indicam a presença de uma figura feminina (pág.15, não numerada).

Como se pode verificar nas páginas 16 e 17 (não numeradas), depois de engolir a avozinha, o lobo veste as roupas desta, roupas essas, de cor significativamente feminina, neste caso específico, amarela com flores brancas. São de notar outros elementos igualmente típicos dos traços femininos, como a cama que possui um coração cor-de-rosa gravado e também a colcha e a almofada da cama da mesma cor.

Capuchinho Vermelho, ao ver o lobo fazendo-se passar pela sua avó, fica um pouco desconfiada, o que se pode verificar pela expressão do seu rosto. Não podemos deixar de reparar que o tamanho do lobo se mantém sempre desproporcionadamente maior que o da menina, até mesmo quando abre a boca com a intenção de a engolir também (páginas 18 e 19, não numeradas).

A ilustração que se segue a este momento representa o medo que a menina vive. A expressão estampada no seu rosto demonstra isso mesmo. Sendo este um momento de pavor, a imagem da boca do lobo acompanha as duas páginas, apresentando também uma cor mais escura. Consegue-se uma sensação de terror porque as duas páginas são praticamente ocupadas exclusivamente pela boca do lobo e a menina aparece entre as duas partes da boca, como se estivesse a ser comida. Os dentes bem pontiagudos e a língua vermelha também constituem elementos de terror (páginas 20 e 21, não numeradas).

Fugindo assustada, a Capuchinho Vermelho grita pela avó. Na ilustração que representa este episódio, são visíveis mais elementos de um espaço efetivamente “feminino”, como o guarda-fatos e um baú, com a mesma cor que outros objetos já referidos anteriormente, o cor-de-rosa e amarelo.

Eis então que surge o caçador, figura masculina, apresentando um ar sério com barba, mas ao mesmo tempo meigo, figura que transmite segurança. Esta figura, mais uma vez, exhibe uma cor escura, tal como aconteceu com o lobo. Neste caso, está todo vestido de verde, trazendo outros objetos que aqui se associam ao masculino, como a arma e uma corda.

No momento em que a avozinha é salva, podemos notar a afetividade entre esta e a menina. Pela expressão do caçador vemos que está feliz por as ter ajudado sentindo-se um salvador, um herói que fez o seu “papel” enquanto homem (pág.27, não numerada) à parte do mundo feminino e apenas interventor nele quando necessário.

Termina assim a história, com um final feliz, em que ambas são salvas pelo caçador, estando explícitos os papéis de género, no sentido em que o homem é o herói e a mulher/criança, uma figura frágil que necessita de proteção e que é facilmente ludibriada quando se aventura no espaço exterior não protegido.

Conclusão

Após esta análise face às ilustrações de ambas as obras, podemos afirmar que elas reforçam claramente papéis de género que não atribuem ao feminino capacidade de resolução dos seus próprios problemas, perspicácia para detetar enganar ou capacidade de se defender de predadores. Nestes contos, o masculino (lobo e caçador) é visto como ameaçador e perigoso, como é o caso do lobo ser rotulado como o mau, e por outro lado, visto como salvador, no caso em que o caçador salva a avó e a menina. Tanto o lobo, como o caçador, são figuras grandes, poderosas e escuras.

O feminino (Capuchinho Vermelho, avó e mãe) é visto como um ser frágil e ingénuo, daí o seu tamanho ser mais pequeno que o do masculino, apresentando também características específicas do feminino, especialmente, a utilização de cores claras, como o cor-de-rosa, e outros elementos, como as flores, as borboletas, as roupas, os móveis entre outros adereços, que pertencem, por um lado, a um espaço doméstico, interior, e por outro, como as flores e borboletas que pertencem ao espaço natural. Há uma nítida separação entre a esfera do feminino (afinidade, proteção, segurança, interioridade) e o mundo mais masculino (predadores, conflitos, crimes, armas, engano, exterioridade).

O primeiro conto que analisamos (CV1) é mais tradicional, pois o vestuário utilizado remete-nos para um tempo remoto, enquanto o segundo (CV2) é mais moderno, na medida em que a própria roupa das personagens também o são, mas também pelo fato do cestinho da menina ter rodinhas.

Fazendo uma análise comparativa da utilização do espaço ilustrado entre as duas obras, podemos concluir que na primeira obra, as ilustrações sucedem-se página a página, enquanto na segunda as ilustrações alastram-se, ocupando as duas páginas, o que captará mais o envolvimento emocional das crianças, dando a noção de continuidade da ilustração ou do acontecimento.

No que respeita aos espaços, estes apresentam-se semelhantes nas duas obras, havendo, claramente, elementos que as distinguem, nomeadamente as cores, que variam de um conto para o outro.

A figura do Capuchinho Vermelho é sempre vista como uma figura mais frágil do que a do lobo, ou a da avó, ou a da mãe, ou do caçador, portanto sempre numa posição de inferioridade da criança em relação ao adulto, da menina em relação ao lobo, do feminino em relação ao masculino. O olhar da menina, meigo e inocente, configura também um papel de género, na medida em que, ao olhar para o lobo, demonstra medo ou alegria, de acordo com a situação a que vive no momento.

Podemos concluir que o feminino é representado como confiante, ingénuo e, ao mesmo tempo, reativo ao olhar do outro masculino, ou seja, ocupando uma posição de submissão.

Apêndice D- Guião da entrevista à Educadora

Tema:

Caraterização da opinião da educadora relativamente ao papel da literatura para a infância na construção de representações de género em materiais de leitura, mais concretamente na sua sala. A principal fonte de análise será a literatura para a infância e o modo como esta é utilizada pela educadora na promoção da igualdade de género.

Apresentação do Entrevistador e informação sobre a entrevista

Bom dia/boa tarde/boa noite, o meu nome é Andreia Silveiro e neste momento estou a realizar uma entrevista para um estudo que estou a desenvolver no âmbito da minha Prática Supervisionada no Instituto Politécnico de Castelo Branco, concretamente para a Escola Superior de Educação.

O objetivo central deste estudo é promover a igualdade de género através de materiais de leitura com crianças em contexto pré-escolar.

Antes de mais, gostaria de lhe dizer que os dados a recolher se destinam a ser incluídos num Relatório de Estágio, garantindo-se a confidencialidade do nome da entrevistada.

- 1) Enquanto educadora, considera importante ter como objetivo o desenvolvimento de atitudes e comportamentos que construam a igualdade de género?
- 2) Costuma implementar atividades que promovam a igualdade de género? Que tipo de atividades?
- 3) Quando usa categorizações de género, tem consciência que pode levar à discriminação negativa de um género em relação ao outro?
- 4) Quais as situações negativamente discriminativas de género que observa nas crianças? Quando isso acontece, tenta interferir no sentido de promover atitude de igualdade de género?
- 5) Quais os materiais que costuma utilizar para promover as atividades relacionadas com esse objetivo?
- 6) Que estratégias ou materiais considera mais eficazes na promoção de igualdade de género?
- 7) Que tipo de histórias infantis costuma utilizar para abordar a questão da diferença de géneros ou de igualdade de género?
- 8) Considera que o livro ou a literatura para a infância é um meio privilegiado para promover a igualdade de género? Porquê e Como?

Apêndice E- Declaração de validação da entrevista

Declaração

Eu _____, declaro que validei a entrevista que me foi realizada pela Andreia Margarida Mendes Silveiro, para elaboração do seu Relatório de Estágio de 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 identidade) dos envolvidos.

