



Instituto Politécnico
de Castelo Branco
Escola Superior
de Educação

Representações de género na literatura para crianças - perceções das crianças do ensino pré-escolar

Inês Raquel Oliveira Fortunato

Orientadora

Professora Doutora Maria da Natividade Carvalho Pires

Relatório de Estágio apresentado à Escola Superior de Educação orgânica do Instituto Politécnico de Castelo Branco para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, realizado sob a orientação científica da Professora Doutora Maria da Natividade Carvalho Pires, Professora Coordenadora na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Castelo Branco.

maio de 2015

Composição do júri

Presidente do júri

Cristina Maria Gonçalves Pereira, Professora Adjunta da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Castelo Branco

Vogais

Maria Gabriela Cabral Bernardo Funk, Professora Auxiliar da Universidade dos Açores (Arguente)

Maria da Natividade Carvalho Pires, Professora Coordenadora da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Castelo Branco (Orientadora)

Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Castelo Branco, 2 de outubro de 2015

Aos meus pais e irmã.

Obrigada pela confiança, pelo amor, apoio e pela paciência em todos os dias difíceis que tive na concretização deste sonho.

O sonho de cada família é poder viver junta e feliz, num lar tranquilo e pacífico, em que os pais têm oportunidade de criar os filhos da melhor maneira possível, ou de os orientar e ajudar a escolher as suas carreiras, dando-lhes o amor e carinho que desenvolverá neles um sentimento de segurança e de autoconfiança.

(Nelson Mandela, 1970)

Agradecimentos

Ao longo do meu percurso académico, muitos foram aqueles que contribuíram significativamente para o meu crescimento profissional e pessoal e, por este motivo, o meu agradecimento será eterno. Agradeço todas as palavras de apoio e amizade nesta caminhada.

Em primeiro lugar, um enorme obrigado à minha orientadora Professora Doutora Maria da Natividade Carvalho Pires pela sua disponibilidade, apoio contínuo e pela sabedoria colocada neste projeto.

À Professora Teresa Gonçalves e ao Professor António Pais que me ajudaram a crescer enquanto profissional e que também me auxiliaram na concretização deste sonho.

À educadora Isaura Gil, educadora cooperante, pela sua amabilidade em me auxiliar ao longo da minha Prática Supervisionada. Além disso, agradeço também à instituição onde desenvolvi a minha prática, e aos profissionais que integram o Jardim de Infância e, acima de tudo, às crianças com as quais tive o privilégio de trabalhar.

À minha colega de estágio, pela amizade, companheirismo e entejuda ao longo do nosso percurso académico.

Um agradecimento especial aos meus amigos por me terem acompanhado nesta jornada e colocado um sorriso no rosto sempre que a força falhou.

À Diretora Teresa Romãozinho, às educadoras Manuela Cabral e Maria Dulce Pires e à Professora Ana Cristina Filipe, do Jardim-Escola João de Deus de Castelo Branco, por sempre terem confiado em mim, apoiado e contribuído, em muito, na minha formação.

Resumo

Tendo em conta a importância dos contos de fadas no processo de formação da criança, aspeto evidenciado por vários estudos, percebe-se que, através de recontos, esta entra em contacto com um género literário que permanece vivo. Dado que muitas histórias da literatura infantil contemporânea se cruzam com as clássicas, pretende-se, neste estudo, evidenciar como são representadas as princesas em obras clássicas e contemporâneas, analisando as representações de género através da figura da princesa.

O estudo que apresentamos desenvolveu-se no âmbito da Prática Supervisionada em Educação Pré-Escolar, integrada no Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico. Nele consta uma apresentação e reflexão dessa prática, focando o que diz respeito aos dados relativos ao tema de investigação referenciado.

Os contos tradicionais, por vezes designados de contos de fadas, deram a conhecer a figura da princesa que, ainda hoje, paira no imaginário da sociedade e à qual são atribuídas características específicas como beleza, elegância, doçura, obediência, bondade, inocência, entre outras. No entanto, nos últimos anos, acompanhando a evolução do papel da mulher na sociedade, surgiram muitos outros contos que retratam a alteração na feminilidade e a desconstrução de estereótipos. Através da apreciação de três contos da literatura infantil de épocas distintas é feita uma análise dessa evolução: *A Bela Adormecida*, versão de Perrault, adaptada por Alice Vieira; *A princesa que bocejava a toda a hora*, de Carmen Gil; *The Paper Bag Princess*, de Robert Munsch (em tradução feita por nós). A escolha destes contos prendeu-se com a necessidade de orientar o estudo como forma de demonstrar a evolução da figura e o papel social da mulher.

A opção metodológica foi o estudo de caso, sendo que as técnicas de recolha de dados utilizadas foram a observação, as notas de campo, a entrevista e os registos áudio e fotográficos.

Este estudo constituiu, assim, a súmula de uma etapa repleta de aprendizagens, autoreflexão e experiências que nos permitiram estabelecer uma articulação entre a teoria e a prática.

Palavras chave

Literatura infantil; representações de género; princesas; educação pré-escolar.

Abstract

Regarding the importance of fairy tales in the children educational process, the aspect evidenced by several studies, it is noticed that through retellings, it comes into contact with a literary genre that still prevails alive. Since many stories of contemporary children's literature intersect with the classic ones, it's proposed in this study to show how the princesses are represented in classic and contemporary stories, analyzing the gender representations through the princess's figure.

The present study was developed in the Supervised Practice in Preschool Education, part of the Master Degree in Pre-School Education and 1st Cycle of Basic Education. We included a presentation and reflection of this practice, focusing on the referenced research topic.

Traditional tales, sometimes named as fairy tales, made a figured princess who even today hangs in the imagination of society and which are assigned specific features like beauty, elegance, gentleness, obedience, goodness, innocence, among other. However, in recent years, following the evolution of women's role in society, there were many other stories that represent the change in femininity and deconstruction of stereotypes. By examining three tales of children's literature of different times, it was analysed evolution: *A Bela Adormecida*, Perrault's version, adapted by Alice Vieira; *A princesa que bocejava a toda a hora*, of Carmen Gil; *The Paper Bag Princess*, of Robert Munsch (translation made by us). The choice of these tales was detained with necessitate to focus the study in order to demonstrate the evolution of the figure and social women's role.

The methodological option was the study case and the techniques of data collection used were observation, field notes, interview and audio and photographic records .

This study is consequently the sum of a stage full of learning, self-reflection and experiences that have enabled us to establish a connection between theory and practice.

Keywords

Children's literature; gender representations; princesses; preschool education.

Índice geral

Introdução	1
Capítulo I - Prática Supervisionada em Educação Pré-Escolar	7
Introdução	9
1. Breve caracterização da Instituição	10
2. A observação	11
3. Prática Individual	17
Capítulo II - Enquadramento metodológico	27
Introdução	29
1. Breve descrição do tipo de estudo	30
2. Definição da questão de partida e objetivos do estudo	30
3. Opções metodológicas	31
3.1. Participantes no estudo	31
3.2. Observação	32
3.3. Entrevista	33
3.4. Notas de campo	34
3.5. Registos áudio e fotográfico	34
3.6. Sessões com o grupo	35
3.7. Procedimentos e considerações éticas	36
Capítulo III - Enquadramento teórico	37
Introdução	39
1. Literatura para crianças	40
1.1. Questões de género e evolução – breve perspetiva histórica	40
1.2. A mulher na literatura para crianças	42
1.3. As princesas em obras infantis clássicas e contemporâneas	42
1.3.1. A Bela Adormecida, adaptação de Alice Vieira	45
1.3.2. <i>A princesa que bocejava a toda a hora</i> , de Carmen Gil	46
1.3.3. <i>The Paper Bag Princess</i> , de Robert Munsch	46
1.4. Importância dos contos infantis no desenvolvimento das crianças	47
1.5. Caracterização cognitiva das crianças do grupo	48
1.6. Conceito de género	49
1.7. Estereótipos de género	51

1.8. A formação da identidade de género e a interação social	53
Capítulo IV - Apresentação e discussão dos resultados	55
Introdução	57
1. Análise de conteúdo - entrevistas iniciais.....	58
2. Análise das conceções das crianças	60
2.1. <i>A Bela Adormecida</i> , versão de Perrault adaptada por Alice Vieira	61
2.2. <i>A princesa que bocejava a toda a hora</i> , de Carmen Gil	66
2.3. <i>The Paper Bag Princess</i> , de Robert Munsch	71
2.4. Jogo de consolidação da compreensão das três histórias	75
3. Análise de conteúdo – entrevistas finais – e discussão dos resultados	78
Capítulo V - Considerações finais	83
Bibliografia	89
Webgrafia	91
Anexos	93
Anexo A – Cronograma da Prática Supervisionada.....	95
Anexo B – Guiões das entrevistas iniciais e finais realizadas às crianças.....	99
Anexo C – Guião da entrevista à educadora.....	103
Anexo D – Carta dirigida ao Diretor do Agrupamento de Escolas Afonso de Paiva. ..	107
Anexo E – Digitalizações das autorizações dirigidas aos pais das crianças.....	111
Anexo F – Transcrição da entrevista à educadora.....	119
Anexo G – Respostas dadas às entrevistas iniciais realizadas às crianças.....	123
Anexo H – Adaptação da história <i>A Bela Adormecida</i> (da nossa responsabilidade). .	129
Anexo I – Planificação da primeira sessão.....	135
Anexo J – Adaptação da história <i>A princesa que bocejava a toda a hora</i> (da nossa responsabilidade).....	139
Anexo K – Planificação da segunda sessão.	143
Anexo L – Tradução da história <i>The Paper Bag Princess</i> (da nossa responsabilidade).	147
Anexo M – Planificação da terceira sessão.	151
Anexo N – Atividade de associação de objetos à princesa e ao príncipe.....	155
Anexo O – Digitalizações das associações realizadas pelas crianças.....	159
Anexo P – Planificação do jogo de consolidação da compreensão das três histórias.	171
Anexo Q – Respostas das entrevistas finais realizadas às dezoito crianças.	175

Índice de figuras

Figura 1 - Entrada da sala.....	13
Figura 2 - Mochos com os nomes das crianças.....	13
Figura 3 - Cantinho do computador.....	13
Figura 4 - Cantinho da garagem.	14
Figura 5 - Quadro de cortiça.....	14
Figura 6 - Cantinho da casinha das bonecas.....	14
Figura 7 - Cantinho da leitura.	15
Figura 8 - Mesa de apoio, armário de arrumação e lavatório.....	16
Figura 9 - Mesas das crianças.....	16
Figura 10 - Capa do livro de Alice Vieira.....	45
Figura 11 - Capa do livro <i>A princesa que bocejava a toda a hora</i>	46
Figura 12 - Capa do livro <i>The Paper Bag Princess</i>	46
Figura 13 - Seleção da fada e feiticeiro do dia.	62
Figura 14 - Castelo construído para o desenvolvimento das atividades.....	62
Figura 15 - Avental contador de histórias.....	62
Figura 16 - Personagens da história.....	62
Figura 17 - Conto da história <i>A Bela Adormecida</i>	63
Figura 18 - Descoberta da caixa das surpresas.....	67
Figura 20 - Fotografias relativas ao conto da história.....	68
Figura 19 - Fotografias relativas à exploração da capa do livro.....	68
Figura 21 - Atividade de atribuição de sexo a diferentes objetos.....	70
Figura 22 - Conto da história <i>The Paper Bag Princess</i>	72
Figura 23 - Fotografias da montagem do jogo.....	75
Figura 25 - Fotografias do jogo.....	76
Figura 24 - Grafismos relacionados com a história.	76
Figura 27 - Entrevistas finais.	78
Figura 26 - Fotografia dos desenhos das princesas mostrados nas entrevistas finais.....	78

Índice de quadros

Quadro 1- Temáticas das semanas de Prática Supervisionada.....	18
Quadro 2 - Estereótipos de género presentes nos contos infantis (Barbosa, 2009, p. 58).....	52
Quadro 3 - Caraterísticas atribuídas a cada uma das princesas, pelas crianças.	77

Índice de gráficos

Gráfico 1 - Respostas à questão número 2 da entrevista inicial realizada às crianças.	59
Gráfico 2 - Respostas à questão número 5 da entrevista inicial realizada às crianças.	60
Gráfico 3 - Associações realizadas pelos rapazes.	74
Gráfico 4 - Associações realizadas pelas raparigas em relação à princesa.....	74
Gráfico 5 - Associações realizadas pelas raparigas em relação ao príncipe.....	74
Gráfico 6 - Preferência de cada criança em relação às princesas apresentadas.....	80
Gráfico 7 - Respostas à questão número quatro.	80

Introdução

Tell me and I forget.

Teach me and I remember.

Involve me and I learn.

(Benjamin Franklin)

Quando nascemos, somos todos iguais, exceptuando o sexo. O recém-nascido é marcado, socialmente, por uma imagem e comportamentos que, supostamente, deverá seguir. No padrão da sociedade em que vivemos, as raparigas deverão ser bonitas, simpáticas e calmas, enquanto os rapazes deverão ser fortes, ativos e empreendedores (Barbosa, 2009, p. 2).

No passado, as crianças eram, de facto, educadas segundo normas e valores que se relacionavam, explicitamente, com o seu sexo. No entanto, acompanhando a evolução mental da sociedade, encontramos uma valorização progressiva da igualdade entre mulheres e homens. Em contrapartida, vivemos uma época em que “somos confrontados com uma crise de valores e identidades (...), em que importa veicular nas crianças o desenvolvimento de valores/atitudes como a solidariedade, a tolerância, a liberdade, o respeito pelos outros, a igualdade, valores necessários à promoção de cidadãos responsáveis e conscientes” (Alves, 2010, p.12). Na nossa opinião, é igualmente importante educar as nossas crianças incutindo o respeito pela diferença entre géneros.

Como forma de obter o grau de mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, surgiu, como requisito final, a elaboração do presente relatório de estágio, em que, por partilharmos da opinião de que os contos proporcionam pressupostos fundamentais no desenvolvimento da criança, decidimos dedicar o nosso trabalho à questão das representações de género. Dada a importância que esta temática possui pela transmissão de valores que está implícita, consideramos que esta afeta a educação e acreditamos que a literatura infantil é um dos meios que possibilita à criança o estabelecimento de um contacto com aquilo que se passa com ela, através das personagens, dilemas e da própria narrativa.

Barbosa (2009) realça que através dos contos “actualmente editados, é possível aceder às representações do masculino e do feminino, tais como elas são apresentadas pelos autores e ilustradores da literatura de recepção infantil” (p. 4). Neste sentido, reforçamos a ideia de que a aquisição de comportamentos pela criança socialmente considerados “padrão” confere às representações de género um aspeto fundamental para o seu desenvolvimento e para o ajuste da sua personalidade.

Os objetivos perseguidos neste estudo prendem-se com a forma como a figura da princesa na literatura infantil evoluiu ao longo do tempo e, por outro lado, prendem-se ao valor pedagógico dos contos, não descurando a ligação a uma linguagem

simbólica e à reflexão sobre a forma como a visão da figura feminina é contemplada nos contos tradicionais e modernos. Para tal, analisámos alguns contos em que o tema a estudar foi preponderante.

Um outro propósito relacionou-se com a pertinência das histórias que abordam o tema, para a preparação das crianças, ajudando-as na construção da sua personalidade e proporcionando diferentes formas de ver o mundo.

Analisámos algumas obras de literatura infantil nas quais encontramos representações sociais atribuídas aos dois sexos que põem em evidência a desigualdade e, numa fase posterior, a igualdade. Observamos que algumas dessas obras transmitem às crianças representações diferentes conforme os seus sexos.

Em consequência do que apresentámos, o nosso estudo será dividido em quatro partes fundamentais. Uma parte inicial será dedicada à Prática Supervisionada em Educação Pré-Escolar, dado que o estudo desenvolvido teve como base a intervenção pedagógica realizada no Jardim de Infância Quinta das Violetas em Castelo Branco. O processo da prática pedagógica que conduziu à investigação encontra-se explicado no primeiro capítulo, em que incluímos uma breve caracterização da instituição e referências às semanas de observação e de prática individual. Esta realidade, aliada às características do grupo de crianças com o qual trabalhamos, fundamenta a nossa especial atenção para desenvolver um trabalho de campo coerente e que foi objeto de reflexão.

Na segunda parte, apresentamos o enquadramento metodológico. A escolha das técnicas e instrumentos de recolha de dados constituiu um momento essencial para o desenvolvimento da investigação. Atendendo à pretensão de compreender se as crianças possuem uma ideia estereotipada da figura da princesa nos contos infantis, considerámos que a observação direta e indireta, as notas de campo, a entrevista e os registos áudio e fotográfico, seriam as opções mais viáveis para a recolha de dados. Assim, no segundo capítulo, explicitamos cada um destes instrumentos e a forma como estes foram aplicados.

A fundamentação teórica corresponde à terceira componente da nossa investigação, em que são abordadas as questões de género e evolução nos contos infantis, focando a figura da princesa e fazendo a devida distinção entre esta personagem vista de uma perspectiva clássica e de uma contemporânea. Além disso, em relação às representações de género na literatura para crianças, fizemos uma reflexão sobre o conceito de género e os seus estereótipos, sobre a formação da identidade de género e a representação da mulher na sociedade.

Os capítulos IV e V constituem a última parte fundamental do estudo. A apresentação e discussão dos resultados e as considerações sobre os mesmos, constituem o ponto fulcral de todo o desenvolvimento da nossa investigação sendo, assim, explicitados detalhadamente nos últimos dois capítulos.

A falta de tempo e de aprofundar o estudo apresentam, contra nosso desejo, as limitações próprias de um relatório de estágio. Por este motivo, pretendemos, futuramente, aplicá-lo em situações práticas, nomeadamente, na integração mais desenvolvida, na nossa prática, dos livros infantis seleccionados.

Capítulo I

Prática Supervisionada em Educação Pré-Escolar

*Brinca enquanto souberes!
Tudo o que é bom e belo
Se desprende....
A vida compra e vende
A perdição
Aliado e feliz
Brinca no mundo da imaginação
Que nenhum outro mundo contradiz!
Brinca instintivamente
Como um bicho!
Fura os olhos do tempo,
E à volta do seu pasmo alvar
De cabra-cega tonta,
A saltar e a correr
Desafronta
O adulto que há-de ser!*

Miguel Torga (1960)

Introdução

O estágio curricular assume importância fundamental na construção da identidade profissional do educador pela formação através da prática. Pimenta (2001) constata a distância que se verifica entre o processo de formação inicial e a realidade encontrada nos Jardins de Infância. Segundo a autora, a formação dos educadores não é construída apenas por acumulação de cursos e de conhecimentos, mas por meio de um processo de reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas e da identidade pessoal (p.39). Consideramos, assim, que a Prática Supervisionada, constitui um dos pilares do 2º ciclo de estudos. A componente prática na valência de Educação Pré-Escolar decorreu no segundo semestre do 1º ano, entre os meses de fevereiro e junho de 2014. No primeiro semestre do ano letivo 2014-2015 decorreu a Prática Supervisionada no 1º Ciclo do Ensino Básico, mas este relatório centra-se apenas na intervenção em Educação Pré-Escolar.

Um dos objetivos centrais do estágio, enquanto componente curricular obrigatória, é o facto de este constituir um espaço/tempo de novas aprendizagens significativas no processo de consolidação das identidades profissional e pessoal. Segundo Freire (2001), os saberes que podem ser construídos no âmbito do estágio estão diretamente relacionados com a prática profissional do educador que, além do conhecimento, precisa «saber fazer» para que possa autorefletir e melhorar os seus aspetos menos positivos. Por conseguinte, consideramos que a prática permitiu uma transformação, no sentido em que desenvolveu a capacidade de construção de um profissional reflexivo-crítico, que objetiva a compreensão da realidade e a sua intervenção em vista do desenvolvimento das crianças pelas quais é responsável. Assim, foi possível compreender a realidade em que atuámos, pretendendo que se “adote uma posição crítica relativamente ao contexto em que se exerce sua atividade e que se emancipe dos constrangimentos que podem inibir a sua prática profissional e impedir o seu desenvolvimento pessoal” (Freire, 2001, p.14).

Descrevemos, assim, na primeira parte deste Relatório de Estágio, a forma como se organizou e se desenvolveu a Prática Supervisionada, decorrida no Jardim de Infância Quinta das Violetas em Castelo Branco, em situação de par pedagógico. De tal advieram aprendizagens acrescidas e oportunidades de atividades colaborativas que apenas se tornaram possíveis através de um trabalho duplo e organizado. A organização deste primeiro capítulo apresenta-se em três fases essenciais: a caracterização da instituição, a fase de observação que se desenvolveu ao longo de duas semanas e a prática individual, que durou cinco semanas.

1. Breve caracterização da Instituição

Castelo Branco é um concelho com uma área de 1 436 km² e encontra-se situado na região Centro (Beira Baixa) e na Sub-região Beira Interior Sul.

O Jardim de Infância Quinta das Violetas, onde foi realizada a Prática Supervisionada, localiza-se no bairro da Quinta das Violetas, com um nível socioeconómico médio/alto.