Apêndice F - Carta de autorização pedida aos pais para a gravação áudio



Caros Pais,

Sou uma aluna da Escola Superior de Educação de Castelo Branco e neste momento estou a realizar o meu Relatório de Estágio, no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico. Neste sentido, como complemento à elaboração deste relatório, optei por seleccionar uma Instituição privada da cidade de Castelo Branco para a implementação das actividades, Instituição essa, com a qual já tive a oportunidade de trabalhar durante todo o percurso do meu estágio na educação pré-escolar, bem com algumas das crianças, que neste momento se encontram no grupo dos 4 anos de idade.

O meu Relatório de Estágio intitula-se: *“Literatura para a Infância e Representações de Género”*.


Em virtude da realização do Relatório de Estágio, será necessário colocar em prática algumas actividades junto deste grupo de crianças para assim poder obter alguns resultados para este meu estudo face à temática em questão, na medida em que irei começar por contar a história: *“A verdadeira história do Capuchinho Vermelho”* para posteriormente implementar essas mesmas actividades, de modo a poder recolher alguma informação em torno destas.

Deste modo, solicito aos pais que autorizem a gravação, com recurso a câmara de filmar, das actividades que irão ser realizadas com as crianças durante um período de tempo aproximadamente de três sessões (três dias). As gravações áudio serão só e exclusivamente para fins educativos, neste caso, para o Relatório de Estágio, tendo como finalidade a recolha de informação das reacções e comportamentos das crianças face às actividades implementadas, na medida em que toda a informação complementar o Relatório. Serão tidos em conta todos os procedimentos éticos, nomeadamente o anonimato de todos os intervenientes neste estudo.

Educadora responsável

Aluna

Apêndice G- Guião de atividades da 1ª sessão

 <p style="text-align: center;"> Instituto Politécnico de Castelo Branco Escola superior de Educação Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico </p> <p style="text-align: center;">Tema: A literatura para a Infância e Representações de Género</p>	
Objetivos	Recursos materiais para a dinamização do projeto
<p>↻ Obter reações das crianças face a construções textuais não habituais (presumindo que as crianças já terão sido educadas em perceções de oposição entre o Bom (personagem feminina/masculina) e o mau - o Lobo (inequivocamente masculino e mau/animal);</p> <p>↻ Sensibilizar as crianças para novas perceções do bom/mau e do que se constrói socialmente como masculino/feminino por meio de atividades para a sua idade (colar, associar, comentar).</p>	<p>↻ Câmara de filmar;</p> <p>↻ Álbum ilustrado: <i>A Verdadeira História do Capuchinho Vermelho</i>;</p> <p>↻ - Alguns alimentos e objetos presentes na história;</p> <p>↻ - Ficha de trabalho;</p> <p>↻ - Cola;</p> <p>↻ - Tesoura;</p> <p>↻ - Placard com as duas personagens;</p> <p>↻ - Velcro;</p> <p>↻ - Tampas de garrafas amarelas;</p> <p>↻ - Computador;</p> <p>↻ - Retroprojeter;</p> <p>↻ - Tela branca.</p>
<p>Para a realização das atividades serão tidas em conta diversas estratégias que passaremos a descrever:</p> <p>Antes de darmos início às atividades, será estabelecido um breve diálogo com o grupo de crianças, onde lhes será explicado o motivo da nossa presença na sala, bem como o objetivo das atividades que irão ser implementadas, isto é, informar-se-ão as crianças de que irá ser contada uma história semelhante à do <i>Capuchinho Vermelho</i>, questionando-as, ao mesmo tempo, se a conhecem.</p> <p>Esclarecidas todas as dúvidas que as crianças possam apresentar, passaremos então para a primeira atividade, ou seja, o conto da história: <i>A Verdadeira História do Capuchinho Vermelho</i>. Durante o conto desta, recorreremos ao livro, apresentando ao mesmo tempo, as ilustrações que este possui, ilustrações essas, ricas e apelativas, o que poderá, de certa forma, motivar o grupo.</p> <p>Findado o conto da história, passaremos para a próxima atividade, em que será distribuída a cada criança uma ficha de trabalho (Apêndice H), bem como um conjunto de</p>	

imagens de objetos presentes na história e outros que não estão, tendo assim, de as colar junto de cada personagem (Capuchinho Vermelho e o Lobo). Nesta atividade, as crianças serão auxiliadas caso seja necessário.

Posteriormente, iremos realizar a atividade: “Quem é o mau?” onde será entregue a cada criança, uma tampa amarela com velcro e haverá um placard, com a imagem do Capuchinho Vermelho e do lobo, tendo cada criança, aquando questionada sobre qual das personagens é o “mau”, individualmente, dirigir-se-á ao placard de modo a colocar a tampa por baixo da respetiva personagem. O mesmo se procederá para o restante grupo. No final, quando todas as crianças tiverem colocado a sua tampa junto da imagem, far-se-á a contagem do número de tampas atribuídas a cada personagem.

De seguida, pedir-se-á às crianças que se sentem em semi-lua de frente para a tela branca que estará montada na sala, junto da manta de atividades.

Com todas as crianças sentadas e em silêncio, ser-lhes-á informado de que iremos observar uma imagem. Neste sentido, será então projetada na tela branca, a imagem do lobo de avental e com a vassoura na mão. O objetivo desta visualização será as crianças responderem a algumas questões em torno da mesma. Essas questões serão: “O que acham desta imagem? Acham que está bem? O lobo está bonito? Notam alguma coisa diferente? O quê? Mudavam alguma coisa?”. Com estas questões estabelecer-se-á um breve diálogo face à temática a que se prende este estudo.

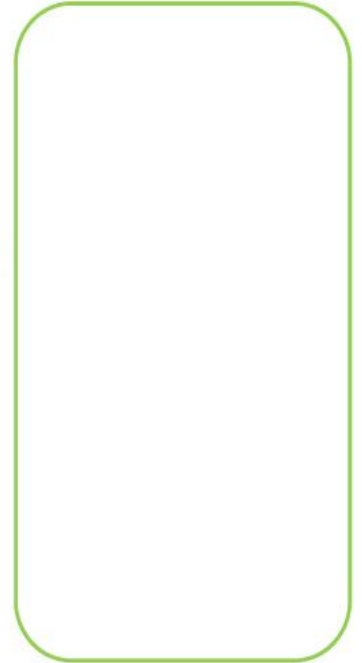
Para terminar, estabelecer-se-á um diálogo com o grupo de modo a fazer um balanço das atividades que realizaram.

Data da realização da sessão ____/____/____


Duração da sessão _____

Apêndice H- Ficha de trabalho da 1ª sessão

 Nome: _____
Data: _____



Apêndice I- Guião de atividades da 2ª sessão

 <p>Instituto Politécnico de Castelo Branco Escola superior de Educação</p> <p>Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico</p> <p>Tema: A literatura para a Infância e Representações de Género</p>	
Objetivos	Recursos materiais para a dinamização do projeto
<ul style="list-style-type: none"> ↻ As crianças vão recordar a história (narração oral colaborativa e ilustração/atividade livre); ↻ As crianças vão associar elementos neutros e outros marcadamente femininos/masculinos na nossa cultura às duas personagens do conto, o Capuchinho Vermelho e o Lobo; ↻ A investigadora procurará perceber se é possível analisar as perceções de género das crianças com base neste material. 	<ul style="list-style-type: none"> ↻ Câmara de filmar; ↻ Álbum ilustrado: <i>A Verdadeira História do Capuchinho Vermelho</i>; ↻ Imagens das duas personagens (lobo e Capuchinho Vermelho) coladas num “pausinho”; ↻ Imagens de vestuário e de objetos já recortadas.
<p>Para a realização das atividades serão tidas em conta diversas estratégias que passaremos a descrever:</p> <p>Na medida em que a 1ª sessão de atividades já foi implementada com o grupo de crianças, nesta sessão iremos aplicar outras atividades relacionadas com o reconto do livro apresentado na sessão anterior. Neste sentido, daremos início às atividades, em que será dada a cada criança a imagem das duas personagens, neste caso, do Capuchinho Vermelho e do Lobo (Apêndice J). É de realçar que estas duas imagens estarão reforçadas em cartão de modo a que se tornem mais resistentes. Para além das duas imagens, as crianças terão ainda várias imagens já recortadas, de peças de vestuário e objetos que surgem na história.</p> <p>Com todo o material distribuído, será explicado ao grupo no que consiste a atividade, ou seja, terão de colar as roupas e respetivos objetos junto das duas personagens. Tanto as personagens como as imagens terão velcro, para que haja melhor aderência. É importante referir que nesta atividade a investigadora circulará junto das crianças de modo a auxiliá-las sempre que necessário.</p> <p>No final, com as duas personagens completas, cada criança, individualmente, apresentará as suas personagens, explicando ainda que de forma sucinta, a escolha na roupa e dos objetos.</p> <p>Apresentados os produtos finais dos trabalhos, daremos por terminada esta sessão.</p>	

Apêndice J- Materiais utilizados na 2ª sessão


(Imagens coladas em “pausinhos”)



(Objetos para colocar nos bonecos das duas personagens)



Apêndice K- Guião de atividades da 3ª sessão

 <p style="margin: 0;"> Instituto Politécnico de Castelo Branco Escola superior de Educação Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico </p> <p style="margin: 0;">Tema: A literatura para a Infância e Representações de Género</p>	
Objetivos	Recursos materiais para a dinamização do projeto
<ul style="list-style-type: none"> ⇨ As crianças vão recordar a história (narração oral colaborativa e ilustração/atividade livre); ⇨ As crianças vão realizar um desenho sobre o conto; ⇨ A investigadora procurará perceber se é possível analisar as perceções de género das crianças com base neste material. 	<ul style="list-style-type: none"> ⇨ Câmara de filmar; ⇨ Álbum ilustrado: <i>A Verdadeira História do Capuchinho Vermelho</i>; ⇨ Folhas A4 brancas; ⇨ Lápis de cor; ⇨ Canetas de feltro; ⇨ Envelopes vermelhos.
<p>Para a realização das atividades serão tidas em conta diversas estratégias que passaremos a descrever:</p> <p>Esta sessão centrar-se-á no reconto da história pelas crianças, tendo como base as ilustrações do álbum ilustrado e, caso seja necessário, terão a nossa ajuda ou até a dos colegas.</p> <p>À medida que as crianças vão recontando a história, a investigadora irá apresentando as ilustrações do álbum.</p> <p>Após o reconto pelas crianças, explicar-se-á a atividade seguinte que consiste na elaboração de um desenho alusivo à história que viram/ouviram. Este desenho representará uma carta que cada criança irá escrever ao “lobo”.</p> <p>Neste desenho deverão constar os objetos apresentados pela investigadora através do poster, objetos esses que surgem na história e outros que apareceram na 1ª sessão de atividades (bola, avental, vassoura, calças, camisola azul, flores, laços, vestido, chapéu, cesto, gravatas, chapéu de pasteleiro e a capa do Capuchinho Vermelho).</p> <p>À medida que as crianças terminem o seu desenho, todos os elementos deste serão identificados pela investigadora, de modo a que possamos perceber quais os elementos que compõem o desenho e deste modo, compreender o significado do mesmo.</p> <p>Quando todas as crianças concluírem o seu desenho, apresentá-lo-ão aos colegas, enumerando todos os objetos que o compõe.</p> <p>Apresentados todos os trabalhos finais, dobrar-se-ão como se fosse uma carta e colocar-se-</p>	

ão, cada um, dentro de um envelope vermelho (Apêndice L), que por sua vez, está devidamente identificado com o destinatário, neste caso, a investigadora.

Terminaremos assim a última sessão de atividades, com um especial agradecimento às crianças pela colaboração e ajuda na realização deste projeto, bem como à educadora e todos os intervenientes nas sessões.

Data da realização da sessão ____/____/____

Duração da sessão _____

Apêndice L - Materiais utilizados na 3ª sessão

(Poster com os objetos)



(Envelopes vermelhos)



Apêndice M - Extrato de transcrição da gravação de alunos: 1ª sessão

	[Apresentação às crianças]
1	Inv: - Hoje, venho aqui para fazer umas atividades com vocês, pode ser?
2	C (Crianças): - Sim.
3	Inv: - Então vou começar por vos contar uma história muito parecida com a que vocês conhecem e que se chama: “A verdadeira história do Capuchinho Vermelho. Alguém conhece?
4	C (Crianças): - Não.
5	C (Rapariga): - Eu conheço.
6	A (Rapaz): - Eu também conheço.
7	<p>Inv:- Então já vamos ver se vocês a conhecem. Vou então começar... o lobo escreveu uma carta ao Capuchinho Vermelho... Vamos ver que carta ele escreveu:</p> <p>[Leitura da carta] [Silêncio e espanto por parte das crianças]</p> <p>(...) Então o Capuchinho decide ajudar o lobo. O Capuchinho telefona ao lobo e diz que o vai ajudar, mas que para isso não pode comer carne, se não volta a ser mau. No dia seguinte, o lobo apareceu em casa do Capuchinho que fica todo contente por ajudar alguém, pois ele gosta muito de ajudar as pessoas.</p> <p>Para ajudar o lobo, o Capuchinho disse-lhe que ele tinha de tomar um banhinho para ficar bem limpinho e cheirosinho. Depois, o Capuchinho foi escolher algumas receitas para o lobo. Como ele não podia comer carne, só podia comer legumes.</p> <p>[Apresentação do livro de receitas do Capuchinho]</p> <p>As receitas do seu livro eram: sopa de cenoura [mostrar as cenouras]. Depois tínhamos sopa de beterraba, legumes à jardineira, tarte de alface [mostrar alface].</p> <p>[Algumas crianças teceram alguns comentários sobre os legumes apresentados]</p> <p>Por fim, a última receita do livro era a geleia de couves [mostrar couves].</p>