De frente para a instituição estão situadas as residências de estudantes do Instituto Politécnico de Castelo Branco, na lateral esquerda pode encontrar-se um parque infantil - que é composto por duas zonas, em cada uma das zonas podem encontrar-se bancos e várias estruturas para as crianças brincarem - e na lateral direita situa-se o bairro residencial. Fica a cerca de cinco minutos do Hospital Amato Lusitano e da sede do Agrupamento de Escolas Afonso de Paiva, à qual pertence.

Este Jardim de Infância existe desde o ano letivo 1980/1981 e estava instalado no edifício onde, atualmente, se encontra a sede do Instituto Politécnico de Castelo Branco.

O espaço exterior destina-se, maioritariamente, à realização de atividades coletivas e está equipado com material de lazer (baloços de mola, um escorrega, uma mesa de piquenique e uma estrutura didática), sendo essencial para responder às necessidades de descoberta, exploração, criatividade, movimento, descontração e segurança da criança.

A instituição tem um *hall* de entrada onde constam várias informações e trabalhos elaborados pelas crianças afixados num placar. Tem uma Secretaria que assume, também, as funções de um gabinete das educadoras, da direção/coordenação e uma pequena sala que serve para guardar alguns materiais de apoio.

Existem, também, duas salas que se destinam ao ensino do Inglês e da Música. Nestes mesmos espaços, realizam-se o atendimento aos pais e o apoio educativo às crianças. Na mesma ala encontram-se duas casas de banho, destinadas aos adultos e separadas por sexos, e uma sala de arrumação.

Existem cinco salas de atividades que estão numeradas de 1 a 5, sendo nestas que as crianças passam grande parte do seu tempo e participam em atividades educativas, quer individualmente, quer em grupo. Pelas cinco salas existem diversos materiais pedagógico-didáticos que correspondem a um leque diversificado. São exemplo os jogos didáticos (de regras, de construção, de manipulação/coordenação motora, de encaixe, de classificação lógica e triagem, puzzles e dominós,) e os computadores.

É importante referir que os livros de literatura para crianças ocupam um lugar de destaque neste Jardim de Infância, existindo diversos livros de diferentes temáticas e tipos. Ao longo do tempo que as crianças permanecem nesta instituição, existem variados momentos em que podem explorar, autonomamente, os livros.

2. A observação

A Prática Supervisionada em Educação Pré-Escolar realizou-se durante catorze semanas, iniciando-se em fevereiro de 2014 (dia 24) e finalizando em junho de 2014 (dia 19). As duas primeiras semanas foram de observação e as seguintes de prática pedagógica.

De forma a tornar mais rentável o trabalho exercido, o grupo optou por distribuir as semanas de modo a que cada estudante realizasse, individualmente, a sua prática pedagógica durante cinco semanas, sendo as duas restantes de prática conjunta (uma em março e outra em maio) (anexo A). Por cada semana exercíamos quatro manhãs inteiras de prática, das 9h às 12h30min.

As semanas de 24 a 26 de fevereiro e de 10 a 13 de março foram de observação e permitiram uma fácil integração no grupo. Existiram várias oportunidades para que participássemos em algumas atividades o que facilitou uma aproximação entre nós e as crianças. A temática trabalhada pela educadora centrou-se na época festiva do Carnaval, visto que no final da primeira semana as crianças do Jardim de Infância iriam participar no desfile de Carnaval. Pela aproximação da Páscoa, as tarefas da segunda semana de observação desenrolaram-se tendo por base essa época festiva. Em ambas as semanas, colaborámos com a educadora no auxílio das orientações às crianças.

Desde o primeiro dia puderam-se observar as rotinas e algumas situações características. Às 9h da manhã a educadora dirige-se ao refeitório, onde se encontram reunidas as crianças das várias salas, encaminhando as da sua sala, em fila, para um dos locais do espaço, designado por cantinho da manta. Até às 9h30min é feita a receção das crianças e é cantada a música “Bom dia”. Após um pequeno diálogo sobre a disposição das crianças neste dia, a estas é concedido algum tempo para que realizem jogos de tabuleiro ou de construções ou para que brinquem nos cantinhos dispostos pelo espaço da sala. Por volta das 10h regressam ao cantinho da manta, onde são abordadas as temáticas ou explicadas as diversas atividades a ser desenvolvidas. Durante, no máximo, 1h30min, as crianças realizam tarefas específicas propostas pela educadora sendo que, a partir desse tempo, podem brincar livremente no parque exterior ou, se estiver frio, no ginásio da instituição. Queremos, desde já, destacar a importância que concedemos à brincadeira em fases tão precoces como é o caso das faixas etárias abrangidas pelo pré-escolar. Segundo Sousa (2013) “o brincar é parte integrante na educação pré-escolar, sendo considerado um meio privilegiado para a aquisição das aprendizagens significativas da criança” (p.20). Estudos comprovam que a criança adquire várias competências, como saber interagir com os pares, através do brincar.

Ao longo das duas semanas a educadora cooperante foi tendo uma atitude como forma de acalmar as crianças que, posteriormente, se verificou ser comum a todas as salas: a marcação de um ritmo através de palmas que é imitado pelo grupo.

Destacamos este aspeto dado que, nas semanas seguintes, o adotámos como prática recorrente para acalmar o ambiente em momentos mais agitados. Em diálogo com a educadora, aprendemos algumas formas como a própria age com determinadas crianças perante comportamentos comuns e menos positivos.

Após a análise do projeto educativo da instituição e em conversa com a educadora percecionámos que o tema da instituição se centrava na família, tendo por título *A família – que laços*. A importância concedida à participação dos pais/família no Jardim de Infância espelha-se no facto de que a sua colaboração e a educação são dois termos que se encontram relacionados um com o outro, devendo existir situações que promovam aprendizagens significativas para as crianças. Ausubel et al. (1980), refere que

(...) na aprendizagem ativa significativa (...) a criança relaciona não arbitrária e substantivamente as proposições e soluções de problemas à sua estrutura cognitiva – não com o objetivo de compreender e memorizar seu conteúdo (...), mas com o objetivo de transformá-lo (...) em modos alternativos de raciocínio que são potencialmente significativos. (p. 51).

Deste modo, a relação entre a família e a educação, potenciada pelos Jardins de Infância, deve dar à criança uma visão de todo o universo. Por outro lado, as representações sociais que a família e a instituição constroem acerca da criança e a sua infância, vão condicionar a forma como esta estabelece laços com o Jardim de Infância. Ao longo da fase de observação foi possível, desde logo, verificar que as educadoras da instituição se preocupam, constantemente, em tentar estabelecer uma relação recetiva, positiva e disponível. A relação de confiança e de segurança é, no nosso ponto de vista, essencial para que também a criança se sinta segura e confortável no seio da instituição.

Uma das preocupações do Jardim de Infância Quinta das Violetas relaciona-se com a criação de espaços que possam proporcionar experiências positivas para o desenvolvimento das suas crianças, respeitando sempre as suas necessidades e características. Moura (2009), citando Froebel (2002) e Montessori (1965), refere que estes autores “já priorizavam a ideia de organização do espaço no contexto da educação da criança. A organização do espaço integrava, com primazia, as suas metodologias de ensino. Tal organização deveria respeitar as necessidades infantis. Esses educadores foram os primeiros a reconhecer a importância do espaço na vida das crianças.” (p. 19).

Na sala 5, logo à entrada (fig. 1), podemos encontrar a porta decorada de acordo com a estação do ano e, do lado direito (fig. 2), pequenos mochos com os nomes de todas as crianças pertencentes a esta sala.



Figura 1 - Entrada da sala.



Figura 2 - Mochos com os nomes das crianças.

A sala é constituída por vários espaços diferentes que permitem uma excelente organização do ambiente educativo proporcionando momentos de aprendizagem significativa bastante positivos, correspondendo, assim, às necessidades previstas pelos autores anteriormente referenciados.

Um desses espaços é o cantinho do computador (fig. 3). Este encontra-se na secretária da educadora e é utilizado por ela quando necessário e também em momentos de brincadeira livre pelas crianças. Possui jogos didáticos que motivam as crianças permitindo-lhes adquirir novos conhecimentos.



Figura 3 - Cantinho do computador.

Existe uma estante onde se encontram diversos materiais para utilização das crianças, como lápis de cor, canetas de feltro, folhas de papel, cola, tesouras, tapetes para picotar, uma caixa com desenhos livres das crianças e um cesto com alguns animais de plástico.

Ao lado da estante, existe um quadro de giz utilizado, geralmente, pela educadora para escrever, sensibilizando as crianças para a aprendizagem da leitura e da escrita.

O quadro de marcação de presenças é um elemento importante na sala. Através dele as crianças vão interiorizando a sequência dos dias da semana, visualizando a forma icónica do seu nome e identificando quem é o chefe do dia.

Um outro cantinho existente na sala é o da garagem (fig. 4) que possui diversos jogos didáticos em duas estantes diferentes e um tapete com uma pista para carros desenhada. É um dos espaços de eleição das crianças.

A sala está toda decorada com trabalhos alusivos a épocas festivas ou às estações do ano. Por este motivo o quadro gigante de cortiça (fig. 5) que se encontra numa das paredes é o local de eleição na sala para exposição dos trabalhos realizados.

No cantinho da casinha das bonecas (fig. 6), as crianças têm ao seu dispor uma pequena área com bonecos, camas, roupas, colares e malas, e uma outra área de maior dimensão representando uma cozinha com os equipamentos que pertencem a esta zona de uma casa.

Alguns modelos curriculares que têm vindo a ser praticados em Portugal nas últimas décadas, como é o caso do modelo High-Scope (1997), Reggio Emilia (1998) e o Movimento da Escola Moderna (1996), têm relevância nas práticas educativas dos educadores de infância. Destacamos a questão das práticas pedagógicas relacionadas com o “cantinho da leitura” (fig. 7) como acontece na sala 5, onde se pode encontrar um tapete rodeado de espumas e uma estante com vários livros infantis. Henriques (2013) refere ainda que os três modelos referenciados “surgem associados às pedagogias participativas e ilustram a opção pela perspectiva sócio-construtivista, fundamentada nas teorias de Piaget, Vigotsky e Bruner entre outros, reconhecendo o papel central e crucial da criança, bem como do meio social na construção do seu desenvolvimento cognitivo.” (p.29).

O modelo High-Scope atribui um especial enfoque no que diz respeito ao papel dos livros e da leitura nas salas dos Jardins de Infância. Segundo Henriques (2013),

(...) este modelo observa que a criança que mais frequenta, de forma espontânea, a área da leitura e escrita mais facilmente desenvolve comportamentos de literacia emergente. A localização desta área deve estar próxima de outras para que o



Figura 4 - Cantinho da garagem.



Figura 5 - Quadro de cortiça.



Figura 6 - Cantinho da casinha das bonecas.

desenvolvimento de atividades integradas seja facilitado; deve também ocupar um lugar que permita um ambiente propício à *leitura*, confortável e iluminado.” (p.32).

No caso da sala 5, estes critérios são todos cumpridos à exceção da iluminação que se limita a ser artificial. Quanto aos livros, este modelo defende que

(...) devem estar expostos pela capa e não pela sua lombada; o tipo de livros existentes deve ser o mais variado possível, como por exemplo, livros elaborados pelas crianças ou por adultos; livros-objeto, livros informativos, livros de qualidade estética e literária que permitam o desenvolvimento da sensibilidade artística da criança e que lhe proporcionem o prazer de ouvir ler.” (p.31).

Concedemos especial enfoque a esta área da sala (fig. 7) dado que no período de observação foi possível verificar os tipos de livros existentes e ponderar se algum deles se enquadraria nas atividades propostas para o processo de recolha de dados. Neste espaço existiam desde livros de fantasia, a livros informativos sobre animais ou plantas, livros didáticos e livros elaborados pelas crianças sobre as estações do ano.



Figura 7 - Cantinho da leitura.

Deste modo, e fruto do processo de maturação e envolvimento ativo da criança no ambiente que a rodeia, em conjunto com as interações que realiza, a literacia emergente “[...] desenvolve-se de uma forma natural em sítios nos quais ler seja uma experiência agradável [...]” (Hohmann & Weikart, 2009, p. 204, citado por Henriques, 2013, p. 32), como deverá ser o caso da área da biblioteca, que deverá proporcionar momentos para que as crianças em idade pré-escolar desenvolvam a literacia, através das suas próprias explorações, devendo o educador desempenhar um papel de apoio no desenvolvimento da literacia emergente, proporcionado um ambiente educativo adequado.

Barbosa (2009), na sua tese de Mestrado em Estudos da Criança, refere que “as brincadeiras e as actividades em que as crianças se envolvem encontram-se marcadas pelos estereótipos dos papéis de género” (p.44). Verificámos, de acordo com a autora, que as crianças do grupo com o qual trabalhamos tinham tendência a agrupar-se, nas suas brincadeiras, de acordo com o género. O espaço designado por cantinho de

garagem era, sobretudo, ocupado por rapazes, sendo que o cantinho da casinha das bonecas era ocupado, na esmagadora maioria, por meninas.

A sala é ainda composta por uma mesa de apoio à educadora e às auxiliares, um armário de arrumação de materiais e trabalhos realizados pelas crianças e um lavatório (fig. 8) utilizado principalmente em atividades com tintas ou que impliquem a necessidade permanente de água.



Figura 8 - Mesa de apoio, armário de arrumação e lavatório.

Ao centro da sala estão dispostas três grupos de mesas (fig. 9) onde as crianças realizam as atividades e jogos. Todos estes materiais encontram-se de acordo com o que vários modelos educativos sugerem, ou seja, materiais adequados às idades pretendidas e com qualidade pedagógica.



Figura 9 - Mesas das crianças.

Ao longo das semanas de observação, as expectativas criadas foram crescendo em relação ao grupo de crianças. Considerámos que os seus conhecimentos prévios de algumas histórias, que nos interessariam na aplicação prática deste relatório de estágio, iriam trazer mais-valias ao longo de todo o processo. Com o auxílio da educadora cooperante, fomos percecionando quais as atividades e motivações que poderiam resultar melhor com o grupo e quais as histórias que a própria educadora já tinha trabalhado, no âmbito pretendido.

3. Prática Individual

A relação que se estabelece entre o educador e a criança é, de acordo com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, “facilitadora da sua inserção no grupo e das relações com as outras crianças. Esta relação implica a criação de um ambiente securizante que cada criança conhece e onde se sente valorizada.” (p.37). Assim, ao longo das cinco semanas de prática individual, que decorreram de forma alternada com o par pedagógico, foi possível desenvolver a capacidade de promover esta ligação como forma de valorizar cada criança como ser individual e de procurar melhorar a identidade profissional. “A relação que o educador estabelece com cada criança, a forma como a valoriza e respeita, estimula e encoraja os seus progressos, contribuem para a auto-estima da criança e constituem um exemplo para as relações que as crianças estabelecerão entre si.” (idem, p.55). Consideramos que a prática individual postula um trabalho colaborativo, e assim a conexão individual com as crianças possibilita um maior desenvolvimento na relação educador-criança.

Destacamos a importância que a motivação da leitura desempenhou no presente estudo, com especial enfoque nas semanas de prática individual. Pennac (1993), na sua obra *Como um Romance*, fala-nos sobre a forma como as crianças são interessadas pelo mundo da leitura e em aprender a ler. No entanto, ao longo do crescimento, a obrigação da leitura imposta pela escola faz com que essa vontade se torne menos constante e com que o prazer intrínseco da leitura possa desaparecer. Ainda assim, não deixa de manifestar uma esperança na continuação desse agrado, ao considerar que a criança

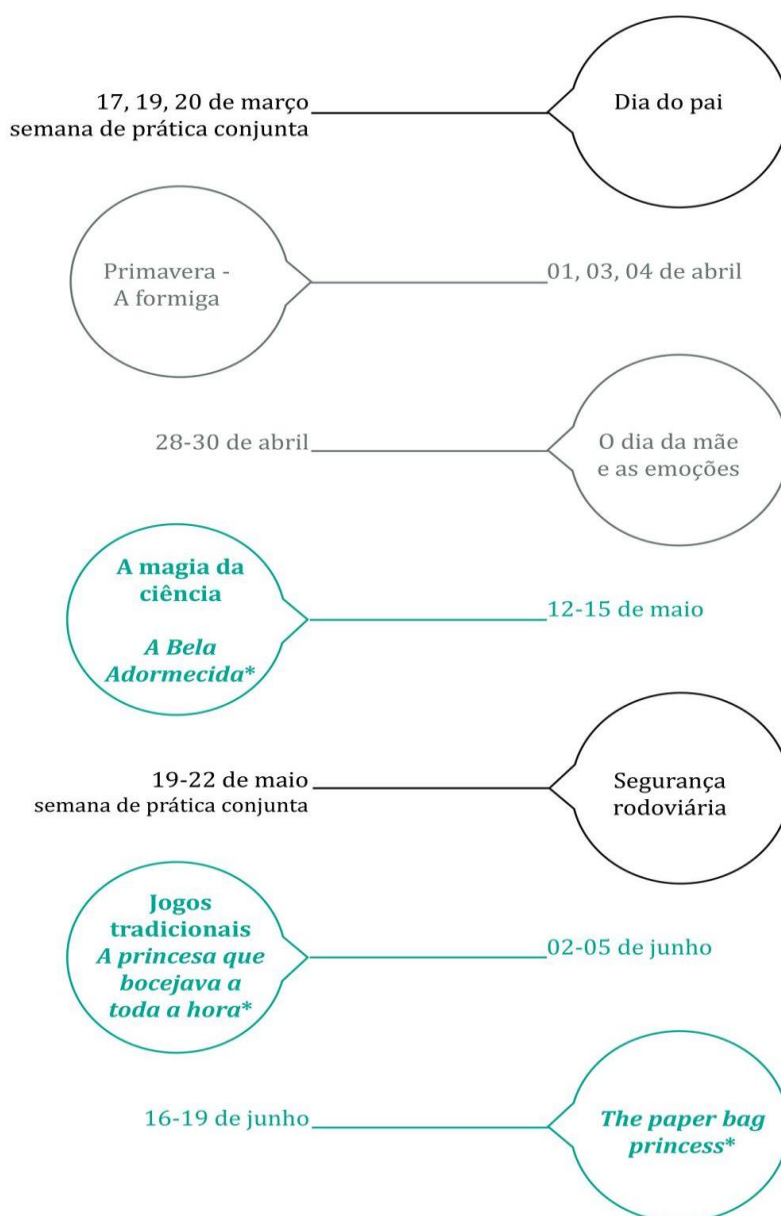
(...) continuará um bom leitor se os adultos que o cercam alimentarem o seu entusiasmo em vez de tentarem provar a sua competência, se estimularem o seu desejo de aprender em lugar de lhe imporem a obrigação de recitar, se o acompanharem no seu esforço sem esperarem contrapartidas (...) e se ele próprio descobrir o prazer dessa gratuidade” (p.53).

Também Bastos (1999) concorda que o “prazer de ler tem como primeiro tempo indispensável o prazer do contacto com alguém e o prazer de ouvir contar” (p. 72). Assim, o desenvolvimento das nossas competências profissionais permitiu um maior entendimento no que diz respeito à criação de momentos que promovessem o desenvolvimento do gosto pela leitura, tendo em conta a relação pré-estabelecida com o grupo.

A cooperação da educadora responsável pela sala foi essencial para que a implementação das atividades propostas decorresse da melhor forma possível. Sabíamos, à partida, que contaríamos com o apoio de todos os intervenientes. No entanto, procurámos sempre desenvolver o trabalho de forma autónoma, tanto no que diz respeito à criação de atividades como no desenrolar das mesmas por parte

das crianças. Neste sentido, tendo em conta a teoria das aprendizagens significativas desenvolvida por Ausubel, já referenciada, a criação de atividades foi original, desafiadora e levou a novas descobertas através da experimentação e manipulação de diferentes materiais.

Ao longo de sete semanas tivemos oportunidade de trabalhar com o grupo de crianças e de abordar diversos temas, que se encontram explicitados no esquema seguinte (quadro 1). Duas dessas semanas (de 17 a 20 de março e de 19 a 22 de maio) corresponderam à aplicação de prática em situação de par pedagógico, ou seja, as temáticas foram trabalhadas em conjunto.



* aplicação das atividades específicas sobre o tema central do relatório.

Quadro 1- Temáticas das semanas de Prática Supervisionada.

No caso da primeira semana, a temática centrou-se no dia do pai, dado a proximidade com a data alusiva. As manhãs foram iniciadas com atividades de acolhimento que consistem na receção das crianças, no canto da música “Bom dia”, na verificação das presenças e na escolha do chefe do dia. Estas tarefas são importantes no âmbito da Formação Pessoal e Social e foram comuns a todas as semanas de prática.

As atividades desenvolvidas ao longo desta semana partiram da leitura da história *Pai, querido pai!* de Luísa Ducla Soares, analisando a capa do livro e contextualizando o tema. A envolvimento das crianças tornou-se interessante dado que ocorreram situações em que, através da leitura icónica, conseguiram decifrar o que estava escrito. Algumas conseguiram estabelecer um paralelismo com a história e as suas realidades, referindo, por exemplo, que os seus pais eram «comandantes», outros disseram que tinham o pai longe e que tinham saudades dele e, na grande maioria, todos disseram que o seu pai brincava muito e realizava diversos tipos de jogos.