	<p>- Vamos continuar a ouvir a história: o Capuchinho escolheu uma receita para o lobo. A seguir disse: - Quando eu for para a escola vais ajudar nas limpezas. E o que é que o lobo fez? Vestiu um avental, pegou numa vassoura e começou a varrer, só que com tanto varrer, o lobo começou a ficar com fome.</p> <p>O Capuchinho pediu ainda mais uma coisa ao lobo: - “que no final do dia o fosse buscar à escola. E lá foi o lobo no autocarro buscar o Capuchinho e os seus amiguinhos.</p> <p>Pediu também ao lobo para ajudar a sua mãe...e assim fez, ajudou a mãe do Capuchinho a preparar um bolo. O lobo só dizia: “Mhm, Mhm!!” Estava cheio de fome.</p> <p>O lobo ajudou também a avozinha: jogaram às cartas, beberam chá e comeram bolo, mas o Capuchinho estava sempre à espreita, andava a ver o que o lobo andava a fazer.</p> <p>Bem! O lobo estava a ser muito famoso, todas as pessoas gostavam do lobo e então ele foi entrevistado onde lhe fizeram algumas perguntas. Ele apareceu na televisão, no jornal como herói, visitou o rei e depois perguntaram às pessoas quem é que achavam mais simpático, se o lobo ou o Capuchinho e, houve mais pessoas que disseram gostar mais do lobo do que do Capuchinho.</p> <p>Bem! O Capuchinho estava a ficar muito irritado, já não gostavam tanto dele. Então foi oferecer uma flor à mãe que lhe disse: - “Obrigada querida, vou colocá-la junto ao ramo que o lobo me ofereceu”.</p> <p>Ligou à avó e disse:</p> <p>- Olá avozinha queres que te leve o almoço?</p> <p>E a avozinha respondeu:</p> <p>- Não te incomodes querida, o lobo já me trouxe uma deliciosa sobremesa.</p> <p>Como a avó não precisava dela, decidiu ligar ao lenhador e perguntou:</p> <p>- Queres ir até ao parque?</p> <p>O lenhador disse:</p> <p>- Não. Vou ver um jogo de futebol na televisão com o lobo.</p> <p>Com isto tudo, o Capuchinho estava a ficar mesmo muito irritado e aborrecido com esta situação toda e decide escrever uma carta ao lobo.</p> <p>[Leitura da carta ao lobo]</p> <p>Mas, o Capuchinho preparou uma armadilha para o lobo. Estava tão aborrecido que ficava de todas as cores. Estava mesmo muito aborrecido!</p>
8	<p>G (Rapariga): - Estava mesmo muito chateada.</p>
	<p>Inv: - (...) O lobo ficou todo contente por ter sido convidado para a festa. Todas as pessoas diziam que ele era um herói e que era muito simpático. Então, o capuchinho decide preparar a armadilha e prepara uma sandes muito</p>

9	<p>especial.</p> <p>O lobo dá uma dentada na sandes que tinha uma salsicha e o que acontece ao lobo?- volta a ser o lobo mau, porque ele não podia comer carne e voltou assim a ser o lobo que era antes.</p> <p>E aqui temos então o lobo mau atrás da árvore na floresta, sempre à espreita e o Capuchinho volta a ser muito simpático para as pessoas, todas voltam a gostar dele e então decide levar um cestinho com deliciosas surpresas à avozinha.</p> <p>E o resto da história vocês já conhecem.</p> <p>E vitória, vitória! Acabou-se a história!</p> <p>- Gostaram da história?</p>
10	<p>C (Crianças): - Sim!</p> <p>[Rir]</p>
	<p>[Distribuição das crianças pelos cantinhos e atividades]</p>
11	<p>Inv: - Então, o que temos aqui?</p> <p>[Apresentação das fichas de trabalho]</p>
12	<p>C: - “ O Capuchinho Vermelho e o Lobo”.</p>
13	<p>Inv: - Muito bem! E temos aqui vários objetos que vamos recortar e colar onde acharem que pertence. Por exemplo, se acham que a vassoura pertence ao lobo, colam a vassoura junto á imagem do lobo e fazem o mesmo para o Capuchinho. Colam os objetos onde acham que pertencem.</p> <p>[Realização da atividade]</p>
14	<p>A (Rapaz): - A bola pertence ao lobo; A chávena é no Capuchinho.</p>
15	<p>Inv: - Meninos! Então agora vamos fazer uma fila atrás de mim, virados para o placard para podermos fazer um jogo.</p> <p>[Colocação do poster no placard e explicação do jogo]</p> <p>E está escrito: “Quem é o mau?”</p>
16	<p>B (Rapaz): - O bom é o lobo e o mau é o Capuchinho.</p> <p>[Distribuição das tampinhas pelas crianças]</p>
17	<p>Inv: - A (Rapaz), quem achas que é o mau da história que tivemos a ouvir?</p>
18	<p>A (Rapaz):- O lobo.</p> <p>[Coloca a tampinha por baixo da imagem do lobo]</p>
19	<p>Inv: - H. quem é o mau?</p>

20	E (Rapaz):- O lobo.
21	[Apresentação de duas imagens do Capuchinho e do lobo presentes no livro] Inv: - G (Rapariga) quem achas que é o mau?
22	G (Rapariga): - O lobo.
23	Inv: - Tens a certeza que na história que ouvimos o lobo era o mau?
24	G (Rapariga): - Sim.
25	Inv: - Agora F (Rapariga). quem achas ser o mau na história?
26	F (Rapariga): - O lobo.
27	Inv: - Porquê?
28	F (Rapariga): - Porque no início ele era bom e depois comeu a sandes e ficou mau.
29	Inv: - E tu B (Rapaz). quem achas que era o mau?
30	B (Rapaz):- O Capuchinho.
31	Inv: - E para terminar, A. Quem achas que era o mau?
32	C (Rapariga):- O lobo.
33	Inv: - Então, quase todos os meninos, menos o B (Rapaz) disseram que o lobo era o mau. Era?
34	B (Rapaz): - Não. Era o Capuchinho.
35	C (Crianças): O mau era o Capuchinho.
36	Inv: - Porquê? O lobo estava a ser muito simpático.
37	A (Rapaz): - E o capuchinho também.

38	Inv: - Então agora vão-se sentar de frente para mim, para vermos uma coisa que aqui tenho.
	[Reconto da história por uma das crianças a um colega que tinha estado ausente] [Apresentação de da imagem do lobo com avental e vassoura]
39	Inv: - O que acham desta imagem?
40	C (Rapariga): - O lobo é bom.
41	Inv: - Parece-te bem esta imagem?
42	C (Rapariga): - Sim.
43	Inv: - Porquê?
44	C (Rapariga):- Porque está a fazer o prometido.
45	Inv: - C (Rapariga) achas que esta imagem está bem assim?
46	C (Rapariga): - Sim.
47	Inv: - Está alguma coisa diferente?
48	C (Rapariga): - Não.
49	Inv:- F (Rapariga) o que achas desta imagem? Achas que está bem?
50	F (Rapariga): - Sim.
51	Inv: - Achas bonita?
52	F (Rapariga):- Sim.
53	Inv: - Porquê?
54	F (Rapariga): - Porque não é mau.
55	Inv: - Achas alguma coisa de diferente na imagem?

56	F (Rapariga): - Não.
57	Inv: - Deixavas estar a imagem assim? O lobo com o avental e a vassoura?
58	F (Rapariga):- Não.
59	Inv:- O que mudavas?
60	F (Rapariga):- Tirava o avental e a vassoura.
61	Inv: - Não achas normal o lobo usar avental e vassoura?
62	F (Rapariga):- Não. Não fica bonito.
63	A (Rapaz): - O lobo é bom.
64	Inv:- Mudavas alguma coisa?
65	A (Rapaz):-Não.
66	Inv: - E (Rapaz) e tu, o que achas? Está bem assim?
67	E (Rapaz):- Sim.
68	Inv: Mudavas aqui alguma coisa?
69	E (Rapaz):- Sim. Tirava o avental e a vassoura, porque o lobo não usa.
70	Inv:- Achas que o lobo não pode usar avental e vassoura?
71	E (Rapaz):- Não.
72	Inv:- Porquê?
73	E (Rapaz):- Porque o lobo não se veste assim.
74	Inv:- B (Rapaz) o E (Rapaz) diz que o lobo não pode usar avental e vassoura, concordas? Achas bem?