A decoração de um saco para as crianças oferecerem ao pai constituiu um outro desafio nesta semana. O saco foi decorado com a estampagem das suas mãos e utilizámos, como estratégia, estampar as mãos a uma criança de cada vez para que as pudessemos ajudar a colocar a tinta com um pincel nas mãos e a lavá-las sem que se sujasse. Ao mesmo tempo as restantes crianças desenhavam o seu pai.

Foi evidente o entusiasmo ao longo da realização das tarefas, principalmente por se tratar da construção de um presente para o pai. Consideramos que o resultado final se enquadrou nas expectativas e que ficou bastante engraçado.

Apesar de esta semana ainda ter sido de adaptação ao grupo, foi possível perceber algumas conceções que as crianças têm sobre o papel da figura masculina nas suas vidas. Na generalidade, consideraram que o pai é quem trabalha mais e quem costuma brincar com elas enquanto a mãe realiza as tarefas domésticas.

A segunda semana de prática conjunta abrangeu os dias 19 a 21 de maio e teve como tema a segurança rodoviária. Ao longo desta semana realizámos atividades que tivessem em conta a aprendizagem por experimentação e manipulação de materiais, sendo que promovemos uma ação de sensibilização por parte da Polícia de Segurança Pública. Trabalhámos os sinais de trânsito mais pertinentes para estas idades e lemos o poema *Nós as crianças aconselhamos*. As tarefas propostas de pintura e identificação de sinais, exploração das rimas do poema e a criação de um percurso no ginásio da instituição com recurso a triciclos e bicicletas, permitiram atingir os objetivos a que nos propusemos.

No dia 20, duas crianças levaram as suas máscaras de carnaval, pelo que tivemos na sala um polícia e um jogador de futebol e, deste modo, decidimos aproveitar os seus disfarces para criar uma situação do dia-a-dia através do faz-de-conta. Pedimos que todos imaginassem que o jogador estava a brincar com a bola perto da estrada e que esta rolava para o meio da via, perguntando: “O que fariam?”, “Será o mais

correto?”, “Que conselhos daria o polícia?”, “Como se deve proceder?”. Esta atividade levou as crianças a pensarem numa situação real, que já tinha sucedido a algumas delas tornando, assim, as aprendizagens significativas.

A primeira semana de prática individual situou-se em 1 a 4 de abril. O tema “Primavera – A formiga”, derivou da estação do ano em que nos encontrávamos, a Primavera, e também para dar sequência à implementação da minha colega de estágio no mesmo âmbito. Pelo facto de notarmos que as crianças ficam bastante empolgadas com atividades de exploração e que envolvam animais, decidimos tentar conjugar estes dois aspetos e criar atividades que envolvessem um animal característico desta altura do ano. Deste modo, seleccionámos a formiga por ser um inseto que tem particularidades que consideramos bastante interessantes.

As atividades criadas, pelo pouco tempo dedicado à exploração do tema, tentaram focar o mais importante no que se refere às formigas como a sua morfologia (partes do corpo, número de antenas, olhos e patas), o seu habitat, o seu ciclo de vida e a hierarquização dos formigueiros. As espécies de formigas teria sido um outro conteúdo interessante para trabalhar mas decidimos focar o essencial para que se compreendesse a vida da formiga e como ela é e porque seria demasiado específico para estas idades.

É sabido que as ciências têm um lugar de destaque nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar mas consideramos que, apesar da sugestão dos temas, o aprofundamento dos mesmos depende do educador e, talvez, por este motivo as ciências, muitas vezes, estão ausentes dos currículos de formação de educadores, algo que pode dificultar a exploração desta área de uma forma simples mas intencional. Muitas vezes, é atribuído ao educador um papel de “artista plástico” por apenas criar materiais artísticos com as crianças descurando a importância de os sensibilizar para temas que os façam crescer e ter um papel ativo na sociedade.

Assim, criámos atividades transversais a todas as áreas de conteúdo que permitissem aprendizagens significativas para a criança através da exploração autónoma e do brincar. Uma das maiores preocupações centrou-se em proporcionar às crianças momentos de aprendizagem que envolvessem tarefas diferentes daquelas a que estão habituadas ou, pelo menos, atividades que os motivassem bastante ao ponto de se sentirem totalmente envolvidos nos momentos que poderíamos proporcionar-lhes ao longo da Prática Supervisionada.

Para iniciar as atividades da semana, lemos a história *O urso e a Formiga*, de Luísa Ducla Soares, em suporte papel. Numa primeira abordagem, pedimos às crianças que fizessem uma leitura icónica da capa descrevendo o que viam e o que achavam que a história ia tratar seguindo-se a leitura com análise das imagens. Posteriormente, propusemos a tarefa de descobrirmos como é um ninho de formigas e, para tal, mostrámos o livro *O mundo dos Insectos* em que as crianças puderam ver como é um formigueiro e como se processa o ciclo vital destes insetos.

Apresentámos um formigueiro construído em papel cenário e explorámos o representado para que as crianças percebessem que se tratava do mesmo formigueiro do livro mas que seria para elas construírem. No entanto, neste formigueiro não estavam as formigas. Fingimos, então, que éramos exploradores e procurámos os desenhos de formigas, ovos e larvas que estavam escondidos pela sala. À medida que as crianças foram encontrando as formigas colocaram-nas em cima da mesa para que, depois, sistematizássemos o que foi dito e as funções de cada uma nos seus habitats.

O resto das tarefas da semana desenrolou-se a partir do formigueiro que foi decorado e comparado a imagens reais. Além disso, descobrimos como é que as formigas comunicam umas com as outras e como encontram o alimento e construímos algumas para expor na sala, com materiais recicláveis.

Esta primeira semana decorreu com algum nervosismo, mas foi motivante ouvir as crianças referenciar inúmeras vezes, nas semanas seguintes, as atividades que desenvolvemos de acordo com o tema. É sempre bom sentirmos que aquilo que fazemos tem impacto e que gostaram das tarefas propostas.

Pelo facto de no dia 4 de maio se comemorar o dia da mãe, a semana de 28 a 30 de abril foi dedicada a este tema. Tratou-se da segunda semana de Prática Supervisionada individual e decidimos aliar ao tema a questão das emoções apresentando, assim, a história *O dia em que a mamã ficou com cara de chaleira*, de Raquel Saiz e João Vaz de Carvalho.

Ao longo da leitura da história interagimos com o grupo perante algumas situações como forma de as cativar e de percebermos se entendiam como as personagens se iam sentindo, algo que seria pertinente para as tarefas que se seguiam. A tarefa tornou-se bastante interessante e verificámos que as crianças conheciam todas as emoções que se iriam abordar e conseguiram identificar corretamente como se sentiam as personagens.

Uma das atividades fulcrais da semana centrou-se na exploração de um leque de emoções que continha cartões de diferentes meninos expressando seis emoções básicas diferentes, definidas por António Damásio (2000), alegria, tristeza, medo, vergonha, raiva e espanto. Este leque foi construído para que servisse de motivação e base para realizar a ponte entre a história lida e as emoções e sentimentos suscitados. Após a exploração dos cartões, fizemos a analogia com as personagens da história e as crianças escolheram os cartões que se adequavam mais às principais personagens também identificadas após a leitura. Além de algumas crianças mais tímidas não terem participado, de uma forma geral todas conseguiram identificar as emoções apresentadas pelas personagens e também as suas deste dia. Tal surgiu por querermos estabelecer uma ponte entre o imaginário e o real. Deste modo, conversámos sobre diversas situações em que as crianças se sentiam tristes, contentes, com medo, etc., e cada uma pegou no leque e escolheu o cartão que identificava o seu estado de espírito desde dia. A esmagadora maioria das crianças

disse que se sentia contente/feliz e apenas três disseram que se sentiam tristes. Uma por já ser habitual sentir-se assim e as outras duas porque tinham saudades da mãe.

Nesta semana, à semelhança da primeira de prática conjunta que se desenvolveu a partir da celebração do dia do pai, pudemos perceber quais as concepções do grupo sobre a figura feminina parental. A mãe é vista como a pessoa que cozinha, que realiza as tarefas domésticas e que brinca com os seus filhos.

As três semanas que se seguiram abrangeram os dias de implementação de atividades diretamente relacionadas com o presente estudo.

Na semana de 12 a 15 de maio, selecionámos a história de uma princesa tradicional, que é vista como dócil, bela e que, no final, casa com o príncipe: *A Bela Adormecida*, adaptada por Alice Vieira, no seu livro *Contos de Perrault para crianças aventureiras* (2011).

Para iniciarmos a primeira fase de implementação, decidimos ligar a história à magia que os contos de fadas tradicionais nos transmitem e realizar algumas experiências “mágicas” ao longo desta semana. Assim, foi possível criar uma ligação entre o que tínhamos que aplicar de acordo com a investigação e o desenrolar das tarefas semanais. Atribuímos, assim, máxima importância à articulação entre as atividades objetivas do relatório de estágio e as atividades enquadradas no tema a trabalhar partindo da história *A Bela Adormecida*. Assim, criámos dois momentos e vários elementos que foram comuns a todos os dias de implementação desta semana:

- Seleção diária de um feiticeiro e de uma fada para serem ajudantes privilegiados. Criámos dois chapéus distintos e duas caixas com os nomes dos rapazes e das raparigas para serem selecionados aleatoriamente. A cada dia que passou, foram retirados das caixinhas os nomes das crianças que já tinham sido selecionadas. No primeiro dia da semana, foi lida uma folha com várias regras que todos tinham que cumprir.

- Uma caixa “mágica”, com um fundo falso, que levou todos os dias elementos para a sala como forma de desenvolver as atividades propostas. Para que pudéssemos fazer a “magia” estabelecemos duas regras essenciais: estar em silêncio e dizer com muita força “perlimpimpim, a magia faz-se assim!”.

Assim, a semana iniciou-se com a explicação de que iríamos aprender ciência a fazer magia. Para isso, tínhamos pedido ajuda a uma princesa muito especial que nos tinha emprestado o seu castelo, o qual foi construído em esferovite. A presença deste elemento no exterior, dado que o castelo não cabia dentro da sala, visível de dentro da mesma, suscitou desde o início da manhã uma enorme curiosidade e êxtase. Neste primeiro dia, 12 de maio, desenvolvemos as primeiras atividades objetivas da investigação e, posteriormente, continuámos com a exploração do tema realizando diversas experiências utilizando a “magia” como motivação. Entre elas constou a simulação de areia movediça, recorrendo à utilização de farinha Maizena e água. Ao misturar os ingredientes, foi interessante verificar a reação das crianças ao perceber

que quando pomos a mão na “areia”, esta enterra-se e, quando batemos com o martelo nada acontece ao contrário do que seria expectável. Além disso, enchemos balões com a utilização de bicarbonato de sódio e vinagre e falámos sobre a eletricidade estática que conseguimos criar nos balões.

Estas atividades decorreram de forma muito positiva. As crianças demonstraram enorme interesse e felicidade na execução das tarefas propostas o que nos deixou satisfeitas. O primeiro dia foi o mais difícil a nível de controlo de comportamento no grupo e de concentração nas atividades uma vez que as crianças ficaram muito contentes com a presença do castelo e com a forma com que as tarefas se desenrolaram. Um aspeto particularmente interessante foi a aceitação total da magia e a encarnação dos papéis de fada, feiticeiro, príncipe e princesa. Apesar da agitação do grupo e da excitação, estas tornaram-se bastante motivadoras a nível pessoal para as semanas que se avizinham, também elas com integração de atividades do estudo.

Numa segunda fase, trabalhámos o livro *A princesa que bocejava a toda a hora*, que retrata a história de uma princesa mais autónoma cujas ações principais são desenroladas a partir do convívio com uma figura masculina sem retratar uma história de amor, mas sim de amizade verdadeira. Entre os dias 2 e 5 de junho, desenvolvemos esta parte do estudo associando-lhe a temática dos jogos tradicionais, dado que o livro retrata algumas brincadeiras que sempre tinham sido proibidas à princesa e que envolviam pequenos jogos e aventuras simples mas muito divertidas. É feito um relato muito divertido ao longo do livro, simples e eficaz que tira grande partido da linguagem e sublinha o valor da amizade. São, assim, reconhecidos valores que devem ser fomentados nas crianças e que lhes permitirão usufruir plenamente da infância numa sociedade que é frequentemente consumida pela banalidade que esquece a importância dos jogos tradicionais e a experimentação como atividades muito importantes que permitem conhecer o mundo, as tradições e estabelecer laços afetivos. A abordagem a temas que se inserem, sobretudo, na área da Formação Pessoal e Social são valores que, sem dúvida, tentamos inserir no nosso dia-a-dia.

Esta ligação entre as atividades inerentes ao relatório de estágio e as tarefas propostas a partir das mesmas tornou-se, uma vez mais, significativo para o grupo. Estabelecemos também um paralelismo com o processo desenvolvido a partir da história *A Bela Adormecida*, para que as crianças recordassem as características dessa princesa. No final da semana, comparámos as diferenças e semelhanças entre ambas.

Nesta semana, em vez de uma caixa mágica, levámos para a sala uma caixa das surpresas, que continha diversos elementos relativos à história e que, posteriormente, serviu de base para desenvolver diversos jogos tradicionais e a criação de um Museu da Brincadeira, instalado numa das salas do Jardim de Infância. Na sala dispusemos vários brinquedos antigos, que cada estagiária trouxe de casa, e tornámos a criar uma ligação entre as tarefas já desenvolvidas e o enquadramento do Museu. Pedimos às crianças que tentássemos fazer uma magia como fizemos com a *Bela Adormecida*, dado que ela nos tinha dito que ia conceder um poder mágico, mas

ainda não o tinha usado. Para tal, mostrámos uma caixa supostamente vazia. Todos tornámos a dizer “perlimpimpim, a magia faz-se assim!” e... Lá estava uma carta. Esta explicava que a criação do museu tinha sido um plano da princesa Bela Adormecida e da Princesa que bocejava a toda a hora. Foi muito interessante verificar como esta brincadeira da magia se tornou significativa para o grupo e como se lembravam de todos os pormenores e da frase.

Por fim, numa fase final, surgiu a dinamização da história *The Paper Bag Princess*, cuja princesa é totalmente aventureira, destemida e que luta para salvar o seu príncipe. Nos dias 16, 17, 18 e 19 de junho, planificámos atividades que foram pensadas de forma a proporcionar uma visão mais ampla daquilo que poderão ser as princesas. Não são apenas mulheres boas, que têm sempre o cabelo comprido e louro mas também são guerreiras, mulheres com força e que podem efetivamente ser elas quem salva o príncipe. E é este o tema de que trata o último livro a ser abordado: uma princesa que salva o seu príncipe em apuros. Assim, o primeiro dia desta semana iniciou-se com um diálogo sobre uma nova princesa, amiga da Bela Adormecida e da Princesa que bocejava a toda a hora. Como forma de enquadrar e de relembrar as características destas duas princesas, conversámos um pouco sobre as histórias e aquilo que fizemos para as conhecermos. Verificámos que as crianças se lembravam muito bem destas personagens e, assim, avançámos à descoberta da próxima. Informei que desta vez tínhamos trazido de novo, tal como prometido, o castelo mágico e que aí iríamos conhecer a nova princesa. Dirigimo-nos a vários locais da instituição até que encontrámos o castelo num gabinete.

Aproveitando o contexto da história, desta vez decidimos utilizar as personagens do dragão, princesa e príncipe para desenvolver o resto das atividades semanais. Realizámos algumas brincadeiras de faz-de-conta interpretando os papéis de cada um e realizámos um baile de máscaras. Dado que se tratou da nossa última semana de presença na instituição, dedicámos parte do tempo a brincadeiras mais livres.

Um dos momentos fulcrais desta semana prendeu-se com a adaptação de um jogo da glória construído em tamanho grande, no ginásio. O objetivo seria que as crianças, através da brincadeira, identificassem características das três princesas das histórias, em determinadas casas do jogo.

Fazendo uma apreciação geral desta última semana consideramos que, apesar de muito cansaço acumulado, conseguimos atingir os objetivos aos quais nos propusemos e proporcionar bons momentos às crianças, repletos de aprendizagens significativas. Tentámos sempre superar as dificuldades contando com o apoio da educadora e da professora supervisora.

Ao longo da prática tentámos proporcionar atividades que ocasionassem alguns aspetos que, a nosso ver, são essenciais: felicidade, aprendizagens significativas, diversão e fomentação do respeito, responsabilidade e partilha. Conseguimos estabelecer uma relação próxima com o grupo, o que facilitou na implementação da tarefas propostas na presente investigação. Notámos que, nesses dias, as crianças se

encontravam mais agitadas, o que justificamos pelo facto de termos proporcionado momentos diferentes, jogos divertidos e de termos levado para a sala diversos elementos “surpresa” que cativaram o grupo.

Foi com grande satisfação que terminámos esta prática, reiterando o gosto em trabalhar com os mais novos. Ver o sorriso na cara deles todos os dias, a felicidade ao realizarem as atividades e todo o empenho é algo extremamente gratificante.

Capítulo II

Enquadramento metodológico

Medos e incertezas espelham, entre um vértice e outro, a intrínseca relação entre o sujeito que conhece e o fenómeno que procura compreender, investigar.

Maria Lúcia Rodrigues (2000)

Introdução

A recolha de dados constitui um procedimento lógico na investigação qualitativa que necessita de uma seleção adequada das técnicas e instrumentos para tratar de forma adequada a informação a recolher. A bibliografia consultada sugere que as questões da investigação devem determinar quais as técnicas e instrumentos mais apropriados para o estudo. Assim, este capítulo aborda teoricamente a investigação qualitativa, sendo esta que representa o tipo abordado neste relatório, uma vez em que o educador passa de objeto a sujeito das suas próprias pesquisas.

Tratando-se de uma abordagem metodológica que permitiu examinar com pormenor a forma como as crianças percecionam a figura da princesa na contemporaneidade, desenvolvemos um estudo de caso analítico (Yin, 2005), uma vez que procurámos construir e desenvolver uma teoria.

Tendo como objetivo compreender se as crianças possuem uma ideia estereotipada da princesa nos contos infantis, considerámos que as técnicas e instrumentos pertinentes para a recolha de dados que permitissem informações fidedignas e relevantes para o estudo seriam a observação direta e indireta, as notas de campo, os registos áudio e fotográfico e as entrevistas.

Iniciámos esta fase metodológica pouco tempo depois do começo da Prática Supervisionada em Educação Pré-Escolar, procedendo às entrevistas das crianças em finais de abril. *A priori* foi realizada a entrevista à educadora para que se pudessem adequar alguns aspetos relativos à prática, de acordo com o grupo selecionado.

Tomando em consideração a afirmação de Máximo-Esteves (2008), “numa investigação primeiro está o sujeito, depois o estudo e no fim o investigador” (p.107), tivemos um especial cuidado com os princípios éticos como forma de criar uma relação de confiança entre os vários participantes neste estudo: o Agrupamento de Escolas Afonso de Paiva, os pais das crianças e a educadora.

1. Breve descrição do tipo de estudo

Estudar crianças é “uma diligência muitíssimo importante”, tal como Spodek (2002, p.1051) refere. Grande parte dos estudos concretizados na área da Educação Pré-Escolar corresponde a investigações do tipo qualitativo que manifestam a importância dada a esta fase tão precoce da vida do ser humano.

Também o presente estudo, desenvolvido entre março e junho de 2014, em situação de par pedagógico, se insere no âmbito das investigações qualitativas, nomeadamente nos estudos de caso. Considera-se que um estudo é caracterizado pela análise com intensidade e profundidade de diversos aspetos de uma situação real – o caso. Este tipo de estudos assenta numa pesquisa intensiva e aprofundada de um determinado objeto de tudo que, previamente, deve ser bem definido promovendo, deste modo, a compreensão objetiva do caso.

A amostra constitui um ponto crucial numa investigação qualitativa pelo que deve ser cuidadosamente conduzida. Fine e Sandstrom (1988), citados por Spodek (2002), referem que:

O objetivo mais óbvio da investigação qualitativa com crianças será talvez conseguir conhecê-las e ver melhor o mundo pelos seus olhos. A um nível mais profundo, este estilo de investigação parte, cumulativamente, do princípio de que os menores têm um bom conhecimento dos seus mundos, que estes mundos são especiais e dignos de nota, e que nós, como adultos, podemos beneficiar ao olhar o mundo através dos seus corações e das suas mentes (p. 1051).

2. Definição da questão de partida e objetivos do estudo

Tal como já foi referenciado, pretendeu-se compreender se as crianças possuem, ou não, uma ideia estereotipada da figura da princesa nos contos infantis.

Surgiram, assim, duas questões-problema associadas a este objetivo geral:

- Quais as representações de género nos contos contemporâneos em que surgem personagens de princesas em relação aos contos tradicionais;
- Quais as conceções das crianças relativamente a comportamentos e características dessas personagens em função dos papéis de género.