75	B (Rapaz):- Não.
76	Inv:- Porquê?
77	B (Rapaz):- “Porque ele é bom”.
78	Inv:- Então e é só por ser bom que não pode usar avental e vassoura?
79	B (Rapaz):- É.
80	Inv:- Então e se tirasse a vassoura e o avental, achas que ficava melhor?
81	B (Rapaz):- Sim, porque ficava mais bonito.
82	Inv:- Porque achas que ficava mais bonito? [Inibe-se e não responde] - Quem quer ajudar o B (Rapaz). a responder? O lobo não pode usar avental e vassoura?
83	C (Rapariga):- Porque tem uma imagem boa.
84	Inv:- Só o Capuchinho é que pode usar?
85	C (Crianças):- Não.
86	Inv:- Então porque é que o lobo não pode?
87	A (Rapaz): Porque os lobos não usam aventais.
88	Inv:- Não usam porquê?
89	B (Rapaz):- Porque são maus.
90	Inv:- Só por isso?
91	C (Rapariga):- São maus, mas podem fazer novos amigos. [Rir] [Levantar e despedir do grupo]

Apêndice N - Extrato de transcrição da gravação de alunos: 2ª sessão

	[Cumprimentar as crianças]
1	Inv: - Bom dia! Vocês lembram-se que eu tive aqui há uns dias atrás, não lembram?
2	C (Crianças): - Sim.
3	Inv: - E vim cá contar-vos esta história, lembram-se que história é?
4	C (Crianças): - Sim.
5	C (Rapariga): É a do Capuchinho Vermelho.
6	Inv:- Muito bem! É a Verdadeira história do Capuchinho Vermelho.
7	Inv:- E vocês lembram-se da história?
8	C (Criança): - Sim!
9	Inv: - Vamos ver se vocês se lembram.
10	Inv: [Abrir o livro e apresentar a primeira página] - Então o que temos aqui?
11	C (Crianças):- Uma carta.
12	C (Rapariga): - Uma carta para o Capuchinho Vermelho.
13	Inv: - E de quem é a carta?
14	C (Crianças):- Do lobo.
15	Inv: - Muito bem! Então vamos lá ver o que diz a carta: “Olá amiguinhos, eu não tenho amigos, só inimigos, ninguém gosta de mim...eu quero ter amigos! Será que me podes ajudar?” - Será que a Capuchinho vai ajudar o lobo?

16	C (Crianças): - Sim!
17	Inv: - Então vamos lá ver se ela o vai ajudar ou não. [Apresentação da ilustração da página seguinte]
18	Inv: - E o que temos aqui?
19	C (Crianças): - O Capuchinho e o lobo.
20	Inv: - E o que eles estão a fazer?
21	[Intervenção do A (Rapaz). ao comentar a ilustração da página seguinte, afirmando estar lá o Capuchinho]
22	Inv: - C (Rapariga) o que achas que aconteceu aqui?
23	C (Rapariga): - O Capuchinho Vermelho está a telefonar ao lobo.
24	Inv: - Porquê? Para lhe dizer o quê?
25	C (Rapariga): - Que não tem amigos.
26	Inv: - Porque ele não tem amigos. Então pediu ao Capuchinho para o ajudar a fazer amigos. A Capuchinho fiou toda contente por ir ajudar alguém, porque ela gosta muito de ajudar.
27	Inv: - Então no dia seguinte, o lobo aparece em casa da Capuchinho e até levou uma flor. [Indicação da flor na ilustração] - A Capuchinho fica toda contente quando vê o lobo e diz que sim, que o vai ajudar a ser uma boa pessoa e a fazer amigos.
28	Inv: - E para ser um lobo bom, o que é que a Capuchinho lhe disse que ele tinha que fazer?
29	C (Crianças): - Tinha que tomar banho para ficar a cheirar bem e bem limpinho.
30	Inv: - E mais?

31	C (Rapariga):- Só podia comer couves e legumes.
32	Inv: - Pois, o lobo só podia comer legumes, não podia comer carne. Se ele comesse carne o que acontecia?
33	C (Rapariga):- Ficava mau.
34	Inv: - Muito bem C (Rapariga). Então, a Capuchinho estava a escolher uma receita para o...
35	C (Crianças): (...) lobo!.
36	Inv: - E para isso, a Capuchinho tinha o seu livro de receitas deliciosas para o lobo.
37	Inv: [Continuação da apresentação das ilustrações da página seguinte] - E agora, o que temos aqui? O que vêm nesta imagem?
38	C (Crianças): - Uma vassoura.
39	Inv: - E só vêm uma vassoura?
40	C (Rapariga):- O lobo a limpar.
41	Inv: - Muito bem! Mais uma das condições que a Capuchinho disse ao lobo. Então ele tinha que fazer o quê?
42	C (Rapariga): - Limpar o chão.
43	B (Rapaz):- Varrer o chão.
44	Inv: - Temos então o lobo com um avental e uma vassoura. E lá em casa quem usa avental?
45	A (Rapaz) e C (Rapariga):- A minha mãe.
46	B (Rapaz):- A minha mãe também usa.
47	Inv: - E tu E (Rapaz) lá em casa quem usa avental?
48	E (Rapaz): - A minha mãe e eu às vezes também uso.

49	Inv:- Muito bem! Ajudas a mãe não é?
50	E (Rapaz): - Sim.
51	A (Rapaz): - Eu também uso.
52	Inv:- E tu D (Rapaz)?
53	D (Rapaz):- O pai.
54	Inv:- O pai é que usa avental?
55	D (Rapaz): - Sim.
56	Inv: - E a mãe não usa?
57	D (Rapaz):- Não é o pai.
58	Inv: - E quem varre lá me casa?
59	B (Rapaz):- Eu tenho uma vassoura.
60	C (Rapariga):- Às vezes é o pai, outras vezes é a mãe.
61	B (Rapaz):- Quando a mãe pede para varrer o chão, eu também varro.
62	Inv: - E é só a mãe que varre lá me casa?
63	B (Rapaz):- Não. Eu também varro.
64	Inv:- E o pai não?
65	B (Rapaz):- Não, é só a mãe.
66	Inv: - E tu, E (Rapaz) quem varre la em casa?
67	E (Rapaz):- A mãe.
68	Inv: E o pai não ajuda a varrer?
69	E (Rapaz):- Não, só a minha mãe e eu às vezes varro também.

70	Inv:- E tu D (Rapaz), quem varre lé na tua casa?
71	D (Rapaz):- O meu pai.
72	Inv:- É o pai também que varre?
73	D (Rapaz):- Sim.
74	Inv:- Muito bem.
75	Inv: - A (Rapaz), e na tua casa, quem varre?
76	A (Rapaz):- A minha mãe e o meu pai, às vezes.
77	Inv:- E vocês acham bonito o lobo usar avental e vassoura?
78	C (Crianças):- Sim.
79	Inv:- Sim! E porquê? Porque é que acham bonito, ele usar avental e vassoura? [Hesitação em responder] - Nesta imagem vemos o lobo a varrer a casa, e eu quero saber quem é que lá em casa usa ajuda a limpar? A C (Rapariga). já disse que era a mãe e o pai às vezes, e tu B (Rapaz). quem varre lá me casa?
80	B (Rapaz):- Não. Sou só eu e a minha mãe.
81	Inv:- O teu pai não ajuda a mãe lá me casa?
82	B (Rapaz):-Ele só aspira. Eu e a minha mãe limpamos o pó e varremos a casa.
83	Inv:- Vês, então ele ajuda a mãe.
84	Inv:- E tu, E (Rapaz) o teu pai não ajuda lá me casa? O que é que ele faz?
85	E (Rapaz):- Também faz a comida.
86	Inv:- E não ajuda a limpar o pó, a arrumar a casa?
87	E (Rapaz):- Não.