Como objetivos específicos para este estudo definiram-se os seguintes:

1. Identificar de que modo as histórias contemporâneas inovaram a representação da figura da princesa;

2. Analisar a reação das crianças aos comportamentos e características da personagem da princesa, em função dos papéis de género;
3. Desenvolver a motivação para a leitura.

3. Opções metodológicas

Esta investigação desenvolveu-se num processo de ciclos de planificação, ação, observação e reflexão.

A observação indireta, utilizando diversas formas de registo, permitiu a recolha da informação necessária para a elaboração deste relatório de estágio. A entrevista e as notas de campo constituíram o núcleo do estudo uma vez que permitiram estruturar as questões iniciais e ir moldando as intervenções ao grupo.

Os intervenientes não foram apenas as crianças mas também a educadora cooperante que constituiu um elemento fundamental que conferiu um enorme suporte de apoio ao longo do processo.

Adequando corretamente as opções metodológicas ao tipo de estudo em causa decidimos selecionar as técnicas e instrumentos de recolha de dados a seguir mencionados.

3.1. Participantes no estudo

O presente projeto teve como participantes diretos no estudo crianças com idades compreendidas entre os três e os quatro anos existindo uma exceção – um menino com cinco anos que, por ter Necessidades Educativas Especiais (NEE), foi colocado neste grupo por se considerar ser melhor para o seu aproveitamento. O grupo do Jardim de Infância das Violetas de Castelo Branco é composto por dezanove crianças, sendo nove do sexo masculino e onze do sexo feminino. No entanto, este estudo incluiu apenas dezoito. Tal situação ocorreu derivada à ausência constante das duas crianças referidas ao longo do ano letivo: uma das crianças raramente comparecia no infantário e a outra não tinha uma presença regular.

Além destes fatores, no grupo estavam inseridas duas crianças com NEE. Tentámos, sempre que possível, realizar as mesmas atividades com estes dois elementos fazendo um acompanhamento mais atento e, quando as atividades não se adequavam às suas necessidades, eram realizadas atividades idênticas mas menos complexas. São ambos casos pouco graves e no decorrer da Prática Supervisionada foi possível observar o acompanhamento atento e contínuo da educadora de Ensino

Especial. No entanto, uma delas apresentava maiores dificuldades em diversos domínios, e muitas vezes não correspondia às atividades propostas pelo que se considerou não a incluir na análise dos dados, embora deva ser salvaguardado o seu esforço e a felicidade na sua constante participação.

Foram visíveis as diferenças a nível de desenvolvimento por parte do restante grupo. Uma das crianças, de etnia cigana, provocava alguma destabilização nos dias em que estava presente e apresentava dificuldades a nível social e cognitivo conseguindo ser, em alguns momentos, uma criança doce e que nos cativou pela atenção que necessitava. Alguns elementos destacaram-se pela sua participação nas atividades e pela capacidade de raciocínio e memorização, contrapondo com algumas crianças mais tímidas e que prestavam menos atenção. Na generalidade, consideramos que todas demonstraram um desenvolvimento global adequado à faixa etária.

Em alguns casos, o núcleo familiar era desagregado, nomeadamente progenitores divorciados ou pais ausentes, a trabalhar fora do país. Consequentemente, sentimos necessidades afetivas mais regulares, dado que costumavam pedir mais carinho e chamavam mais pela nossa atenção.

Por último, é de referenciar a participação da maioria das crianças em atividades extracurriculares, como, por exemplo, a ginástica e a música. Estas atividades são delineadas no princípio do ano quando os professores responsáveis pelas mesmas, em conjunto com os membros da instituição, se reúnem apresentando as suas propostas que, posteriormente, serão aceites ou não pelos pais das crianças. No entanto, não existiam atividades em que fosse visível a diferenciação das crianças em relação aos papéis de género, a não ser no caso do ballet que, muitas vezes, é visto como uma ocupação feminina.

3.2. Observação

A observação é uma técnica muito importante no que diz respeito à recolha de dados. Podendo assumir uma forma participante ou indireta, consiste em perceber e compreender fenómenos que não seriam possíveis sem que esta etapa fosse detalhadamente planeada. A observação atenta de pormenores que momentaneamente são difíceis de ser percecionados, coloca o investigador dentro do contexto para que este possa compreender a complexidade de perspetivas psicossociais do grupo e ao mesmo tempo permite ter um trabalho de campo mais preciso.

Neste sentido, o estudo foi conduzido segundo uma observação maioritariamente participante. Tal como Boutin et al. (2005) refere, “na observação participante é o próprio investigador o instrumento principal de observação” (p. 155). Significa,

portanto, que o objetivo principal se centra na recolha de dados que não seriam possíveis a um observador exterior. Deste modo, trata-se de uma técnica de investigação qualitativa que permite, progressivamente, que o investigador se integre nas atividades da amostra observada, não descurando a necessidade de registar os acontecimentos após eles terem tido lugar.

Ao longo de seis semanas foi realizada a observação ao grupo nos períodos matinais de segunda a sexta feira, com duração aproximada de duas horas e trinta minutos. Esta observação permitiu, desde logo, concluir que não era objetivo definido pela educadora de infância promover a igualdade de género com o grupo e que o trabalho a desenvolver teria que ser o mais concreto e abrangente possível como forma de tentarmos perceber quais as conceções das crianças relativamente a comportamentos e características de dadas personagens em função dos papéis de género, nomeadamente das personagens das princesas nos contos.

Ademais, a observação indireta também se verificou na medida em que foram utilizadas formas de registo da informação através de entrevistas e registo áudio como se constata de seguida.

3.3. Entrevista

No âmbito da investigação qualitativa a entrevista possui uma ligação direta com a observação, como já foi referenciado. Boutin et al. (2005) considera que “a técnica da entrevista é não só útil e complementar à observação participante mas também necessária quando se trata de recolher dados válidos sobre (...) as opiniões e ideias dos sujeitos observados” (p. 160). Tornou-se, assim, crucial que esta etapa fosse implementada numa fase preparatória uma vez que permitiu, desde logo, a recolha de dados que se vieram a tornar um molde marcante na planificação do trabalho de campo, nomeadamente nas sessões com o grupo de crianças.

Com o objetivo de caracterizar a opinião das crianças relativamente ao papel que a personagem de princesa tem nos contos infantis elaboraram-se dois guiões de entrevistas estruturadas (anexo B). Uma foi realizada no princípio da Prática Supervisionada, em finais de abril de 2014, e a outra no final do estudo, em meados de junho, como forma de apurar conclusões.

As entrevistas foram realizadas de forma individual, uma vez que verificámos que as crianças eram bastante influenciadas pela opinião dos seus pares. Deste modo, como forma de combater esta influência considerámos mais proveitoso que estas entrevistas fossem individualizadas e, de preferência, em períodos de Prática Supervisionada. No entanto, as entrevistas finais foram realizadas após a Prática uma vez que a última sessão de intervenção com o grupo coincidiu com a última semana de estágio na Instituição.

Foi crucial entrevistar a educadora cooperante antes das crianças de forma a saber se o grupo já revelava, ou não, estereótipos em relação aos papéis sociais que os homens e mulheres devem ou podem desempenhar na sociedade. Elaborámos, assim, um guião de entrevista estruturada (anexo C), uma vez que esta se encontrou organizada em questões fechadas e previamente elaboradas e que foi gravada em áudio, com devida autorização, para facilitar a organização e análise de dados *a posteriori*. Desde o início a educadora revelou interesse no projeto, o que facilitou o trabalho em campo derivado das sugestões concebidas ao longo do período de implementação do projeto. Após a marcação prévia da data, ficou acordado que no dia 21 de março, no período da manhã, poderíamos proceder à entrevista.

3.4. Notas de campo

Máximo-Esteves (2008) refere que as notas de campo podem anotar-se não só no momento em que ocorrem mas também no momento após a ocorrência. Como havia sido mencionado, após a observação foram registados diversos aspetos, como frases dos diálogos e debates com as crianças baseados nas histórias que foram trabalhadas. O trabalho desenrolou-se deste modo uma vez que como observadora participante se torna complexo observar, atuar e registar. Optou-se por contornar este obstáculo focando a atenção na observação e atuação junto do grupo e, posteriormente, efetuar as anotações detalhadas e reflexivas. Além disso, estas foram elaboradas com a colaboração do meu par pedagógico que, ao longo de toda a minha intervenção, me auxiliou sempre que necessitei. Tomando uma posição de observador exterior, coadjuvou no temperamento do grupo que, muitas vezes, ficou agitado com as sessões propostas e também me foi alertando para aspetos que nem sempre correram na perfeição.

3.5. Registos áudio e fotográfico

Atendendo aos procedimentos éticos exigidos neste tipo de estudo, as intervenções foram acauteladas precocemente de modo a evitar aborrecimentos futuros como será proferido mais à frente.

O recurso ao registo áudio exerceu uma função auxiliar para melhor demonstrar os diferentes momentos concretos de recolha de dados. Também os registos fotográficos constituíram uma solidificação da base do estudo uma vez que, em conjunto com os registos áudio, permitiram uma melhor análise e avaliação das

sessões desenvolvidas. Destaco, também aqui, o papel que o meu par pedagógico desempenhou nesta fase crucial já que ficou encarregue de todo o registo fotográfico.

3.6. Sessões com o grupo

O desenrolar das sessões com o grupo de crianças foi sendo moldado à medida que as entrevistas foram realizadas. Da opinião da educadora cooperante e das conceções iniciais das crianças resultaram uma série de considerações a ter na aplicação da metodologia, como é exemplo o facto de ter sido notório que o grupo inicialmente, na generalidade, retratava as princesas como mulheres bonitas, sensíveis e com um bom coração e os príncipes como aventureiros e defensores. Conferindo, assim, que as suas representações de género atribuíam papéis muito claros em relação à postura social da mulher e do homem, foi necessário reformular as atividades e repensar a seleção dos contos para tentarmos obter os resultados mais fiáveis quanto possível.

Estipularam-se, assim, três sessões com duração variável entre um e dois períodos da manhã. As atividades planeadas detêm um cariz lúdico-pedagógico seguindo um percurso lógico desde as princesas tradicionais às princesas contemporâneas com características bastante diferentes do expectável, pelo menos para as crianças.

Cada sessão foi acompanhada por uma planificação semanal e diária onde constam os objetivos propostos, os materiais necessários e a descrição de cada momento. Importante destacar que nas sessões específicas para este estudo, surgem aspetos que, aparentemente, não se enquadram totalmente no tema, algo que não é verídico. Desde o início subsistiu a preocupação de fazer com que estas atividades não se integrassem de forma descabida na rotina das crianças, ou seja, para cada semana foi criado um tema que não estabeleceu ligação direta à temática do género mas permitiu que no desenrolar das sessões específicas fossem inseridas referências a momentos que iriam acontecer ao longo da semana. Como forma de esclarecimento, tomemos como exemplo a primeira sessão. A primeira história abordada com as crianças foi *A Bela Adormecida*, adaptada por Alice Vieira, sendo que a temática semanal foi denominada por “A magia da ciência”. Ao longo desta semana, surgiram vários elementos “mágicos” que advieram de toda a magia que surge associada aos contos de fadas. Nesta sessão, existiram momentos de magia e diversão que tiveram por trás uma componente lúdico-pedagógica e motivacional que se revelaram fulcrais para o desenvolvimento deste estudo. A partir desses momentos, foram criadas atividades “mágicas” que aliadas à ciência resultaram numa semana de aprendizagens significativas e muita diversão, como foi referido no capítulo I (Prática Supervisionada em Educação Pré-Escolar). Desta forma, foi possível em todas as

sessões criar uma ponte entre o trabalho de campo específico e necessário para a concretização deste relatório de estágio, e o trabalho global da Prática Supervisionada.

3.7. Procedimentos e considerações éticas

The National Commission for the Protection of Human Subjects of Biomedical and Behavioral Research, criou o *The Belmont Report*, que remonta a maio de 2009 nos Estados Unidos, em que se definem três princípios básicos da ética perante investigações que envolvam seres humanos: o respeito pelo outro – garantindo que cada indivíduo é tratado como um ser único e que deve ter a sua identidade protegida -, a beneficência – qualquer pessoa deve ver o seu bem-estar a ser garantido durante a investigação - e a justiça – princípio que assenta no tratamento igualitário.

Como forma de garantir que todas estas questões éticas fossem cumpridas, iniciou-se este processo com uma carta endereçada ao Diretor do Agrupamento de Escolas Afonso de Paiva, solicitando a colaboração para a realização do presente relatório de estágio fornecendo todas as informações complementares ao mesmo (anexo D). Posto isto, foram entregues declarações a todos os pais das crianças com um pedido de autorização para a recolha de todos os dados necessários, quer por via oral ou registos áudio e fotográficos, explicitando a forma como tal decorreria e quais os objetivos a atingir (anexo E). A nossa preocupação de integração das crianças com Necessidades Educativas Especiais nas atividades esteve também de acordo com estes princípios básicos.

Capítulo III

Enquadramento teórico

Para que possamos viver em plenitude e equilíbrio, torna-se necessário que encontremos um sentido para as nossas vidas, desde a mais tenra idade.

Manuel Bragança dos Santos (2002)

Introdução

Neste trabalho, realizado no âmbito da Literatura para crianças, analisamos a forma como as representações de género são veiculadas em três contos infantis. Consideramos que a Educação Literária assume fundamental importância na formação de crianças e jovens, na medida em que ao promover a leitura contribuímos para haja um desenvolvimento na sua capacidade leitora alargando também as suas perspetivas acerca do mundo. Tal poderá levar à adequação dos comportamentos das crianças e jovens a diversas situações de carácter social. Balça e Pires (2013) afirmam que “a literatura infantil e juvenil possui um valor formativo essencial (Sánchez Corral, 1999): o de ampliar a experiência vital da criança, potenciando e estimulando a sua atividade cognitiva e, em particular, a sua competência intertextual” (p. 57).

Este capítulo pretende suportar teoricamente alguns aspetos fundamentais para a compreensão total de toda a prática desenvolvida.

É necessário compreender que “um livro pode servir de ponto de partida para uma conversa sobre os estereótipos de género” (Barbosa, 2009, p. 65). A questão dos livros para crianças, e a forma como eles integram a educação pré-escolar, é um dos aspetos essenciais que focamos teoricamente, sendo que este se articula com o conceito de género, estereótipos e com as próprias representações de género.

Desta forma, organizámos o enquadramento sob a orientação de alguns conceitos relativos à literatura para crianças e representações de género. Por um lado, abordamos de forma sucinta a evolução da literatura infantil em Portugal e as questões de género, o papel da mulher na divulgação da literatura para crianças e a importância dos contos no desenvolvimento das crianças em idade pré-escolar. É de extrema importância destacar que “nos álbuns e nos livros ilustrados, é possível aceder às representações do masculino e do feminino, tais como elas são apresentadas ou sugeridas pelos seus autores e ilustradores” (Barbosa, 2009, p. 65), não descurando a evolução que os próprios livros (texto e ilustrações) tiveram ao longo do tempo. Clarificámos também alguns conceitos chave para o desenvolvimento deste trabalho, como por exemplo os conceitos de género e de estereótipo. Além disso, abordámos sucintamente de que forma se forma a identidade de género e como esta é encarada a nível social. Aproveitamos também para caracterizar as crianças do grupo a nível cognitivo e social, dando enfoque ao papel que o Jardim de Infância tem na formação da igualdade de género.

1. Literatura para crianças

O conto infantil é uma chave mágica que abre as portas da inteligência e da sensibilidade da criança, para a sua formação integral.

(Carvalho, 1989, p. 18 citado por Alves, 2010, p. 35)

1.1. Questões de género e evolução - breve perspetiva histórica

Quando nos propusemos analisar a presença das representações de género na literatura infantil, notámos uma crescente necessidade de pesquisar sobre o surgimento deste conceito e sobre a forma como este evoluiu até ao presente. Percebemos, então, que a literatura para crianças passou por um processo de evolução muito significativo, que se iniciou na Idade Média e que, percorrendo os vários séculos, sofreu alterações no que concerne à forma como olhamos para as crianças e para os seus interesses (Alves, 2010, p. 24).

Queremos, desde já, destacar que consideramos que os livros de literatura para crianças, além de ensinarem o que é bom ou ruim, o que é certo ou errado, também nos ensinam modos de viver em sociedade e de ser menino ou menina, homem ou mulher (Vidal, 2008, p. 1). Desde a segunda metade do século XIX que os autores tinham um ideal em comum com a escrita infantil: ensinar.

Hunt (1996) distingue três períodos essenciais na literatura para crianças, sendo que o primeiro engloba o período do século XIX (p. 731), época do aparecimento da literatura para crianças em Portugal. Os textos narrativos já apresentavam uma “função educativa, pragmática e moralizadora, bastante explícita” (Barbosa, 2009, p. 23). O período que Peter Hunt (1994) define como «maturity», desde 1860 até 1920, refere-se a uma época de maturidade e de primeira idade de ouro nos livros para crianças (p. 59).

Já no século XVIII, em França, Perrault destaca-se como um dos autores mais famosos, sendo considerado por muitos estudiosos como o primeiro a escrever para crianças. Recolheu contos da tradição oral e colocou-os por escrito (Alves, 2010, p. 21). Embora a sua escrita inicial não se direcionasse para as crianças, os seus contos serviram de modelos para a reedição por parte de outros autores, nomeadamente alguns contemporâneos. Também os Irmãos Grimm, no século XIX, assumem um papel importante na revalorização dos contos maravilhosos. Os seus contos continuam na linha de recolhas da tradição oral que, à semelhança de Perrault, conservam personagens de reis, rainhas, princesas e príncipes, definindo bem algumas representações de género que se mantiveram ao longo dos tempos.

Também neste século se destacou Hans Christian Andersen que, segundo Alves (2010), foi o maior criador na literatura infantil (pelo menos no século XIX) pois “conseguiu de maneira admirável, a fusão entre o pensamento mágico das origens arcaicas e o pensamento racionalista dos novos tempos” (p. 22).

Sendo o século XX o segundo período destacado por Hunt (1996), na década de 80, o movimento de estudiosas feministas teve como principal objetivo contribuir para uma melhor compreensão daquilo que é ser homem ou mulher numa determinada sociedade. Segundo Barbosa (2009), com o livro infantil “pode-se fomentar atitudes que valorizem o ser humano sem dar importância à cor da pele, ao sexo, a diferentes modos de pensar” (p. 23). A autora considera que a literatura para crianças é mais estereotipada do que aquilo que ocorre na realidade, no que diz respeito ao papel desempenhado pela mulher, verificando, no entanto, que o seu papel evoluiu, acompanhando a época em que situava.

No século XX assistimos a uma mudança de valores e a novas exigências ao nível da literatura para crianças, consequência dos acontecimentos político-sociais. Com o final da ditadura em Portugal, sendo a partir deste momento que Hunt (1996) define o terceiro período da literatura infantil, houve alterações em vários setores, passando a dar-se o devido valor aos mais novos e às suas leituras (p.732). Estabeleceu-se a ideia de que a criança é um ser com características próprias e com direitos, o que levou a mudanças na literatura infantil e juvenil. Surgiram, assim, temas diversificados como a morte, o divórcio, a questão das famílias monoparentais e também a luta contra a discriminação de género.

Concluimos que a literatura para crianças é uma fonte de aprendizagens diversas, de transmissão de conhecimentos e, sobretudo, valores que podem tornar-se marcantes numa educação em que as culturas se cruzam. O professor Vítor Aguiar e Silva (1981) citado por Barbosa (2009), refere que “o livro infantil constitui um complexo linguístico e subtil laboratório linguístico para crianças. A literatura infantil é um vector extremamente influente na conformação do futuro” (p. 29).

Queremos com isto sublinhar a ideia de que a educação e valores são inseparáveis. A literatura infantil sempre foi um veículo de construção pessoal e social do indivíduo e perante a evolução da sociedade, torna-se cada vez mais pertinente conceder-lhe lugar de destaque nos Jardins de Infância e Escolas.

1.2. A mulher na literatura para crianças

Na segunda metade do século XIX, surgem várias protagonistas femininas infantis embora a partir de 1974, após a Revolução do 25 de abril, a liberdade e a abertura de novas perspectivas na sociedade, permitiram à mulher a igualdade de direitos e a possibilidade de aceder à educação e à cultura de forma mais ativa, tal como já havíamos referenciado.

Hunt (2001), fala-nos sobre a desvalorização que a literatura infantil tinha quando escrita por mulheres, no século XIX: “In respect of gender, the conventional history of children’s literature follows the pattern of adult literary history; the major influences (...) who were woman, have become invisible” (p. 18).

Um das considerações feministas que queremos destacar, relaciona-se com a transformação de valores em que a mulher procurou a revalorização dos papéis sociais e do seu estatuto nos modos de vida da sociedade.

O número de livros infantis escritos por mulheres teve um crescimento acentuado e, segundo Reynolds (1994), tal adveio do facto de “women found it easy to write for children because women were used to being with children; particularly in their roles as mothers, governesses, Sunday-school teachers, and so on” (p. 28).

No entanto, consideramos muito importante o papel da mulher, dado que foi principalmente através dela que as crianças ouviam histórias sendo uma fonte de sabedoria.

Um dos significantes aspetos promovidos pelas mulheres centrou-se na reescrita ou revisão de contos de fadas tradicionais. Rudd (2010) postula a ideia de que “with their rigidly defined gender roles (which typically ensured the subordination of women and girls) and overtly socializing function, fairy tales offered an ideal space within which to contest patriarchal notions of gender and power” (p.27).

Em relação aos tempos modernos, importa referir que a mulher alcançou mais algumas regalias a nível de reconhecimento, baseando-se no conceito de igualdade de oportunidades e da diminuição da superioridade masculina (Rudd, 2010, pp. 29 e 30).

1.3. As princesas em obras infantis clássicas e contemporâneas

O conto, sendo uma das formas narrativas mais divulgadas, assume diversas facetas na escrita de autores contemporâneos. Estes contos contemporâneos incluem uma significativa diversidade temática e estilística que reflete problemas essenciais da natureza humana, à semelhança do que acontece no conto tradicional. Desta forma, abrem-se portas à discussão de novas problemáticas, decorrentes de um olhar sobre o mundo que nos rodeia e que se encontra em constante evolução, considerando Bastos (1999) que a leitura dos contos deverá estar “intimamente relacionada com a vida e a actualidade” (p. 288).

Como constatámos no item 1.1., a literatura para crianças sofreu uma grande evolução, o que incluiu alterações nas personagens. Importa, neste ponto, focar a personagem da princesa, que foi objeto de estudo ao longo da investigação.

«Era uma vez uma princesa que se casou com o príncipe e viveram felizes para sempre»: esta é uma frase que resume o que a memória coletiva preserva dos contos de fadas, que se tornaram emblemáticas e que carregam consigo elementos simbólicos e representativos do amor e do suposto ideal de masculinidade e de feminilidade.

Teixeira (2006) cita Bandeira, 1999), afirmando que

Príncipes e princesas são personagens predispostas às aventuras. Os primeiros desempenham papéis ativos, heróicos e transgressores, servindo, muitas vezes, como intermediários, num resgate. As princesas são caracterizadas pelos atributos femininos que marcam a passividade e a sua função social como objeto do prazer e da organização familiar. Belas, virtuosas, honestas e piedosas, elas merecem, como prêmio, o seu príncipe encantado (p. 3).

Através da leitura de histórias tradicionais que envolvam princesas, é possível perceber que a representação desta personagem é marcada por características que acentuam a sua beleza e fragilidade. Histórias como *A Cinderela*, *A Branca de Neve* e *a Bela Adormecida*, mostram-nos como as princesas tinham características semelhantes: “branca, magra, alta, com cintura fina, cabelo comprido – liso ou levemente cacheado; usa vestido comprido nas cores amarela ou rosa” (Filha, 2011, p. 593). Além destas características, também eram vistas como ingénuas e desprotegidas em relação a vários perigos. Neste caso é o príncipe quem age, sendo quem a salva e apaixonando-se pela sua beleza.

Charles Perrault e os Irmãos Grimm foram autores que impulsionaram os contos tradicionais, tornando-os clássicos, como referido anteriormente, e que conferiram beleza, fragilidade e submissão às princesas em relação aos seus príncipes, apontando para um final sempre feliz em cada história. Numa época em que a sociedade se encontrava fortemente estratificada, a literatura incorporou tais representações sociais de género (Valente, 2013, p. 54).

No entanto, estas representações sofreram rupturas em obras literárias contemporâneas, tais como *A princesa que bocejava a toda a hora*, de Carmen Gil; *A princesa que queria ser rei*, de Sara Monteiro; *A princesa que salvava príncipes*, de Claudia Souza; *A princesa que escolhia*, de Ana Maria Machado, *The Paper Bag Princess*, de Robert Munsch, entre muitos outros. Algumas obras tentam dissolver a perfeição das princesas, objetivando torná-las mais humanas (Gens, 2011, p. 7).

A evolução dos tempos provocou uma significativa alteração de mentalidades e costumes, verificando-se tal evolução também na literatura para crianças. Nestas obras contemporâneas, apresentam-se personagens femininas com atitudes,

comportamentos e aparências que se desviam do padrão das clássicas princesas. Os autores criam novos trajés, questionando os estereótipos destas personagens. Encontramos em diversas obras mulheres independentes, corajosas, loiras ou morenas e que, ainda assim, continuam a ser “as princesas mais lindas do mundo” (Silva, 2013, p. 11).

Gens (2011) referencia que “as tais princesas “audaciosas” já existiam; no entanto, foram bloqueadas por censuras, escamoteios, redes de significação do poder” (p. 2).

Se em muitos contos tradicionais as princesas assumiam o papel e os comportamentos que lhes eram socialmente exigidos, surgindo como pessoas meigas, educadas, submissas, belas, etc., as princesas que atualmente surgem nas histórias atuais desconstroem e subvertem totalmente os estereótipos de feminilidade, dando a conhecer personagens mais humanizadas, adotando comportamentos tradicionalmente associados ao homem (Valente, 2013, p.60). Deparamo-nos com novas princesas que lutam, contestam, discutem com os pais, reivindicam tronos e provam ser melhores que os homens, como sucede no livro *The Paper Bag Princess*, de Robert Munsch.

O conceito de feminilidade está, de acordo com Valente (2013), em mudança e os livros para crianças ajudam a perceber que, mais importante do que aquilo que os outros esperam de nós, e das meninas em especial, é que cada ser humano se afirme na sua individualidade. Consideramos, assim, que esta afirmação da identidade individual promove a formação psicossocial e moral da criança leitora.

É possível observar, assim, a inversão das imagens estereotipadas dos contos tradicionais, trazidas pelas obras contemporâneas. Nestas, as princesas apresentam-se igualmente belas à sua maneira, independentes e capazes de enfrentar desafios. Verificamos uma contestação nos estereótipos que criam imagens diferentes das personagens clássicas e que demonstram a evolução do papel da mulher na sociedade.

De seguida, apresentamos breves considerações sobre os três contos selecionados para desenvolver o presente estudo, sendo dois deles contemporâneos e com uma perspetiva desconstruída face à idealização da princesa.

1.3.1. A Bela Adormecida, adaptação de Alice Vieira

Uma das dimensões que se verifica atualmente em relação à literatura tradicional consiste na reescrita de muitos contos. Diversos autores retomaram a tradição do conto, reativando as marcas formais mais explícitas e utilizando o leque de personagens próprias do conto tradicional, dentro das quais destacamos as princesas, príncipes, fadas, reis e rainhas.

Alice Vieira também reescreve alguns contos tradicionais, reforçando “algumas estratégias narrativas típicas do conto tradicional, como os *incipit* «Era uma vez» e as repetições, que se tornam mais recorrentes nos seus textos do que acontece nos contos recolhidos da tradição oral” (Balça e Pires, 2013, p. 20).

Em 2011, a autora lança o livro *Contos de Perrault para Crianças Aventureiras* (fig. 10), com ilustrações de Carla Nazareth. Balça e Pires (2013) destacam a segunda parte do título, já que consideram que “estas reescritas mantêm o enredo sem alterações significativas (...) mantendo-se, na realidade, versões que são idênticas às que as crianças já conhecerão” (p. 20).

Nos contos de Perrault, a feminilidade da mulher é destacada de forma marcante, pela sua representatividade em elementos como a beleza, a ingenuidade e submissão. Para Mendes (2000, citada por Silva, 2013), “a beleza era o maior “estigma” da feminilidade, se a mulher não fosse bela, não seria feminina” (p. 6).

No caso da história *A Bela Adormecida*, adaptada por Alice Vieira, constata-se que esta obedece à estrutura clássica dos contos de fadas, dando-nos a conhecer personagens extremamente estereotipadas e conservadoras. A princesa encontrava-se destinada ao casamento e era vista como uma figura passiva e paciente que aguardava pelo seu príncipe, tal como era habitual suceder nos contos de Perrault.

É de denotar o facto de esta princesa, como outras clássicas, serem consideradas “seres esmagados pelas convenções sociais que não tinham outra perspetiva de vida a não ser o casamento, não tendo outros sonhos, outras ambições, outro querer” (Valente, 2013, p. 55). No fundo, a Bela Adormecida é vista como uma princesa que só existia, literalmente, para passar a imagem da mulher perfeita a quem a sociedade negava o direito de afirmar a sua identidade. Além disso, Botelho (2009) chama a atenção para o facto de que a princesa “receives her upper class status as a function of her husband’s position” (p. 225), reiterando, assim, a impossibilidade desta se enquadrar numa posição social por mérito próprio.

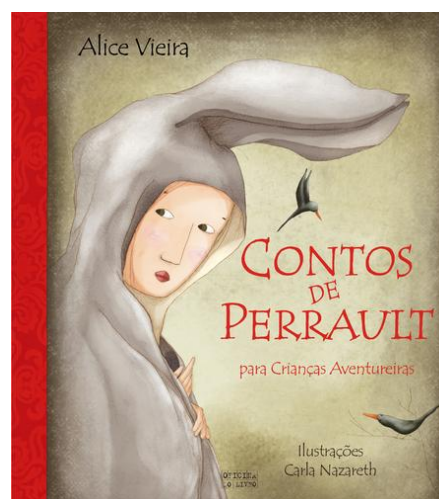


Figura 10 - Capa do livro de Alice Vieira.

1.3.2. *A princesa que bocejava a toda a hora*, de Carmen Gil

A princesa que bocejava a toda a hora é uma história contemporânea da autoria de Carmen Gil, com ilustrações de Elena Odriozola (fig. 11) que representa uma princesa, nada convencional. Trata-se de uma menina, em tudo semelhante às outras crianças, que apenas quer brincar e crescer livremente. É uma história que nos transmite o valor inestimável da amizade.

As ilustrações do livro transmitem-nos, tal como Valente (2013) defende

uma dimensão não estereotipada da princesa que bocejava a toda a hora. As formas arredondadas, os corpos disformes, o pescoço exageradamente comprido são estratégias pictóricas que contribuem para a criação de personagens que apresentam um “ar grotesco e invulgar” (p. 58).

Rael (2003, citado por Vidal, 2008), refere que existem histórias em que “o comportamento feminino é definido e regulado a partir do masculino, isto é, são os exemplos ditados pelo masculino que delimitam o modo de agir da mulher” (p. 6). Considerámos, assim, que esta se tornava uma escolha pertinente e cativante para inserir nas nossas atividades de implementação.

1.3.3. *The Paper Bag Princess*, de Robert Munsch

The Paper Bag Princess, é uma obra de Robert Munsch, cujas ilustrações são de Michael Martchenko (fig. 12), que retrata uma princesa moderna cujos comportamentos nos revelam “a desconstrução total do estereótipo de princesa” (Valente, 2013, p. 58).

A valorização da mulher surge assim nesta obra demonstrando que os papéis socialmente atribuídos ao homem e à mulher já não fazem sentido nos dias de hoje, tal como a autora Valente (2013) defende. Consideramos que através da reinvenção do maravilhoso, o autor conseguiu,



Figura 11 - Capa do livro *A princesa que bocejava a toda a hora*.

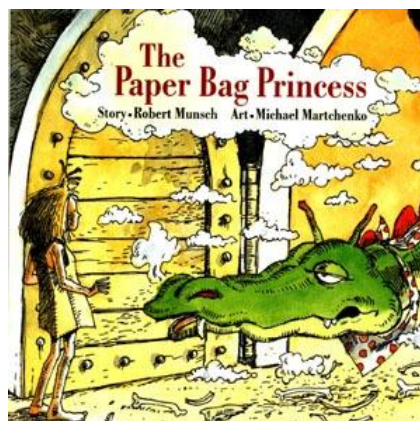


Figura 12 - Capa do livro *The Paper Bag Princess*.

num contexto moderno, lançar uma perspetiva crítica sobre a conquista da emancipação da mulher. Esta história contribui para “concretizar gestos e lugares passíveis de definir a identidade” (Azevedo, 2005, p.2).

1.4. Importância dos contos infantis no desenvolvimento das crianças

É notável o crescimento da literatura infantil nos últimos anos e o surgimento de novos autores e autoras com ideias que ilustram as transformações sociais e que permitem o debate de temáticas contemporâneas que podem, efetivamente, auxiliar a criança no seu desenvolvimento.

Mercedes del Manzano, citada por Bastos (1999), defende que os contos infantis possuem um papel socializador, dado apresentarem modelos e valores que são fundamentais na construção da personalidade em idades precoces. Salienta-se o processo de identificação das crianças com as personagens e as ações por elas desempenhadas, também tomado como importante pela autora. Consideramos, assim, crucial tomar atenção aquando da escolha de contos infantis, para que se verifique se estes encarnam valores positivos, numa “linha eminentemente «humanista e personalizadora»” (p. 36).

Neste sentido, ao dirigirmo-nos à criança numa linguagem simbólica, proporcionam-se momentos em que ela pode aprender a enfrentar determinados problemas e a articular o seu próprio mundo com as experiências que vai vivenciando. Diniz (1994, citado por Bastos, 1999), refere que

de um modo geral, colocam a fraqueza da criança em contacto com forças muito superiores às suas. Podem tratar de pessoas, de animais, de entidades míticas, como gigantes, bruxas, etc., ou mesmo de situações naturais. (...) Isto corresponde a colocar a criança perante a dramatização de uma situação na qual ela se pode sentir, através da identificação com a personagem fisicamente mais fraca, que afinal dispõe de outras forças e capacidades que a podem tornar vencedora (p. 130).

Fernandes (2007) é outra autora que na sua dissertação de mestrado defende que os contos de fadas ajudam, de facto, a criança a enfrentar as confusões e dificuldades, auxiliando “no processo de estruturação da personalidade” (p. 107). A criança consegue, assim, passar do mundo objetivo para um mundo subjetivo, proporcionando momentos de construção do seu imaginário (Alves, 2010, p.31).

Importa refletir sobre o papel que os mediadores assumem na leitura. Os pais, educadores, bibliotecas e bibliotecários estabelecem, cada um de sua forma, uma ponte entre a criança e o livro.

Tal como é sabido, e reiterado por Bastos (1999), transmitir o gosto pela leitura não é algo que se consiga num só dia, nem se consegue mediante um único momento brilhante ou cativante para as crianças. É indispensável criar um conjunto de atitudes coordenadas e que sigam os mesmos objetivos. Um aspeto evidenciado pela autora, e reiterado por nós, centra-se em ler o que lêem as crianças, dando, assim, o exemplo.

Nesta perspetiva, podemos afirmar que a literatura e a escola, quando unidas, proporcionam à criança um crescimento saudável em todas as suas dimensões, com vista à formação de cidadãos conscientes e capazes de enfrentar o mundo exterior e de respeitar a diferença.

É importante ter em conta que “reading is an essentially private experience (...) it is instrumental in shaping how children perceive the world and themselves within it” (Reynolds, 1994, p. 33). Não podemos descurar a importância de permitir que a criança desenvolva a sua imaginação e se identifique com os livros a que tem acesso. Na nossa opinião, é necessário estimular a imaginação e contar histórias que permitirão alimentar e fomentar tal capacidade. Bettelheim defende que uma história, para enriquecer a vida de uma criança, tem, necessariamente, que ajudá-la a desenvolver o seu intelecto e estar sintonizada com as suas angústias, aspirações e sugerir soluções para os problemas que as perturbam estando, assim, relacionada com os aspetos da sua personalidade (Alves, 2010, p. 21).

Neste sentido, destacamos ainda que é importante que as crianças se identifiquem com as personagens de forma a estarem em sintonia com os valores, ideias e formas de interagir socialmente. Possibilita-se, deste modo, o desenvolvimento e maturação das crianças e, sobretudo, propicia-se a compreensão da realidade envolvente como forma de formar cidadãos capazes de resolver dilemas e de se afirmarem com a sua própria identidade.

1.5. Caraterização cognitiva das crianças do grupo

Bastos (1999), citando a perspetiva de Appleyard, referencia a criança, em idade pré-escolar, como “leitor como player” (p. 34), dado que, quando a criança ainda é ouvinte de histórias, assume um papel de participante num mundo de fantasia que, simbolicamente, recria a realidade. Desta forma, é possível fazer com que os desejos e medos vão sendo ultrapassados e controlados progressivamente.

Tendo presente as relações entre desenvolvimento psicológico e os interesses da leitura, segundo Piaget (1966), existem quatro estádios de desenvolvimento cognitivo. Dado a faixa etária do grupo se centrar nos três/quatro anos, o estádio apontado é o pré-operatório (dos dois aos sete anos) (p. 106). É necessário ter, desde já, a noção de que duas crianças podem ter a mesma idade e encontrar-se em diferentes estádios de desenvolvimento, como manifestarem interesses muito

distintos. No entanto por ser um estágio abrangente a uma alargada faixa etária, tal não se verificou.

Neste estágio distinguem-se dois sub-períodos, sendo o primeiro de principal interesse neste estudo: o pré-conceptual, que aponta os dois, três e quatro anos como as idades padrão. Este caracteriza-se pela utilização de pré-conceitos, isto é, as noções que as crianças atribuem às suas experiências.

Piaget (1966) definiu também que neste estágio se enquadrariam crianças que, dentro da faixa apontada, conseguem categorizar a realidade, muitas vezes mediada por jogos simbólicos (pp. 125 e 126). Atribuímos especial enfoque a esta característica por tal ter sido passível de verificação ao longo da Prática Supervisionada. O grupo foi demonstrando, principalmente, conseguir categorizar, de forma progressiva, a realidade. A sua crescente maturidade revelou-se face a algumas situações do quotidiano, como é o caso da interiorização do respeito pelos adultos e da resolução de dilemas e conflitos entre pares.

Existe uma relação intrínseca entre a leitura e o estágio de desenvolvimento em que o grupo se enquadra. Citando a autora referida acima, existem outros aspetos essenciais no que toca à caracterização deste estágio: o egocentrismo, tantas vezes presenciado, sobretudo, em situações de disputa por brinquedos ou jogos na sala; o realismo, “no sentido em que a criança toma a perspectiva própria como objectiva e absoluta, tendendo assim a definir os seus pensamentos, sentimentos e sonhos” (Bastos, 1999, p.35); o animismo, verificado nos desenhos das crianças quando atribuíam vida a objetos inanimados, como é o caso do sol ou das plantas; e o artificialismo, isto é, “a atribuição da origem das coisas naturais à acção explícita de um criador” (idem).

Articulando tais características com o campo das atividades da leitura, a imitação referida neste estágio, leva a uma tendência espontânea de criar jogos dramáticos, que levarão a que se criem pequenos momentos dirigidos. Por exemplo, o animismo conduz ao gosto por contos e fábulas personificadas, que poderão despoletar esses jogos e conduzir a pequenos debates sobre diversas temáticas, inclusive sobre as representações de género.

1.6. Conceito de género

Ao longo dos séculos ocorreram inúmeras alterações nas histórias e na cultura subjacente às questões de género. No entanto, para Rudd (2010), a aplicação de estudos de género mediados pela literatura infantil ainda tem um longo caminho a percorrer. Apesar de existirem inúmeros autores que definem género e que nos falam sobre as suas representações, na prática existe muito a fazer de forma a promover relações de género harmoniosas e igualitárias (p. 37).

A construção de género não é linear, nem apresenta uma regularidade, assim como não é finalizada ou completada em um dado momento (Mayer, 2003). Neste sentido, para Louro (2001), as identidades de género seriam as formas pelas quais os sujeitos se identificariam histórica e socialmente como masculinos e femininos (citado por Vidal, 2008, p. 3).

Muitos têm sido os autores que estudam e abordam esta temática tentando, assim, definir género e compreender as suas relações com os outros. Existem vários que entendem o conceito de género como algo extremamente dependente das situações históricas e culturais existindo, no entanto, quem considere que embora se possa verificar esta condição, o género também é uma forma de significação das relações de poder dentro da sociedade.

O conceito de género implica, segundo Avanci (2004), que as identidades sexuais são construídas social e culturalmente numa dada época, negando qualquer explicação naturalista em relação aos comportamentos do homem e da mulher. Em concordância, Rudd (2010) afirma a sua opinião definindo género como “distinct from the biological category of sex, is the social production and reproduction of male and female identities and behaviours” (p. 26).

A questão do género não significa o mesmo que sexo, ou seja, enquanto este termo se refere à identidade biológica de uma pessoa, tal como Rudd (2010) refere, o género está ligado à construção social do ser masculino e feminino. Consideramos emergente compreender que o género representa as atribuições sociais construídas em cada cultura, com base nas diferenças sexuais. Neste sentido também Butler (1990), citado por Rudd (2010), considera que género é uma “identity tenuously constituted in time, instituted in an exterior space through a stylized repetition of acts” (p. 33).