88	Inv:- E tu D (Rapaz), o que a mãe faz em casa?
89	D (Rapaz):-Nada.
90	Inv:- Então a mãe não faz nada?
91	C (Rapariga):- Ajuda às vezes o meu pai a varrer.
92	Inv:- E a tua mãe A (Rapaz). o que faz lá em casa?
93	A (Rapaz):- Varre tudo.
94	Inv:- E o pai?
95	A (Rapaz):- Vai buscar a outra vassoura para varrer também tudo.
96	<p>Inv:- Então o lobo, ali, também está a ajudar a fazer as tarefas de limpar a casa. - Acham que o lobo fica melhor de avental e vassoura, ou por exemplo, o lobo com umas calças, com uma camisola ou com um vestido? Como é que acham que fica melhor?</p> <p>[Apresentação de algumas peças de roupa à medida que a questão ia sendo colocada]</p>
97	C (Crianças):- Com umas calças.
98	Inv:- B (Rapaz) achas que fica mais bonito de calças?
99	B (Rapaz):- Sim.
100	Inv:- Porquê? Não achas que o lobo também fica bonito de avental e vassoura?
101	B (Rapaz):- Não.
102	Inv:- Porquê?
103	B (Rapaz):- Porque não gosto.
104	E (Rapaz):- Porque é feio.

105	Inv:- É feio? Então porquê?
106	E (Rapaz):- Sim. Porque ele não é assim.
107	Inv:- Então ele não pode usar avental?
108	E (Rapaz):- Não.
109	B (Rapaz):- Porque os lobos andam na floresta.
110	Inv:- Porque é que não podem usar avental?
111	B (Rapaz):- Achas que o lobo pode andar na cidade? Ele é do campo.
112	Inv:- Sim mas pode usar avental ou não?
113	B (Rapaz):- Não.
114	Inv:- E (Rapaz) achas que o lobo não pode usar avental?
115	E (Rapaz):- Não.
116	Inv:- O teu pai não usa avental?
117	E (Rapaz):- Não. Só a mãe.
118	Inv:- Então vocês acham que ficava melhor de calças é isso?
119	C (Crianças):- Sim. [Riem-se enquanto afirmam gostar de ver o lobo com calças e não com avental]
120	Inv:- E se tiver o vestido? Fica melhor com o avental ou com o vestido?
121	A (Rapaz):- Não fica feio.
122	Inv:- Porquê A (Rapaz)?
123	A (Rapaz):- Porque sim.
124	E (Rapaz):- Porque é de meninas.

125	Inv:- E se eu colocar a camisola azul, o que fica melhor: a camisola ou o avental?
126	C (Crianças):- A camisola.
127	Inv:- A camisola porquê?
128	E (Rapaz):- Porque é de menino.
129	Inv:- E achas que só os meninos podem vestir camisolas azuis?
130	E (Rapaz):- Sim.
131	Inv:- Então vocês concordam que o lobo só pode usar ou a camisola ou as calças?
132	C (Crianças):- Sim.
133	A (Rapaz):- Eu não quero cor-de-rosa, só quero azul.
134	[Intervenção da educadora] Educadora:- Há meninos que vestem camisolas cor-de-rosa e ficam muito giros.
135	A (Rapaz):- Mas eu não quero.
136	Inv:- Porquê?
137	A (Rapaz):- Porque não quero! Não quero vestir isso, não gosto.
138	Inv:- Há meninas que também vestem azul, por exemplo eu hoje tenho uma camisa azul.
139	A (Rapaz):- Hum...mas não!
140	[Quando questionados novamente sobre as calças ou a camisola, todas as crianças reforçaram novamente o facto de acharem que o lobo fiaria melhor de calças] [Apresentação mais uma vez da imagem do lobo apenas com o avental e a vassoura] Inv:-E só assim, acham que ficava melhor?

141	C (Crianças):-Sim.
142	Inv:- Então e agora a seguir, o que aconteceu? Já vimos que ele andou a varrer a casa e a seguir o que ele foi fazer?
143	C (Rapariga):- Foi buscar o Capuchinho Vermelho e os seus amigos.
144	Inv: - Foi buscar a Capuchinho e os seus amigos no autocarro e lá iam todos contentes. E a seguir, o que o lobo fez?
145	C (Crianças):- A mãe do Capuchinho Vermelho.
146	Inv:- E o que ele está a fazer com a mãe da Capuchinho Vermelho?
147	C (Crianças):- Ajudou a fazer um bolo.
148	Inv:- Muito bem! E reparam no chapéu que o lobo está a usar, é um chapéu que os pasteleiros utilizam. E agora aqui, o que aconteceu?
149	E (Rapaz):- Ah..estava a jogar às cartas com a avó.
150	C (Crianças):- A comer bolo e a beber chá.
151	Inv:- Já repararam na camisola da avó? De que cor é?
152	C (Crianças):- Azul.
153	Inv:- Então, nós meninas também podemos vestir roupa azul não é?
154	C (Crianças):- Sim.
155	Inv:- Tanto as meninas como os meninos podem vestir roupa azul.
156	Inv:- Bem! A Capuchinho Vermelho estava a ficar muito furiosa porque todos estavam a gostar do lobo e dela não. E como o lobo estava a ficar muito famoso, ele foi à televisão, onde foi entrevistado, em que uma senhora lhe fez algumas perguntas. Toda a gente gostava muito dele, diziam que ele era muito simpático, era um herói e por isso apareceu na televisão. Depois de ter aparecido na televisão, o lobo apareceu no...

157	C (Rapariga):- (...) Jornal.
158	<p>Inv:- Onde diziam que ele era o herói.</p> <p>[Apresentação e exploração oral de alguns títulos do jornal]</p> <p>- E no final fizeram uma pergunta às pessoas: em que perguntavam quem é que achavam mais simpático, a Capuchinho Vermelho ou o lobo. E quem é que vocês acham que as pessoas disseram que era o mais simpático?</p>
159	C (Rapariga):- O lobo.
160	Inv:- Vocês também acham que o mais simpático era o lobo?
161	C (Crianças):- Sim.
162	Inv:- E quem era o mau?
163	C (Crianças):- O Capuchinho.
164	<p>Inv:- Bem, a Capuchinho já estava mesmo aborrecida que já não sabia o que havia de fazer. Então foi levar uma flor à mãe que agradeceu e foi colocá-la junto do ramo de flores que o lobo lhe tinha oferecido.</p> <p>Depois ligou à avó para perguntar se queria que lhe levasse o almoço, só que a avó disse que não pois o lobo já lhe tinha levado uma surpresa.</p> <p>E por fim, ligou ao lenhador a perguntar se queria ir até ao parque, mas ele disse que não, pois ia ver o jogo de futebol na televisão com o lobo. E ela ficou muito chateada.</p> <p>- Vocês acham que só os meninos podem ver jogos de futebol e jogar à bola?</p>
165	C (Rapariga):- Não, as meninas também podem.
166	Inv:- Então e agora, o que aconteceu à Capuchinho?
167	C (Crianças):- Ficou muito irritada.
168	Inv:- então e irritada o que acontecia?
169	C (Rapariga):- Ficava de todas as cores.
170	Inv:- Ficou mesmo chateada que até mudava de cor. Mas ela tem uma carta. É para quem?

171	C (Crianças):- Para o lobo.
172	Inv:- E vocês ainda se lembram o que diz a carta?
173	C (Rapariga):- Sim.
174	Inv:- Então diz lá C (Rapariga).
175	C (Rapariga):- Convidou o lobo para uma festa.
176	Inv:- Exatamente. Estou a ver que ainda se lembram da história. E quem é que ficou contente com o convite?
177	C (Crianças):- O lobo.
178	Inv:- E assim foi, o lobo lá foi à festa, onde haviam lá convidados e todos diziam que o lobo era muito simpático e que era o maior. [Realce para a camisola do menino que era azul] - E se eu colocasse o avental ao menino ficava giro não ficava?
179	C (Crianças):- Ficava.
180	Inv:- Porquê C (Crianças)?
181	C (Crianças):- Porque também pode vestir um avental.
182	C (Crianças):- O Capuchinho preparou uma sandes para o lobo. Só que tinha carne e ele não podia comer se não ficava mau.
183	Inv:- Então e o que tinha a sandes?
184	C (Crianças):- Uma salsicha.
185	Inv:- E o que aconteceu?
186	C (Crianças):- O lobo deu uma dentada.
187	Inv:- E o que lhe aconteceu?

188	C (Crianças):- Ficou mau.
189	Inv: - O lobo voltou então a ser mau. E aqui temos, o lobo já na floresta atrás de uma árvore a espreitar quem?
190	C (Crianças):- O Capuchinho Vermelho.
191	Inv:- E aqui o que aconteceu à Capuchinho?
192	C (Crianças):- Já era boa.
193	Inv: - A Capuchinho voltou a ser simpática e todas as pessoas voltaram a gostar dela e o lobo voltou a ser mau. E para terminar, aqui temos a Capuchinho a levar uma cesta cheia de surpresas à avozinha. Bem! E o resto vocês já conhecem! - E afinal, quem era o mau na história?
194	C (Crianças):- O Capuchinho.
195	Inv: [Explicação da atividade, bem como apresentação dos objetos a colar nas imagens e posterior distribuição das crianças pelos cantinhos e pela atividade]
	[Realização da atividade sem qualquer comentário relevante para registo]
	[Término da atividade] [Sentar no tapete para fazer um balanço da atividade]
	[Apresentação dos trabalhos finais aos colegas]
196	Inv: -Vamos começar então pela F (Rapariga). Explica-nos lá porque vestiste assim o lobo?
197	F (Rapariga): - Porque era como ele estava vestido na história.
198	Inv:- E achas que ficou bem assim?
199	F (Rapariga): - Sim.

200	Inv:- E a Capuchinho Vermelho, porque vestiste assim?
201	F (Rapariga):- Porque na história, o capuchinho foi levar a surpresa a avó assim vestida.
202	Inv:- E ela não podia vestir, por exemplo, as calças ou a camisola azul?
203	F (Rapariga): - Não, porque ela não estava assim na história.
204	Inv:- E (Rapaz) e tu, porque vestiste os teus bonecos assim?
205	E (Rapaz):- Porque ficam bem assim. Gosto de ver assim.
206	Inv:- E tu D (Rapaz), porque vestiste assim os teus?
207	D (Rapaz):- Porque fica assim bem.
208	Inv:- E o lobo não ficava giro com o vestido?
209	D (Rapaz):- Não sei. Acho que não. [Criança inibe-se]
210	Inv:- E porque vestiste a capuchinho com o vestido? Não podias ter vestido as calças?
211	D (Rapaz): [Mais uma vez não quer responder é uma criança pouco comunicativa]
212	Inv:- E tu C (Rapariga), mostra lá os teus bonecos. Porque vestiste assim o lobo?
213	C (Rapariga):- Porque gosto de ver assim. Inv:- E achas que o lobo não podia vestir o vestido, por exemplo?
214	C (Rapariga):- Não, porque o capuchinho vermelho é menina e o lobo mau é menino.
215	Inv:- E os meninos não podem vestir vestidos?
216	C (Rapariga):-Não.

217	Inv:- Então e a capuchinho vermelho não podia vestir as calças ou a camisola azul?
218	C (Rapariga):- Não, porque o capuchinho vermelho é menina.
219	Inv:- Então mas só os meninos é que podem vestir calças e camisola azul? As meninas não podem?
220	C (Rapariga):- Não, as meninas também podem.
221	Inv:- E tu B (Rapaz), apresenta os teus bonecos? Porque vestiste assim o lobo?
222	B (Rapaz):-Porque gosto de ver assim o lobo.
223	Inv:- E porque não vestiste o avental ao lobo? Não gostas de ver?
224	B (Rapaz):- Porque nunca vi um lobo assim vestido.
225	Inv:- Não fica bem?
226	B (Rapaz):- Não. As senhoras usam avental e os senhores não.
227	Inv:- Os senhores não podem usar avental? Todos concordam com o B (Rapaz)?
228	C (Rapariga):- Não. O meu pai já usou uma vez avental.
229	Inv:- Pois, os homens podem usar avental, não é só as mulheres.
230	B (Rapaz):- O meu pai já usou sete vezes o avental.
231	Inv:- Então e a capuchinho pode vestir as calças?
232	B (Rapaz):- Sim.
233	Inv:- E tu A (Rapaz), porque vestiste o avental ao lobo?
234	A (Rapaz):- Porque quer varrer o chão.
235	Inv:- Achas que fica bem assim?

236	A (Rapaz):- Sim.
237	Inv:- E não vestiste as calças ao capuchinho porquê?
238	A (Rapaz):- Porque quero assim.
239	Inv:- Então vocês acham que as meninas podem vestir calças?
240	B (Rapaz):- Sim e calções também.
241	Inv:- E se vestíssemos uma saia ao lobo, ficava bem?
242	E (Rapaz):- Sim. Ficava bonito. [Riso das crianças]
	[Término da apresentação e do diálogo em torno dos resultados das atividades] [Afixamento dos trabalhos finais no placard da sala]

Apêndice O- Extrato de transcrição da gravação de alunos: 3ª sessão

	[Cumprimentar as crianças]
1	Inv: - Hoje vamos fazer uma coisa diferente, não sou eu que vou contar a história, mas sim vocês, pode ser?
2	C (Crianças): - Sim.
3	Inv: - E como se chama a história, ainda se lembram?
4	C (Crianças): - O Capuchinho Vermelho.
5	Inv:- <i>A Verdadeira história do Capuchinho Vermelho.</i>
6	E (Rapaz):-Eu não sei ler.
7	Inv:- Não faz mal. Vais contando através das imagens. Eu vou mostrando as imagens e vocês vão contando a história tal como sabem. Então vamos começar. [Abertura do livro e início da exploração das ilustrações de cada página] - E o que temos aqui na primeira página?
8	C (Rapariga):- O Lobo.
9	Inv: - Sim. E o que fez o lobo?
10	C (Rapariga):- Escreveu uma carta ao Capuchinho Vermelho.
11	Inv: - E lembraste o que dizia a carta?
12	C (Rapariga):- Sim. O lobo não tinha amigos só inimigos.
13	Inv: - Muito bem! E o que ele pediu ao Capuchinho?
14	C (Rapariga):- Que o ajudasse a ter amigos.
15	Inv: - E o que aconteceu a seguir?
16	C (Rapariga):- O lobo ligou ao Capuchinho Vermelho para que o ajudasse a ter amigos. E o Capuchinho disse que o ia ajudar a ter amigos.