Teresa de Lauretis (1986) foi, segundo Louro (1997), uma importante estudiosa feminista que relembra que a forma como cada ser humano interage na sociedade reside na problemática de que a diferença sexual é cultural e que o problema que permanece é o de conceber as diferenças em relação ao homem. Na sua opinião “a construção do género também se faz por meio da desconstrução” (p. 35). Quando aceitamos socialmente que a construção do género é histórica e que se faz incessantemente, tal como já referenciámos, compreendemos que as relações entre homens e mulheres estão em constante mudança supondo, assim, que as suas representações também se transformam. É indispensável admitir que as teorias e práticas feministas estão a (re)construir aquilo que se entende por género.

1.7. Estereótipos de género

Uma das constatações já aqui formuladas através de alguns autores, centra-se na ideia de que cada sociedade constrói as suas conceções sobre o que devem fazer a mulheres e os homens. Embora nem todas lhes atribuam as mesmas funções, o que acontece é que praticamente em todas os homens gozam de maior prestígio social, formando, assim, estereótipos para cada sexo.

Importa, no entanto, refletir sobre aquilo que se entende por um estereótipo de género. Segundo Robyn Quin (1997, p. 137) citado por Barbosa (2009), um estereótipo é “uma imagem convencional que se designa para um grupo de gente” (p. 38).

Os estereótipos correspondem a expectativas e opiniões partilhadas acerca de comportamentos e características que o homem e a mulher devem ter. No fundo, a sociedade rotula as pessoas.

Barbosa (2009) revela-nos que os “estereótipos são generalizações abusivas que distorcem a realidade” (p. 38). As ideias que a sociedade concebe ficam enraizadas e determinam as condutas e comportamentos que se supõe que as pessoas devem ter e que nem sempre revelam a realidade. Um exemplo de um estereótipo muito comum e revelado pela literatura para crianças, é o de representar a mulher sempre como esposa e mãe, não tendo em conta as mulheres que trabalham fora de casa ou as que não são casadas. Já os homens, normalmente, são representados como chefes de família e pouco capazes de fazer transparecer os seus sentimentos. Os estereótipos de género são, segundo a autora, “negativos para as mulheres e os homens já que impedem que ambos desenvolvam determinadas capacidades” (p. 38).

Na literatura tradicional da expressão oral, é frequente que a mulher apareça marginalizada. O seu estereótipo é definido sempre como passivo, dado ser ela quem cuida do marido e dos filhos, permanecendo em casa e sendo totalmente dependente do homem.

Os livros infantis estão repletos de personagens estereotipadas. Barbosa (2009) apresenta-nos um quadro retirado do livro de Martin e Garcia (2007) que apresenta alguns estereótipos de género que surgem frequentemente nas histórias tradicionais (quadro 2).

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

Quadro 2 - Estereótipos de género presentes nos contos infantis (Barbosa, 2009, p. 58).

É de notar que, apesar da evolução da sociedade, existem autores que, após os seus estudos, continuam a considerar que a imagem da mulher dos livros infantis se verifica continuar a ser a mesma: discriminatória e irreal. Adéla Turin (citada por Barbosa, 2009, p. 45) é uma dessas investigadoras que refere que as imagens estereotipadas sobre o homem e a mulher sobressaem em muitos dos livros publicados para a infância nos dias de hoje.

Um outro aspeto que queremos destacar relaciona-se com alguns estudos que apontam para o papel da família no reforço dos estereótipos de género. Os brinquedos oferecidos às crianças correspondem às particularidades que se encontram nos comportamentos das meninas e dos meninos, tendo em conta os estereótipos que cada sociedade apresenta. Notámos alguma evolução nos comportamentos de género, dado que na Prática Supervisionada encontrámos meninas que gostavam de brincar com berlindes ou com bolas.

1.8. A formação da identidade de género e a interação social

O género constitui, como já vimos, uma categoria social fundamental que desenvolve na criança, desde muito cedo, conhecimentos sobre ela própria e sobre as interações com os outros. Consideramos que a identidade de género passa pela capacidade que a criança adquire em distinguir os dois géneros, respeitar as suas diferenças e tomar consciência do que pertence a um e a outro nunca descurando a importância de reter a capacidade de afirmar a sua própria identidade.

A escola e os meios de comunicação são, segundo Barbosa (2009), mediadores importantes na configuração das diferenças de género. Cabe essencialmente à escola confirmar a identidade de género da criança dado que além de ser um espaço onde esta permanece durante muito tempo, é também o local onde ela convive com mais pessoas e onde poderá ter acesso a um leque variado de situações e experiências que poderão promover a igualdade de género (p. 16).

Após uma alargada revisão literária e experiência pessoal, observamos que as diferenças de género têm beneficiado os homens dado que as oportunidades de exercício de cidadania são diferentes para as mulheres. Apesar das transformações sociais, ideológicas e políticas nas últimas décadas, ainda existe muita discriminação.

Segundo Botton (2010), a identidade de género surge através da “transmissão de ensinamentos culturais e sociais intensamente ligados ao binarismo sexual, que define dois únicos modos de se constituir ser humano: ou se é homem, ou se é mulher” (p. 1). Já Butler (2008), citado pela autora anteriormente referenciada, critica essa limitadora definição sexual binária, considerando que tal se torna impeditivo da expressão de cada um e que implica a naturalização de estereótipos e de papéis de género.

A ideia de dominação-submissão emergia fortemente na sociedade até épocas recentes face à relação entre homens e mulheres. Em finais do século XVII a submissão era tida como parte da natureza feminina. A mulher tornou-se vítima da própria sociedade, da religião e, sobretudo, do próprio homem (Barbosa, 2009, p. 40). Perante a evolução da sociedade verificamos que a interação entre homens e mulheres e as identidades que cada um assume podem, de facto, ser igualitárias.

Consideramos que quando se adquirem determinadas conceções face às representações de género “aprendemos a pensar dentro dessa lógica e abandoná-la pode não ser tarefa simples” (Louro, 1997, p.31). Neste sentido, apontamos para o facto de existirem pessoas que não conseguem ultrapassar esta ideia e que promovem situações de desigualdade, mesmo que não o façam propositalmente.

Como pudemos verificar no subcapítulo 1.7., referente aos estereótipos de género, as crianças aprendem-nos através da observação de ações e papéis de género de homens e mulheres. Cabe, assim, aos educadores e professores salvaguardarem esta

ideia e proporcionarem, tal como já referimos, situações e atividades de promoção da igualdade de género e desconstrução de estereótipos.

Podemos considerar que a literatura para crianças funciona como um dispositivo de informação que pode e deve ser utilizado pelos adultos a seu favor, como forma de passar às crianças normas para que estas adquiram posturas e comportamentos aceites socialmente.

Capítulo IV

Apresentação e discussão dos resultados

Educar as crianças em idade pré-escolar significa dar-lhes constantes oportunidades para realizarem uma aprendizagem ativa.

(Hohmann & Weikart, 2003)

Introdução

Neste capítulo, iremos proceder à apresentação da análise de dados e discussão dos resultados relativos a este estudo.

Inicialmente, fazemos uma apreciação das entrevistas realizadas às crianças e à educadora como forma de compreender quais as suas conceções sobre as representações de género. Para uma melhor perceção dos dados tratados neste capítulo, encontra-se em anexo (anexos G e Q) quadros que contemplam todas as respostas dadas pelas crianças a cada uma das questões, nas entrevistas antes do estudo e depois das sessões de implementação.

Após uma análise detalhada das respostas, abordámos três histórias de princesas cuja escolha se orientou através da evolução dessa personagem enquanto mulher, acompanhando, assim, os seus diferentes papéis na sociedade. A primeira história escolhida, *A Bela Adormecida*, retrata uma princesa, cujas características se centram num modelo estático de bondade, obediência e beleza. No caso da segunda princesa selecionada, *A princesa que bocejava a toda a hora*, verifica-se uma maior autonomia nas suas ações que não se confinavam ao espaço do castelo. No caso da última escolha, selecionámos uma princesa autónoma, que se desvia daquilo que tradicionalmente se associa a esta personagem. *The Paper Bag Princess* foi o conto que encerrou as atividades de implementação do estudo e que demonstrou como a literatura infantil acompanha a evolução da sociedade.

As sessões desenrolaram-se com atividades diversificadas que foram pensadas de forma a proporcionar momentos lúdicos e de aprendizagens significativas aliadas à didática, experimentação e manipulação de materiais. Em cada uma das sessões de intervenção, existiu sempre a leitura das histórias em causa por parte do mediador (*A Bela Adormecida*, adaptado por Alice Vieira, ilustrações de Carla Nazareth; *A princesa que bocejava a toda a hora*, de Carmen Gil, ilustrações de Elena Odriozola; *The Paper Bag Princess*, de Robert Munsch, ilustração de Michael Martchenko (em tradução feita por nós)), seguida de diálogos orais e de atividades dinâmicas, que serão apresentadas posteriormente neste relatório.

Pretende-se, neste capítulo, analisar e autorefletir concisamente sobre as percepções das crianças em ensino pré-escolar acerca das representações de género, nomeadamente no que se refere às representações na literatura para crianças do papel da mulher e da sua evolução, mediado pela figura da princesa.

1. Análise de conteúdo - entrevistas iniciais

Após obtermos as devidas autorizações por parte do Diretor do Agrupamento de Escolas Afonso de Paiva e dos pais de todas as crianças envolvidas, procedemos à entrevista à educadora do grupo com o qual trabalhámos na Prática Supervisionada, como forma de apurar quais os tipos de contos infantis que costuma ler às crianças e se o grupo possui algumas conceções definidas em relação aos papéis de género. Para tal, no dia 11 de abril de 2014, reunimo-nos com a educadora, solicitando autorização para gravar a entrevista em áudio, a qual nos foi concedida. Em anexo F, encontra-se a transcrição da mesma.

Ao analisar as suas respostas, constatámos que a educadora tem por hábito ler ou recontar histórias tradicionais e contemporâneas, alargando, sempre que possível, as escolhas ao nível de género literário, incluindo também leitura de poesias e textos dramáticos. No que diz respeito à escolha de histórias de princesas, existe uma maior incidência nos contos tradicionais que retratam princesas estereotipadas. Neste sentido, percebemos, desde logo, que as atividades que seriam planificadas nas sessões teriam de ser o mais concisas e focadas quanto possível, como forma de tentar estabelecer uma ligação com a evolução da figura da princesa nos contos a apresentar.

À pergunta “Tem dados que permitam referir quais as conceções do grupo de crianças relativamente a comportamentos e características das princesas em função dos papéis de género?”, a educadora considera que em idades tão precoces ainda não se verifica algo em concreto. Aos olhos das crianças, a figura da princesa “é sempre aquela menina muito bonita, muito boazinha e que, no fim, casa com o príncipe”. Deste modo, segundo a educadora as personagens de princesas não influenciam as representações de género até aos 4/5 anos.

Podemos, assim, considerar que o grupo não possuía grande conhecimento ao nível da literatura infantil contemporânea, em concreto de princesas aventureiras que se desviam do comportamento padrão que lhes é atribuído e que, por outro lado, a educadora não consciencializou o estereótipo daí decorrente. Reiterámos a necessidade acrescida de planificar sessões que demonstrassem a evolução desta figura nos contos infantis e que promovessem a igualdade de género.

Entre o final de março e até meio de abril, realizámos as entrevistas às crianças em períodos matinais. Foram feitas individualmente, normalmente no espaço da sala, enquanto as outras crianças brincavam no pátio exterior, dado considerarmos que uma dinâmica de grupo iria influenciar as suas respostas. O registo das entrevistas foi mediado por notas de campo e encontra-se transcrito no anexo G.

Só iremos apresentar gráficos em relação às respostas às perguntas 2 e 5 por termos considerado que são as mais significativas ao nível das conceções de género.

No caso da primeira pergunta, em que questionámos as crianças sobre o tipo de histórias que mais gostavam, encontrámos um leque variado de respostas: histórias «que façam rir», Pato Donald, Ruca, histórias de super heróis, Fáisca Mcqueen, os três porquinhos, etc. No caso de contos que envolvam princesas, algumas das meninas referiram a pequena Sereia, a Princesa Sofia, a Branca de Neve e a Cinderela, sendo estas últimas respostas as que mais se repetiram.

O gráfico 1 apresenta as respostas dadas à questão “Gostas de livros em que apareçam princesas?”. Das dez crianças do sexo feminino, todas responderam afirmativamente e dos oito meninos, a maioria (cinco) respondeu que não gostava, dois referiram que gostavam e um disse que não sabia.

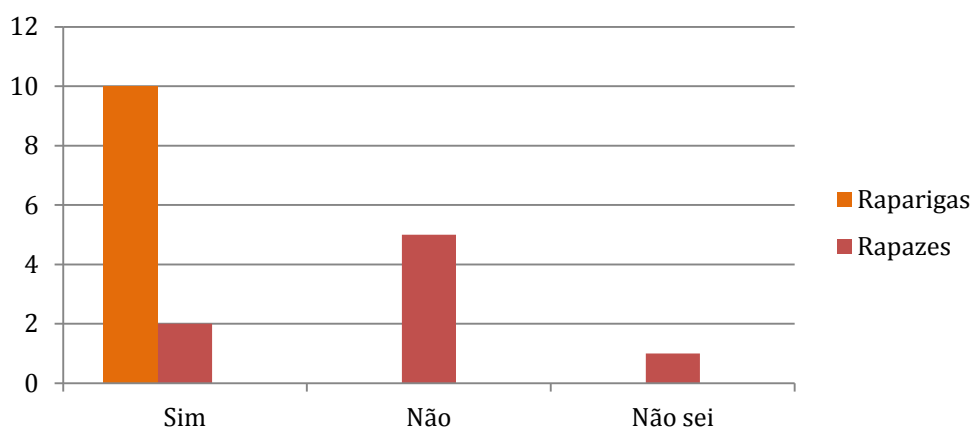


Gráfico 1 - Respostas à questão número 2 da entrevista inicial realizada às crianças.

As questões 3 e 4 do guião das entrevistas às crianças, pretenderam detetar se as crianças conheciam histórias em que apareciam princesas e quais as ações que essas personagens desempenhavam. Das respostas afirmativas, constatámos que as histórias que as crianças conheciam, em que existiam princesas, eram as mais tradicionais, como *A Bela Adormecida* e *A Branca de Neve* e ainda a *Princesa Ariel*, sendo esta última uma figura que resulta de um misto de um conto de Andersen (séc. XIX) e de uma adaptação cinematográfica da Disney. Em relação àquilo que as princesas fazem nessas histórias, constatámos que as considerações das crianças incluíam dançar com o príncipe, ser protegida por ele, realizar as tarefas domésticas e iam ao encontro de finais em que acontece o casamento com o príncipe.

No caso da última questão, que pretendia perceber quais as conceções das crianças em relação ao papel da princesa nas histórias, verificámos que a maioria vê esta personagem como uma figura sempre bondosa e que deve estar no seu palácio, não podendo, assim, lutar contra os «maus». O papel de lutador e defensor da princesa é atribuído ao príncipe. Uma das crianças referiu que «às vezes podem ir passear, mas só se o príncipe deixar», algo que evidencia a desigualdade de género, sendo a figura masculina a predominante e quem toma as decisões. O gráfico 2, representa as respostas das crianças, tendo em conta o seu sexo. Das dez meninas,

apenas uma referiu que «as princesas podem fazer tudo o que quiserem», considerando, assim, que podem sair dos palácios e ir viajar e lutar, se necessário. As restantes consideram que a princesa tem que ficar em casa, protegida das personagens malévolas. Em alguns casos, algumas referiram que podiam viajar mas nunca sozinhas. Em relação aos oito elementos do sexo masculino, apenas dois referiram que as princesas podem lutar e viajar, sendo que os restantes consideram que não podem sair do palácio, a menos que o façam na presença do príncipe.

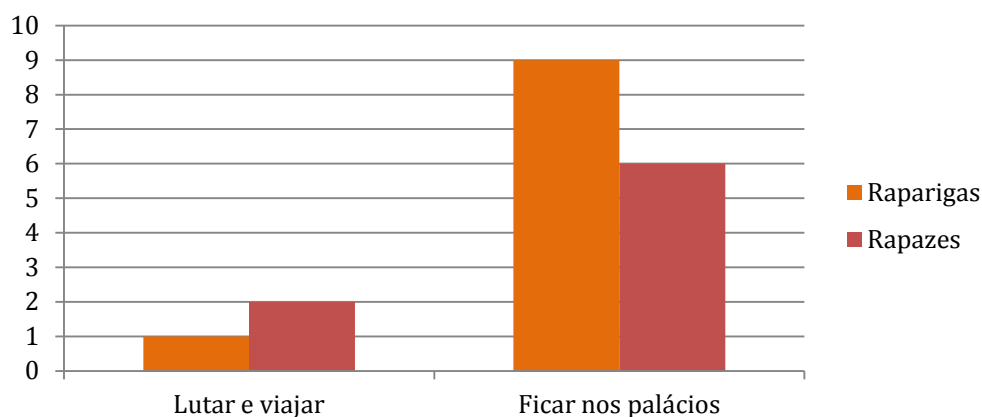


Gráfico 2 - Respostas à questão número 5 da entrevista inicial realizada às crianças.

Podemos concluir, assim, que as conceções iniciais do grupo iam, na esmagadora maioria, ao encontro de uma imagem estereotipada da figura da princesa na literatura para crianças. Através da análise das entrevistas, repensámos as tarefas que iríamos propor para as sessões de implementação, dado existir uma clara necessidade de promover a igualdade de género e de transmitir a ideia de que existem princesas com outras características, capazes de lutar e de serem autónomas.

2. Análise das conceções das crianças

Pretendeu-se, tal como já foi referenciado, compreender como é encarada a figura feminina a nível social, numa faixa etária na qual os padrões de comportamento relacionados com o género estão em construção. Consideramos que esta temática tem importância na medida em que é visível a mudança conceptual em relação ao papel da mulher na sociedade. Reiteramos a ideia de que tal não é demonstrado somente em obras literárias para adultos mas também, com grande ênfase, na literatura para crianças, através dos papéis atribuídos às personagens femininas. Nesta sequência lógica, traçámos um percurso que se centrou na apresentação de três histórias de princesas com ações diferentes, como já referido: *A Bela Adormecida*, adaptada por Alice Vieira, que retrata uma princesa muito tradicional que é vista como boa, bela e que, no final, casa com o príncipe; *A princesa que bocejava a toda a hora*, de Carmen

Gil, que conta a história de uma princesa mais autónoma cujas ações principais são desenroladas a partir do convívio com uma figura masculina, sem mostrar uma história de amor mas sim de amizade verdadeira; e *The Paper Bag Princess*, de Robert Munsch, cuja tradução foi realizada por nós, e em que a princesa é totalmente aventureira, autónoma, destemida e é ela quem luta para salvar o príncipe, recusando, no final, o casamento.

Em relação às atividades possíveis no contexto de Jardim de Infância, aquela que emerge, desde logo, tal como Bastos (1999) refere, é a leitura em voz alta. Na educação pré-escolar, esta é uma prática bastante enraizada, através de um momento estipulado, designado por «hora do conto» (p. 72). Assim, neste subcapítulo iremos apresentar detalhadamente todas as atividades desenvolvidas a partir do contar de cada uma das histórias dos livros para crianças mencionados. Estas atividades destinavam-se a problematizar as representações de género que envolvem e dão vida às personagens dos contos de fadas e a desconstruir a figura clássica e estereotipada da mulher dócil, submissa e romântica que espera o amor do seu príncipe.

2.1. A *Bela Adormecida*, versão de Perrault adaptada por Alice Vieira

A primeira sessão decorreu no dia 12 de maio de 2014 e teve por base o conto da história *A Bela Adormecida*, incluída no livro de Alice Vieira *Contos de Perrault para Crianças Aventureiras* (2011).

Dado considerarmos que a história era demasiado longa e com alguns pormenores que poderíamos retirar, adaptámo-la para que se adequasse melhor à faixa etária do grupo (anexo H).

A nossa intervenção teve como princípio a abordagem a uma princesa estereotipada, distinguida pela sua beleza, bondade e obediência. Neste sentido, selecionámos a história da *Bela Adormecida* e centrámos a sessão (anexo I) no diálogo com as crianças, como forma de recolher as suas conceções iniciais sobre a temática patente neste estudo.

Como forma de motivar o grupo e de articular a temática com o resto da semana de prática pedagógica, criámos uma atividade transversal a todos os dias: a seleção de dois ajudantes (um menino e uma menina) que desempenhariam o papel de fada e feiticeiro, auxiliando nas tarefas propostas (fig. 13). Atribuímos a esta semana a temática «aprender ciência fazendo magia», uma vez que pegámos na fantasia transmitida no conto a apresentar e aproveitámos para explorar algumas experiências de ciências.



Figura 13 - Seleção da fada e feiticeiro do dia.

Após, neste dia 12, termos selecionado a fada e o feiticeiro do dia e explicitado a temática, conduzimos o grupo para o pátio do Jardim de Infância, onde colocámos o castelo construído em esferovite e adaptado a partir de uma tenda (fig. 14), onde as crianças se iriam dispor para ouvir a história *A Bela Adormecida*.



Figura 14 - Castelo construído para o desenvolvimento das atividades.