17	Inv: -E a seguir, o que aconteceu?
18	C (Rapariga):- O lobo levou uma flor na mão e foi a casa do Capuchinho Vermelho.
19	Inv: - E a Capuchinho ficou triste ou contente por poder ajudar?
20	C (Rapariga):-Contente.
21	Inv:- E a seguir B (Rapaz) o que ele fez?
22	B (Rapaz):- Foi tomar banho para ficar cheirosinho.
23	Inv: - Exatamente. Era uma das condições impostas pela Capuchinho. E agora, o que aconteceu?
24	C (Crianças):- Não podia comer carne, só couves.
25	Inv: - E se ele comesse carne o que acontecia?
26	B (Rapaz):- Ficava mauzinho.
27	Inv: - E o que a Capuchinho estava aqui a fazer?
28	C (Rapariga):- A escolher uma receita para o lobo. Depois, o lobo estava a fazer as tarefas.
29	Inv: - Que tarefas?
30	C (Rapariga):- A limpar o chão com a vassoura e com o avental.
31	Inv: - E a seguir E (Rapaz) o que o lobo fez?
32	E (Rapaz):- Hum...foi buscar o Capuchinho para casa e os seus amigos à escola.
33	Inv: - E foi a pé?
34	C (Rapariga):- Não, de autocarro.

35	Inv:- E depois?
36	A (Rapaz):- Foi enfeitar o bolo.
37	Inv:- Muito bem! Ajudou a fazer um bolo. E quem é que ele ajudou?
38	C (Rapariga):- A Mãe do Capuchinho Vermelho. A seguir foi jogar cartas com a avó e comer o bolo que a mãe fez.
39	Inv:- E quem estava sempre à espreita?
40	C (Rapariga):- O Capuchinho Vermelho. [Breve pausa para mudar de página] - A seguir ele apareceu na televisão.
41	Inv: - E porque é que ele foi à televisão.
42	C (Crianças):- Porque ele era muito bom.
43	E (Rapaz):- Gostavam muito dele e do Capuchinho não.
44	Inv:- Todas as pessoas estavam a gostar muito dele, achavam-no muito simpático. Como já era muito conhecido, o lobo apareceu também onde?
45	C (Rapariga):- No jornal.
46	Inv:- No jornal, que dizia que o lobo se tinha encontrado com o rei e depois perguntaram às pessoas quem era o mais simpático. E quem é que vocês acham que elas disseram que era o mais simpático?
47	C (Rapariga):- O lobo.
48	Inv:- E a seguir, o que a Capuchinho fez?
49	C (Rapariga):- Foi entregar uma flor à mãe.
50	Inv:- Mas alguém já tinha oferecido uma coisa à mãe?
51	C (Rapariga):- Um ramo de rosas do lobo.

52	Inv:- E depois, a Capuchinho ligou a quem?
53	C (Rapariga):- À avó, mas o lobo já tinha levado uma surpresa. [Breve pausa para pensar] - Depois foi ver o futebol com o lenhador.
54	E (Rapaz):- A seguir, a Capuchinho ficou muito irritada.
55	B (Rapaz):- Ficou de todas as cores.
56	C (Rapariga):- A seguir escreveu uma carta ao lobo a dizer que ir dar uma festa.
57	Inv: - E ele ficou triste com o convite?
58	C (Rapariga):- Não. Ficou feliz. O Capuchinho Vermelho preparou uma armadilha para o lobo e depois todos diziam que o lobo era o herói.
59	Inv:- Muito bem! E que armadilha é que a Capuchinho preparou?
60	C (Rapariga):- Uma sandwich que tinha lá dentro uma salsicha que era carne.
61	Inv: - Uma sandes especial. E o que é que aconteceu depois?
62	C (Rapariga):- Ele ficou mau.
63	Inv:- E agora, o que temos aqui?
64	C (Rapariga):- O lobo à espreita.
65	Inv:- À espreita de quem?
66	C (Rapariga):- Do Capuchinho Vermelho.
67	Inv:- E aqui ele ainda era bom?
68	C (Rapariga):- Não, era mau.
69	Inv:- E a Capuchinho?

70	C (Rapariga):- Já todos gostavam dela.
71	Inv:- E o que ela fez?
72	C (Rapariga):- Foi levar um cesto de coisas boas à avó.
73	Inv:- Então e afinal quem era o mau aqui na história?
74	C (Rapariga):- O Capuchinho Vermelho.
75	Inv: [Explicação da atividade, em que as crianças teriam de realizar um desenho sobre a história que ouviram e posteriormente colocar dentro de um envelope.]
76	[Execução da atividade por parte das crianças] [Não houve qualquer comentário merecedor de registo]
77	[Término da atividade] [Apresentação dos trabalhos já concluídos]
78	Inv:- Então A (Rapaz) mostra lá o teu desenho. O que desenhaste?
79	A (Rapaz):- Esta.
80	Inv:- E quem é essa?
81	A (Rapaz):- Não sei. [Criança com algumas dificuldades] [Inibe-se e não responde, sendo necessária alguma ajuda da parte da investigadora para enumerar os objetos presentes no desenho do mesmo]
82	Inv:- E tu D (Rapaz). O que fizeste no teu desenho?
83	D (Rapaz):- O lobo.
84	Inv:- E desenhaste só o lobo?
85	D (Rapaz):- Sim.
86	Inv:- E a Capuchinho não desenhaste porquê?
87	D (Rapaz):- Não consegui.

88	Inv:- E tu E (Rapaz) mostra lá o teu desenho e explica-nos lá o que desenhaste?
89	E (Rapaz):- Desenhei o Capuchinho e o lobo.
90	Inv:-Então e não desenhaste mais nada porquê?
91	E (Rapaz):- [Ri-se] - Esqueci-me!
92	Inv:-E não queres ir desenhar?
93	E (Rapaz):- Não.
94	Inv:- E tu B (Rapaz), o que desenhaste?
95	B (Rapaz):-Eu desenhei o Capuchinho Vermelho, o vestido, a vassoura, a bola e a flor.
96	Inv:- Então e o lobo, não o desenhaste porquê?
97	B (Rapaz):- Porque só consigo fazer homens.
98	Inv:- Então e o lobo é o quê?
99	B (Rapaz):- O lobo não é um homem.
100	Inv:- Ele é uma personagem e na história é um animal, mas na história ele aparece como...
101	C (Rapariga):-Como uma pessoa.
102	Inv:- Muito bem C (Rapariga)! Então agora mostra o teu desenho. [Aguardar que a criança abra o envelope e mostre o seu desenho] - Muito bem! Também está muito bonito. Mostra lá o que desenhaste.
103	C (Rapariga):- Isto é o avental, a bola, a vassoura, a flor, o chapéu de cozinheiro, a gravata, o chapéu, o Capuchinho, o cesto, a camisola, as calças, o vestido e os laços.
104	Inv:- Também não desenhaste o lobo porquê?

105	C (Rapariga):- Porque já não cabia.
106	Inv:- Mas podias ter desenhado na parte de trás da folha, não queres?
107	C (Rapariga):- Não, está bem assim.
108	[Término da apresentação dos desenhos] [Agradecimento e despedida às crianças]

Apêndice P- Trabalhos dos alunos: 1ª sessão







Apêndice Q- Trabalhos dos alunos: 2ª sessão







Apêndice R- Trabalhos dos alunos: 3ª sessão