Distribuámos as crianças pelo espaço e mostrámos uma caixa “mágica”, com um fundo falso, que levou todos os dias elementos para a sala para desenvolver as atividades propostas. Para que pudéssemos fazer a “magia” estabelecemos duas regras essenciais: estar em silêncio e dizer com muita força “perlimpimpim, a magia faz-se assim!”. Inicialmente, a caixa continha a história a ser lida e alguns elementos que serviram como mediadores no conto da história: o avental contador de histórias (fig. 15) e as personagens (fig. 16).



Figura 15 - Avental contador de histórias.



Figura 16 - Personagens da história.

Considerámos esta estratégia pertinente e motivadora para iniciar as atividades do estudo e utilizámo-la dado tratar-se de uma história que a maioria das crianças já conhecia. Mercedes Manzano, citada por Bastos (1999), sublinha a ideia de que os pais são os primeiros mediadores na fomentação do gosto pela leitura, considerando que esta se inicia muito antes da criança saber efetivamente ler (p. 285). De facto, verificámos que alguns pais conseguiram propiciar climas de valorização leitora, dado que algumas crianças demonstraram, em inúmeros momentos, ter momentos de leitura em casa.

De acordo com Barbosa (2009) procurámos, tal como já havia sido referenciado, criar atividades que conduzissem a uma fácil compreensão do conteúdo das obras selecionadas. A forma como as atividades foram planificadas teve em vista a importância de tornar cada momento “interessante e captar a atenção e (...) ter, como fim principal, estimular e alimentar a imaginação, desenvolver o sentido crítico, o sentido de humor e encorajar o gosto pela leitura em geral” (pp. 25 e 26).

Começámos por perguntar se conheciam a história. A maioria das crianças referiu conhecê-la e disseram que falava sobre uma princesa que «adormece porque a bruxa é má» e que «o príncipe salvou-a».

Ao longo do conto (fig. 17), fomos interagindo com as crianças, dramatizando algumas partes mais importantes e colocando/retirando as personagens do avental. Notámos que as crianças estavam muito motivadas com o espaço e consideramos que a utilização estratégica do avental contador de histórias se tornou um elemento essencial para que o grupo se mantivesse cativado e fosse participando também.

Ao longo do desenrolar do conto da história, retirámos logo algumas respostas interessantes na interação entre o mediador e



Figura 17 - Conto da história *A Bela Adormecida*.

o grupo. Por exemplo, quando questionámos como pensavam que a princesa iria acordar, uma das crianças referiu que seria «com um beijo de amor do príncipe» e que «vai acordar porque o príncipe a salva, é isso que eles fazem».

No final da história, voltámos a identificar todas as personagens como forma de recontar algumas partes importantes. Verificámos, desde logo, que as crianças tinham compreendido e captado bem todas as ações decorrentes na mesma, dado terem recontado os momentos mais importantes da história e diferenciado os papéis que cada personagem desempenhava.

Previamente, elaborámos um conjunto de cinco questões que achámos pertinentes analisar após a apresentação do conto:

1. Se fosses uma das fadas, que dom darias à princesa?
2. Achas que a princesa podia passear sozinha? Porquê?
3. O que pensas da resposta que a princesa dá ao criado? Pensas que ela poderia ter feito outra coisa?
4. Também terias ficado contente por receber um beijo de um príncipe desconhecido? Porquê?
5. Também terias dado um beijo a uma princesa desconhecida que estava a dormir? Porquê?

As perguntas 4 e 5, foram feitas em grupos separados, segundo o sexo das crianças. Primeiro, os meninos foram para a sala, sendo que as meninas permaneceram na tenda. Utilizámos esta estratégia uma vez que se tratam de perguntas objetivas em que existe diferenciação de sexo e, por este motivo, pretendíamos que não houvesse interferência de opiniões. O registo foi feito através de notas de campo após a sessão.

No caso da primeira pergunta (“Se fosses uma das fadas, que dom darias à princesa?”), começámos por esclarecer o que era um “dom”, dado algumas das crianças não saberem o que se tratava. As respostas variaram entre «dar um beijinho à princesa», «fazer com que ela nunca adormecesse» e «dar magia à Bela Adormecida para ela matar a bruxa».

Em relação ao facto das crianças considerarem que a princesa podia, ou não, passear sozinha, surgiu logo um grande «NÃO». Quando questionadas sobre o porquê de assim o considerarem, as respostas centraram-se no facto da princesa não poder defender-se: «alguém podia lutar contra ela e ela não pode lutar porque é princesa», «a bruxa má podia aparecer» e «ela não tem espada, não pode andar sozinha». Assim, para a pergunta número 2, podemos verificar que as crianças, na sua maioria, revelam ter definido um estereótipo em relação à personagem da princesa: alguém que é bela, bondosa e, sobretudo, indefesa.

A terceira pergunta e última realizada com todo o grupo, tinha por objetivo perceber se as crianças consideravam que a resposta que a princesa dá ao criado,

quando este lhe conta quais os planos da rainha para ela (“Faz o que a rainha-mãe te pediu – disse ela – Morrerei feliz, pois sei que no céu irei encontrar os meus filhos!” (p. 40)), poderia ser alterada. Assim, quando questionadas e lembradas dessa passagem na história, as crianças disseram que elas nunca fariam isso e que iriam lutar contra o criado, porque não queriam morrer. No entanto, tentámos perceber, no caso de não poderem lutar e não terem espadas como referiram, o que fariam. Surgiram respostas como «eu pedia por favor para ele não me matar». Nesta fase da sessão já existia alguma agitação entre as crianças, pelo que não foi possível explorar melhor as suas conceções.

Concedemos algum tempo para que as crianças libertassem algumas energias, deixando-as explorar acessórios que levámos, como coroas, espadas e varinhas mágicas. Dividimos o grupo em raparigas e rapazes, tal como previsto, sendo as raparigas as primeiras a permanecer na tenda, enquanto os rapazes foram para a sala brincar.

Assim, no caso da pergunta número 4, que questionava as raparigas se ficariam contentes caso recebessem um beijo de um príncipe desconhecido, começámos por recordar o beijo que o príncipe tinha dado à princesa e imaginar que todas éramos princesas. Após colocarmos a pergunta, algumas referiram que ficavam contentes e outras que não gostariam que tal acontecesse. No primeiro caso, as justificações passaram por dizerem que gostavam muito de beijinhos e outras referiram que davam mas «só se ele fosse bonito, não dava se ele fosse muito feio». Quanto às que consideraram que não gostavam que um príncipe desconhecido lhes desse um beijo, justificaram-no por não falarem com estranhos.

A pergunta número 5 baseou-se no mesmo objetivo mas pretendia recolher as opiniões dos rapazes. Assim, após trocarmos com o grupo de raparigas, questionámos se dariam um beijo a uma princesa desconhecida que se encontrava a dormir. Exceptuando um rapaz que respondeu afirmativamente, os restantes sete referiram que não davam, sendo que um deles referiu «só se fosse das violetas», remetendo para o Jardim de Infância onde nos encontrávamos. As respostas negativas foram ao encontro daquilo que as raparigas referiram: não falam com estranhos e, por este motivo, também não dariam dado um beijo a uma princesa desconhecida.

Esta sessão tornou-se difícil a nível de controlo de comportamento do grupo, uma vez que as crianças ficaram muito contentes com a presença do castelo e com a forma com que as tarefas se desenrolaram, mostrando um envolvimento fantástico, evidente pela sua participação e excitação. Um aspeto particularmente interessante foi a aceitação total da magia e a encarnação dos papéis de fada, feiticeiro, príncipe e princesa. Apesar da agitação do grupo, conseguimos atingir os objetivos propostos para esta sessão e perceber que, à semelhança das conclusões retiradas das entrevistas iniciais, as crianças revelam possuir conceções sobre a personagem da princesa muito estereotipadas. No entanto, o encantamento e envolvimento criados pela história não levaram a maioria das crianças, rapazes ou raparigas, a aceitar

pacificamente, sem problematizações, a atitude do príncipe (beijar a princesa). A contestação, no entanto, baseia-se em razões sobretudo de auto-proteção em relação a estranhos, mais do que na relação de género.

De acordo com Bastos (1999), “o espectáculo, a surpresa e a novidade resultam bem, divertem, mas em si mesmas não são suficientes para convencer e instaurar hábitos culturais com solidez” (p. 284). Por este motivo, procurámos criar um ambiente social propício, mas que tivessem em conta o papel fundamental que o mediador desempenha na formação de hábitos de leitura e, num sentido mais alargado, na “formação de cidadãos despertos e com curiosidade intelectual” (p. 284). Consideramos, assim, ter cumprido, nesta sessão inicial, tais critérios básicos de orientação.

2.2. A princesa que bocejava a toda a hora, de Carmen Gil

O livro *A princesa que bocejava a toda a hora*, de Carmen Gil (2005), foi aquele que seleccionámos para dar continuidade às atividades de implementação do estudo.

A história fala-nos de uma princesa que passava os dias a bocejar e, como os bocejos são muito contagiosos, todo o palácio andava com a boca aberta. O rei tentava fazer de tudo para satisfazer a sua princesa, mas tudo se revelava inútil. Até que um dia, enquanto passeava pelos jardins, encontrou o filho de um criado do palácio. Após este encontro, a história desenrola-se de forma divertida e simples, retirando grande partido da linguagem e das suas ilustrações. Trata-se de um conto que ajuda as crianças a reconhecer valores fundamentais na sua formação, como é o caso da amizade e dos jogos tradicionais que fomentam e promovem um desenvolvimento pleno na infância.

A abordagem a temas que se inserem, sobretudo, na área da Formação Pessoal e Social são valores que, sem dúvida, consideramos que se devem inserir no dia-a-dia dos Jardins de Infância.

Por se tratar de uma princesa que se desvia do estereótipo apresentado pela Bela Adormecida, dado ser uma princesa que apresenta características físicas e psicológicas distintas, considerámos ser uma boa escolha para a segunda sessão. As suas ações, ao longo da história, alteram-se mediadas por uma figura masculina, o que nos indica alguma autonomia, embora condicionada por essa figura.

À semelhança do que aconteceu na história *A Bela Adormecida*, também sentimos necessidade de adaptar esta e retirar alguns pormenores que a tornavam extensa e que se revelaram desnecessários. A sua adaptação encontra-se em anexo J e a planificação da sessão em anexo K.

Posto isto, no dia 3 de junho, iniciámos a manhã com uma conversa com as crianças no tapete da sala, em que explicámos que íamos regressar ao mundo dos contos encantados e que iriam existir várias surpresas cheias de magia. As crianças

falaram-nos logo no castelo trazido pela Bela Adormecida e recordaram algumas das atividades desenvolvidas, ficando tristes quando souberam que nessa semana não iríamos ter o castelo no Jardim de Infância. Ainda assim, ficaram contentes ao saber que a Bela Adormecida tinha enviado uma carta que escondemos na sala e fingimos que tínhamos perdido para que o grupo a encontrasse. Quando uma das crianças a descobriu, regressámos ao tapete para tentar retomar a calma e lemos a carta. Após a leitura, demos ênfase na frase “Vão ser vocês a descobrir” e questionámos o grupo sobre o que poderia significar propondo, posteriormente, que fôssemos procurar as surpresas referidas em todo o Jardim de Infância, que organizámos da seguinte forma:

Numa das salas, dispusemos alguns materiais que necessitámos para contar a história, cuja estratégia utilizada se centrou na utilização do próprio livro, voltado para as crianças, de modo a que estas pudessem visualizar as ilustrações.

Quando abrimos a porta dessa sala, as crianças viram uma caixa, que designámos por caixa das surpresas, e explicámos que esta princesa era, de facto, um pouco diferente da Bela Adormecida e que, por este motivo, nos tinha entregado uma caixa das surpresas e não uma caixa mágica, como aconteceu na semana em que decorreu a primeira sessão.

Sentámo-nos todos em roda e solicitámos ajuda para descobrirmos o que estava lá dentro (fig. 18). Inicialmente, as crianças colocaram algumas hipóteses sobre o conteúdo da caixa, como por exemplo, a existência de espadas e coroas.



Figura 18 - Descoberta da caixa das surpresas.

Verificámos que, dentro da caixa, logo no cimo, existia um livro. Pedimos às crianças que analisassem atentamente a capa do mesmo, e questionámo-las sobre quem seria a menina representada na capa. Surgiram respostas muito engraçadas como «parece uma cabra», «não, não! Parece uma ovelha», «cá para mim é uma princesa a fingir» e «ela tem o cabelo preto e pequeno e as princesas não são assim». Foi então que lhes foi mostrada uma imagem em tamanho grande da princesa e tentámos identificar algumas características da mesma, como o que tinha na cabeça, como era a sua postura, porque estava a abrir a boca e como eram as suas roupas (fig. 19).



Figura 19 - Fotografias relativas à exploração da capa do livro.

Ao longo desta análise foi curioso observar o espanto das crianças ao perceberem que esta era uma princesa diferente das que estavam habituados a ver.

Após a análise, lemos o título da história e iniciámos a leitura da mesma, interagindo sempre com o grupo.

Ao longo da leitura fomos adicionando vários elementos à medida que apareceram no texto: imagem da elefanta amarela, um xarope, imagem de um grilo, uma coroa e a imagem de um fantasma. Utilizámos a caixa das surpresas para retirar esses elementos e fomos colocando no centro da meia-lua formada (fig. 20).



Figura 20 - Fotografias relativas ao conto da história.

Antes de ser lido o episódio da história que descreve a forma como a princesa parou de bocejar, perguntei ao grupo o que faria para que tal parasse de suceder, pelo que surgiram respostas como «púnhamos a princesa a dormir mais», «eu acho que ela devia comer mais» e «fazíamos barulho para ela não abrir mais a boca».

Após a leitura, questionámos sobre que outras brincadeiras a princesa poderia ter com o menino e quais as brincadeiras de que eles gostavam mais. Surgiram assim, de dentro da caixa mágica, outros elementos como uma bola, um carinho, uma boneca e um pião, tudo pensado para depois ser utilizado noutras tarefas e nos dias seguintes, como forma de articular com a temática semanal: jogos tradicionais.

Criámos um pequeno debate interpretativo da história com algumas perguntas que pretendiam perceber quais as conceções do grupo em relação a esta princesa, sendo, posteriormente, registadas através de notas de campo:

1. Porque acham que a princesa bocejava muito?
2. Acham que a princesa fez bem em ir brincar com o amigo, saindo de casa?
3. Porque é que no final a princesa parou de bocejar?
4. Porque é que acham que o menino lhe põe uma coroa de rosas na cabeça e não uma coroa de ouro?

Esta etapa do trabalho, tendo decorrido em grande grupo, só permitiu registar as principais tendências na apreciação das situações do conto. No caso da primeira pergunta, houve crianças que referiram que a princesa bocejava muito porque não dormia mas, a maioria referiu que a princesa bocejava «porque não tinha nenhum amigo e ficava cansada de não fazer nada».

Em relação à pergunta número 2, as respostas instintivas centraram-se em «ela é princesa e não podia sair de casa», mas quando remetemos para o facto de ter sido essa sua saída de casa que fez com que encontrasse o seu amigo e parasse de bocejar, algumas crianças referiram que «afinal foi boa ideia porque assim já ninguém abre mais a boca e ela tem um amigo» e «o menino foi corajoso e ela também pode ser, por isso foi bom ela sair de casa e ser amiga dele».

Quanto à justificação do facto da princesa, no final, ter parado de bocejar, as crianças responderam que tinha sido por ter encontrado um amigo, revelando, assim, uma compreensão correta da história e da ideia principal transmitida. A pergunta número 3 pretendia, assim, perceber que o grupo tinha entendido a história e-que opinião tinha sobre ela ter arranjado um amigo, saindo de casa.

À última pergunta (“Porque é que acham que o menino lhe põe uma coroa de rosas na cabeça e não uma coroa de ouro?”), o grupo respondeu: «porque era amigo dela e não tinha dinheiro», «porque o príncipe achou que era mais bonita» e «porque ela é uma princesa diferente».

Através das respostas a estas quatro questões, podemos perceber que as crianças aceitaram bem as diferenças que esta princesa tinha em relação àquilo que

consideraram ser uma princesa verdadeira e começaram a repensar um pouco melhor sobre aquilo que esta personagem pode, ou não, fazer nas histórias. Consideramos que a compreensão da história foi muito bem conseguida e o grupo percebeu que embora esta personagem fosse diferente do habitual, não deixava de ser uma princesa, podendo até fazer mais coisas do que aquelas que estão habituadas a encontrar nas histórias que já conheciam.

Como última atividade relativa a esta história, dispusemos, ainda neste dia, os objetos colocados no centro da meia-lua, enquanto se apresentava o conto (imagens da elefanta, do grilo e de um fantasma, um xarope e uma coroa), e desenhos da princesa que bocejava a toda a hora e do seu amigo. O objetivo centrou-se em tentar compreender se as crianças atribuíam diferenças aos objetos/brinquedos que podem ser utilizados pelas raparigas e pelos rapazes.

Questionámos o grupo sobre cada objeto individualmente, sendo que para cada um deles colocámos à frente a imagem do príncipe, da princesa ou de ambos, consoante as suas opiniões (fig. 21).



Figura 21 - Atividade de atribuição de sexo a diferentes objetos.

Podemos, assim, concluir que foram evidentes os estereótipos que existem, dado que, por exemplo, o carro foi atribuído apenas ao príncipe, e a boneca à princesa, sem que houvesse respostas diferentes. Ainda assim, duas das crianças referiram que gostavam de brincar com o carro (uma rapariga) e com a boneca (um rapaz).

Filha (2011), nos estudos que dirigiu neste âmbito, concluiu que:

as representações de género que as crianças construíram estão fortemente presentes e reforçadas na sociedade. Os discursos de ideal de feminilidade parecem afetar mais as meninas justamente pelas várias pedagogias de género que interagem desde que nascem. (...) Prestando atenção à grande maioria, o que se observa é que as representação de género estão fortemente carregadas com o que se espera convencional e historicamente das meninas: delicadeza, submissão, doçura, além de sensualidade e ousadia. Dos meninos espera-se: valentia, coragem, fortaleza, paixão.

São eles que desbravam o espaço público, em detrimento das meninas, às quais ainda se reservam os espaços privados e domésticos (p. 601).

Assim, nesta segunda sessão e após a última atividade, verificámos que algumas crianças têm muito presentes os estereótipos referentes aos papéis que podem ser desempenhados por homens e mulheres, indo ao encontro do defendido pela autora acima referenciada. No entanto, pareceu haver alguma diferenciação entre o contexto ficcional da história e aquilo que elas próprias poderão fazer ou gostar.

2.3. *The Paper Bag Princess*, de Robert Munsch

O livro infantil *The Paper Bag Princess*, escrito por Robert Munsch, foi publicado pela primeira vez em 1980, e conta a história de uma princesa, de um príncipe e de um dragão que se afastam do que se encontra estereotipado para estas personagens, principalmente a princesa. Por este motivo, o livro ganhou a aclamação por parte de feministas da National Organization for Women (<http://now.org/>), em 2012.

A princesa Elizabeth, retratada neste conto, planeia casar com o príncipe Ronald, que é praticamente perfeito. No entanto, um dia, um dragão destruiu o castelo da princesa, raptou o Ronald e queimou todas as suas roupas, tendo esta que usar um saco de papel. Elizabeth decide, então, seguir o dragão e o príncipe, com o objetivo de resgatar o seu amado. Após desafiar o dragão com algumas tarefas, a princesa acaba por conseguir derrotá-lo e resgatar o príncipe. Este, ao vê-la vestida de forma tão inesperada, mostra-se ingrato e diz-lhe para ela regressar apenas quando se parecesse como uma verdadeira princesa. No final, Elizabeth diz-lhe que ele não tem valor e, por isso, não quis casar com ele.

A autonomia e espírito aventureiro mostrados pela princesa retratada nesta história tornaram-se características ideais que nos levaram a seleccioná-la para a última sessão sobre esta temática.

Dado tratar-se de uma história em língua inglesa, que não encontramos publicada em português, fizemos a tradução, que se encontra no anexo L. Como metodologia estratégica para este conto, decidimos utilizar, novamente, o castelo da primeira sessão e o avental contador de histórias. Ao longo das semanas as crianças foram-nos pedindo para levar de novo esses elementos e, por considerarmos que foi uma estratégia bem sucedida, optámos pela sua reutilização.

No dia 16 de junho de 2014, iniciámos, assim, a última sessão, começando pela dramatização da história, utilizando os elementos estratégicos acima referenciados e cuja planificação se encontra no anexo M.

Infelizmente, por se tratar de um período de férias não foi possível a presença de todas as crianças nesta sessão.

Começámos por antecipar o conteúdo da história identificando as personagens. As crianças disseram que, provavelmente, a história falava sobre «um dragão mau e doente», «um príncipe que salvou a princesa», «uma princesa saca, porque tem um saco vestido» ou sobre «uma princesa sem roupa e que é diferente como a princesa que bocejava a toda a hora».

À medida que fomos lendo a história e adicionando/retirando as três personagens intervenientes, fomos solicitando a colaboração das crianças para imitarem, com expressões e gestos, alguns momentos da história (a princesa a procurar o dragão, o dragão a lançar fogo, a princesa a tentar acordar o dragão, etc.) (fig. 22).



Figura 22 - Conto da história *The Paper Bag Princess*.

Após a leitura, à semelhança do que fizemos anteriormente, estabelecemos um debate orientado através de algumas questões:

1. Se fosses a princesa Elizabete de que forma lutarias contra o dragão?
2. Como é que a princesa venceu o dragão?
3. Quando a princesa salvou o príncipe, ele ficou feliz? Porquê?
4. A princesa não quis ficar com o príncipe. Porquê?
5. O que diriam se a princesa Elizabete vos salvasse?

Importa destacar que a criança necessita de ser estimulada para desenvolver a sua imaginação e para ampliar as suas perspetivas perante o mundo. Consideramos, desta forma, que o contacto com este texto, onde várias questões problemáticas das

relações socioculturais da realidade surgem de forma simbólica, permitiu que, a pouco e pouco, a criança se fosse “interrogando incessantemente (...)” e obtendo “chaves para a interpretação do estado de coisas dos mundos possíveis (Alves, 2010, p. 33).

Este debate orientado, mediado por uma história na qual as crianças se identificariam com o mundo fantástico, sem nunca perderem a sua própria identidade, tinha por objetivo estimular a imaginação e tentar desconstruir algumas ideias anteriormente verificadas, confirmando a importância pedagógica deste tipo de atividades.

Assim, as respostas à questão número um corresponderam, maioritariamente, à estratégia que a princesa utilizou: a sua inteligência e audácia. Houve crianças que referiram que mordiam o dragão com força, outra referiu «eu fazia magia» e houve quem dissesse que arranjava uma espada ou que lhe dava pontapés.

Quando questionadas sobre a forma como a princesa venceu o dragão, as crianças responderam correctamente, dizendo «ela cansou-o e foi esperta», descrevendo as suas ações. Do mesmo modo, conseguiram perceber que o príncipe não ficou reconhecido quando a princesa o salvou, dando respostas à pergunta número 3 como «ela cheirava mal e estava mal vestida para ele», «tinha o cabelo nojento e ele não gostou» e «ficaram separados para sempre».

À pergunta 4, as crianças responderam que a princesa não quis ficar com o príncipe porque «separaram-se já que ele disse que a princesa estava mal vestida», «ela não gostou daquilo que o príncipe disse» e «ele era muito vaidoso para ela».

Relativamente à última questão (número 5), imaginámos que o dragão tinha vindo até ao Jardim de Infância e nos tinha raptado a todos. Quando questionadas sobre o que diriam à princesa Elizabete se ela nos salvasse, as crianças responderam «obrigada», demonstrando a consciência de devermos ser reconhecidos em relação a quem nos ajuda, mas referindo que depois não iam com ela porque ela era desconhecida (portanto, por uma razão completamente diferente da que o príncipe apresentara).

Analisando as respostas dadas pelas crianças, podemos perceber que as suas opiniões se moldaram às novas características das princesas mas sem se afastarem totalmente daquilo que se encontra estereotipado para esta personagem.

Para finalizar a sessão e como forma de recolher mais dados sobre as concepções do grupo, criámos uma atividade de associação de objetos ao príncipe e à princesa (anexo N). Seleccionámos uma espada, um cavalo, um espelho, um chapéu e um saco a tiracolo, como objetos para serem associados à princesa ou ao príncipe.

Os resultados encontram-se no anexo O e revelaram que em relação aos seis rapazes (gráfico 3), a maioria associou à princesa o espelho e o saco a tiracolo, sendo que existiu apenas uma associação à espada. No caso do príncipe, o objeto mais

associado foi a espada, seguindo-se o cavalo, o chapéu, o saco e, por fim, apenas com uma associação ao espelho.

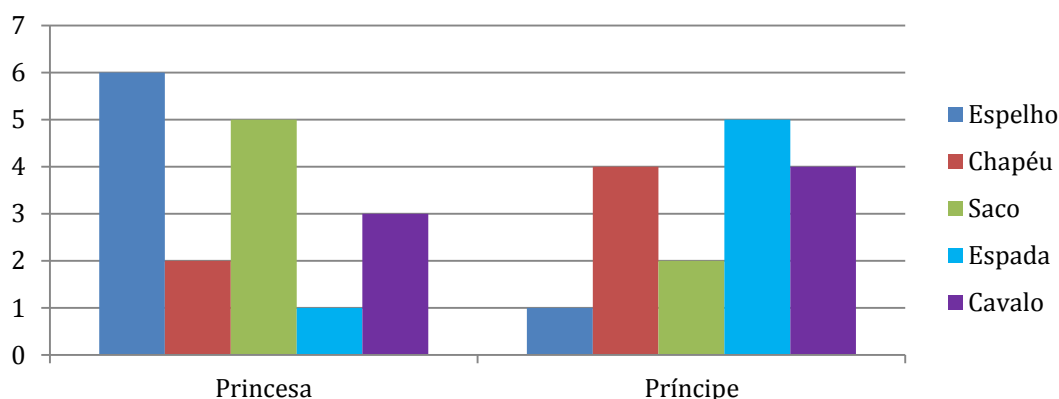


Gráfico 3 - Associações realizadas pelos rapazes.

Em relação às quatro raparigas presentes, os gráficos 4 e 5 demonstram-nos que, em relação à princesa, o cavalo foi a associação feita por todas, seguindo-se o espelho e o chapéu. Apenas uma associou a princesa ao saco. Quanto ao príncipe, não existiu nenhuma associação ao cavalo e todas o associaram à espada, seguindo-se o saco com três ligações, o chapéu com duas e, por fim, o espelho apenas uma rapariga o escolheu como objeto que poderia ser utilizado pelo príncipe.

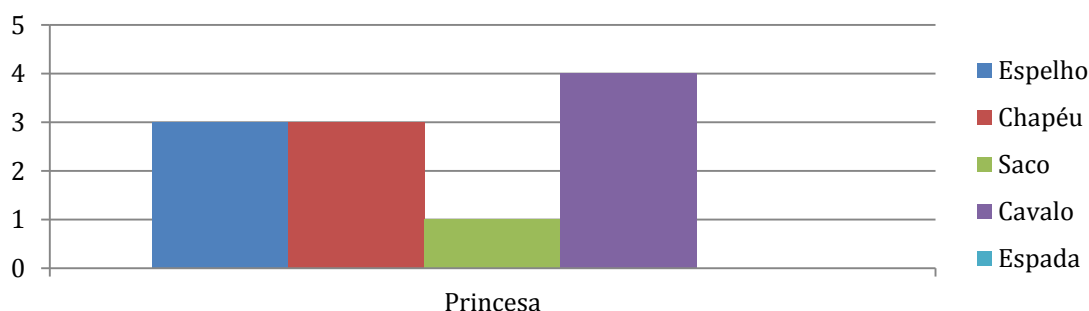


Gráfico 4 - Associações realizadas pelas raparigas em relação à princesa.

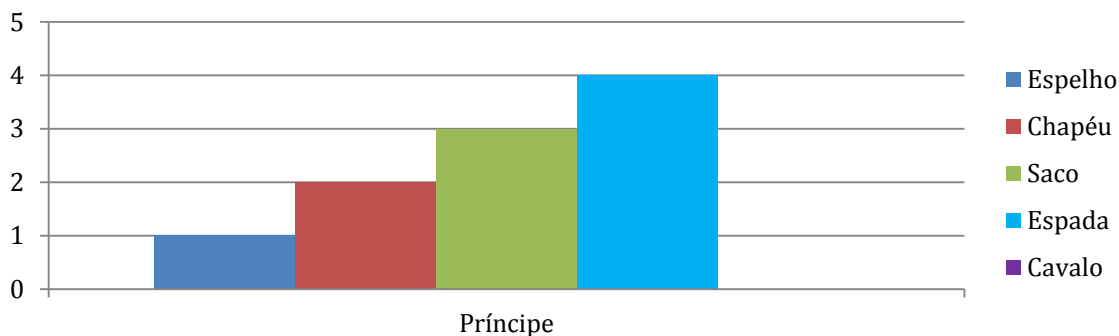


Gráfico 5 - Associações realizadas pelas raparigas em relação ao príncipe.

Perante estes resultados, podemos verificar que não existe consenso entre os sexos em relação aos objetos que a princesa e/ou o príncipe podem utilizar. As raparigas, ao selecionarem o cavalo, revelaram que não têm presente uma imagem

demasiado estereotipada da princesa e os rapazes, embora tenham selecionado o espelho como elemento mais frequente relacionado com a princesa, também deram outras respostas mais flexíveis sobre as representações das atitudes e comportamentos.

Acreditamos que estes resultados revelam uma pequena alteração na conceção das crianças começando, assim, a encarar a princesa (leia-se “mulher”) como alguém que pode desempenhar ações mais aventureiras e autónomas.

2.4. Jogo de consolidação da compreensão das três histórias

Para finalizar as nossas atividades de implementação do estudo, decidimos criar uma espécie de jogo da glória adaptado, que incluísse pequenas tarefas de caracterização das três princesas apresentadas, como forma de consolidação dos conceitos explorados (anexo P).

Assim, no dia 18 de junho, construímos o jogo em tamanho grande, no ginásio do Jardim de Infância, com diversos desafios que lhes permitiriam avançar para as casas seguintes do jogo (fig. 23). Colocámos caixas das sensações para adivinharem o que estava lá dentro, passagens de pontes e túneis, adivinhas e, o essencial: três casas em que as crianças tinham que caracterizar cada uma das princesas para poderem avançar no jogo.



Figura 23 - Fotografias da montagem do jogo.

Como seria confuso e, provavelmente, não obteríamos dados tão fiáveis se jogassem todos ao mesmo tempo, dividimos o grupo ao meio e metade (sete) dirigiu-se para o ginásio, enquanto a outra metade ficou na sala a realizar uma tarefa de grafismos (fig. 24) relacionada com a história. A educadora e a minha colega de estágio permaneceram na sala com eles, ajudando-os e orientando-os sempre que necessário, constituindo, assim, uma ajuda preciosa para que conseguíssemos realizar o jogo nestes moldes.

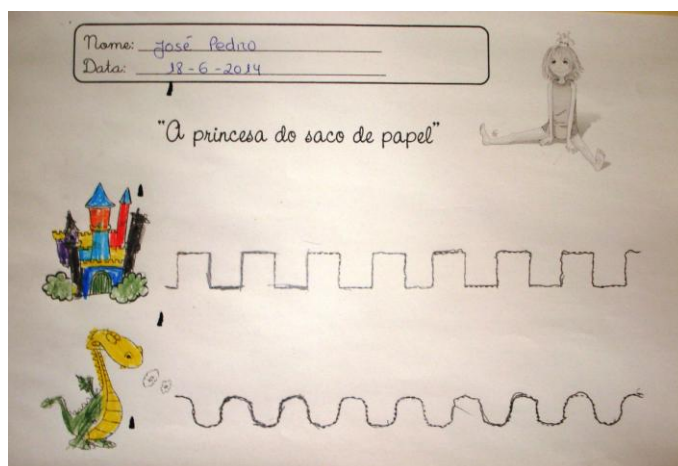


Figura 24 - Grafismos relacionados com a história.




No ginásio, iniciámos o jogo com uma prévia explicação do mesmo com as crianças em fila, onde explicámos o que era pretendido em cada casa não descurando algum acompanhamento ao longo da execução.

Um-a-um foram lançando o dado e entenderam muito bem a lógica e seguimento dos jogadores. Colaboraram muito bem nesta tarefa e, acima de tudo, divertiram-se imenso (fig. 25).



Figura 25 - Fotografias do jogo.

Em relação às três casas do jogo que interessam particularmente para o presente estudo, as respostas para cada uma delas, dadas pelas crianças, encontram-se no quadro seguinte.

Princesas	Caraterísticas atribuídas
<p data-bbox="357 510 612 544">Bela Adormecida</p> 	<ul style="list-style-type: none"> - Tem uma coroa; - Tem um vestido muito bonito; - Ficou com o príncipe e viveram muito tempo; - Estava deitada na cama e dormia muito; - Não saía de casa.
<p data-bbox="258 902 711 981">Princesa que bocejava a toda a hora</p> 	<ul style="list-style-type: none"> - Tinha um amigo; - Era muito amiga; - Tinha uma rosa na cabeça; - Bocejava a toda a hora porque não tinha amigos.
<p data-bbox="293 1335 676 1368">Princesa do Saco de Papel</p> 	<ul style="list-style-type: none"> - Tinha um saco de papel vestido; - Não ficou com o príncipe e o dragão levou-o e a princesa salvou-o; - A princesa não ficou com o príncipe porque o coração dele não prestava para nada; - Tinha um vestido e dragão queimou-o; - Corajosa; - Salvou o príncipe do dragão.

Quadro 3 - Caraterísticas atribuídas a cada uma das princesas, pelas crianças.

Através das caraterísticas atribuídas pelo grupo a cada uma das personagens, podemos perceber que as crianças acompanharam gradativamente a evolução de cada uma das princesas, atribuindo-lhes as caraterísticas adequadas aos seus comportamentos e diferentes personalidades.

3. Análise de conteúdo - entrevistas finais - e discussão dos resultados

Após as sessões de apresentação das três histórias, procedemos às entrevistas finais (anexo Q) que visaram perceber se as crianças tinham, ou não, alterado as suas conceções face às representações de género, nomeadamente no que diz respeito à personagem da princesa.

A meio do mês de junho realizámos as entrevistas que se processaram nos mesmos moldes das iniciais, ou seja, executadas individualmente.

Nestas entrevistas, voltámos a apresentar as imagens princesas (fig. 26), que tinham sido mostradas no jogo de consolidação da compreensão das três histórias.



Figura 26 - Fotografia dos desenhos das princesas mostrados nas entrevistas finais.

Quando decorreu esta atividade, por se tratar de um mês de verão em que se iniciam as férias, a amostra final cingiu-se a dezasseis crianças, dado que duas delas já não regressavam ao Jardim de Infância até julho, não tendo sequer assistido à apresentação da história *The Paper Bag Princess*.

À semelhança do procedimento usado para a análise de dados das entrevistas iniciais, considerámos pertinente construir gráficos apenas para as respostas às perguntas 3 e 4, dado serem as mais pertinentes e que demonstram as conceções das crianças em relação às representações de género.

A primeira pergunta pretendia saber se as crianças se lembravam das três histórias contadas, dado ter existido um intervalo de cerca de um mês entre a primeira e a última. Apenas três crianças referiram que não se recordavam de todas. Posteriormente, mostrámos os desenhos que representavam as três princesas e recordámos os seus nomes (fig. 26).



Figura 27 - Entrevistas finais.

As respostas à pergunta número 2, que questionava sobre o que faziam as princesas que apareciam nas histórias, as crianças revelaram lembrar-se das suas ações principais, como é o caso da princesa Bela Adormecida dançar com o príncipe e casar-se com ele, a princesa que bocejava a toda a hora que «ia à rua brincar com um amigo» e a Princesa do Saco de Papel, sobre a qual surgiu uma resposta interessante: «houve uma que salvou o príncipe e isso não é normal». Esta resposta revela atenção a uma atitude diferente e a consciência dessa diferença.

Atribuímos especial importância às perguntas 3 e 4, uma vez que consideramos que estas revelam as conceções que as crianças possuíam após a implementação das atividades do estudo.

A questão número 3 pretendia recolher dados sobre a princesa que cada criança tinha gostado mais, justificando as suas respostas. O gráfico 6 apresenta as respostas dadas, sendo a Bela Adormecida e a Princesa do Saco de Papel aquelas que as crianças mais gostaram.

Das nove raparigas questionadas, cinco disseram preferir a Bela Adormecida e quatro a Princesa do Saco de Papel. As justificações das que escolheram a Bela Adormecida centraram-se, sobretudo, na sua beleza e no seu vestido. As raparigas referiram que «ela é a mais bonita porque tem um vestido cor-de-rosa». Quanto à preferência pela Princesa do Saco de Papel foi justificada pelo facto de «ela lutar e mesmo assim ter uma coroa» e também «porque salvou o príncipe».

Quanto aos sete rapazes, apenas um disse ter gostado mais da Bela Adormecida, porque já conhecia a história; dois gostaram da história *A princesa que bocejava a toda a hora* por considerarem interessante o facto de ela ter arranjado um amigo com quem brincar e ter parado de bocejar; um deles referiu que tinha gostado de todas, porque todas faziam coisas diferentes, mas há que destacar que a maioria (três) preferiu a Princesa do Saco de Papel, por ter um saco de papel vestido, por ter lutado e ter salvado o príncipe. Portanto, as respostas estão equilibradas em relação às raparigas e rapazes, na tendência para a preferência pela Princesa do Saco de Papel: no conjunto das dezasseis crianças quase metade (sete) preferem esta princesa, sendo que as outras dividem as preferências pelas duas outras personagens, nesses casos, sim, com diferenças significativas entre os rapazes e as raparigas. É curioso verificar que as raparigas situam as suas preferências nos dois pólos opostos dos comportamentos femininos (mas sendo atraídas para a princesa mais submissas não por essa característica mas pela sua beleza) e que nenhum rapaz se sente fascinado por essa princesa.

Assim, a valorização da coragem e determinação da princesa mais contestatária ganha alguma relevância para estas crianças de três e quatro anos.

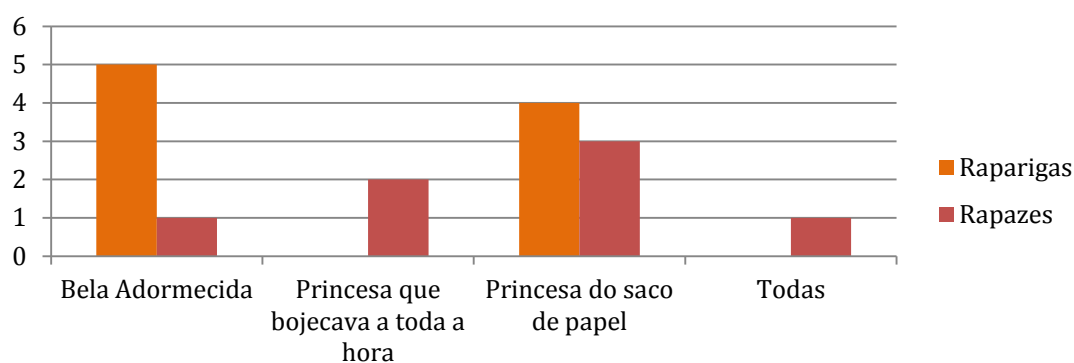


Gráfico 6 - Preferência de cada criança em relação às princesas apresentadas.

Aproveitamos para destacar a importância da família no papel da formação do jovem leitor. A resposta «eu já conhecia a história e, por isso, prefiro a Bela Adormecida», remete-nos para o papel preponderante que os pais e familiares próximos assumem na tarefa de proporcionar os primeiros contactos com os livros, de forma a motivar as crianças para o prazer da leitura e de as transformar em “bons leitores” (Alves, 2010, p.35) mas também para ao impacto dos padrões de comportamento que transmitem.

A quarta pergunta selecionada foi igual à última das entrevistas iniciais, dado considerarmos pertinente analisar as suas respostas e compará-las. Das dezasseis crianças entrevistadas, dez alteraram a sua resposta considerando que, afinal, as princesas podem lutar e viajar (gráfico 7). Das nove raparigas entrevistadas, duas continuam a considerar que esta personagem tem que ficar nos palácios porque «as meninas têm que ficar em casa» e «só podem sair com os príncipes porque eles é que lutam contra os maus». Uma delas manteve a sua resposta inicial conferindo à princesa uma posição autónoma e livre de «fazer o que lhe apetece». Quanto aos rapazes, também apenas dois consideram que a personagem da princesa tem que ficar em casa, sendo que cinco alteraram as suas concepções iniciais passando a considerar que as princesas, afinal, podem viajar e lutar. Concluindo, a mudança de concepções foi muito significativa.

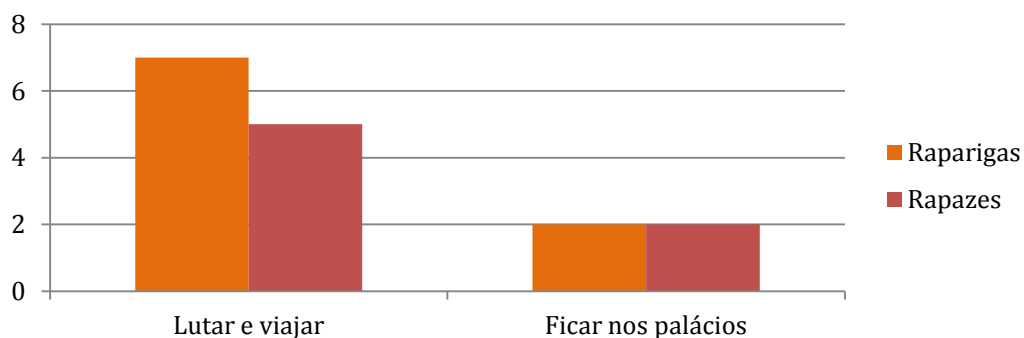


Gráfico 7 - Respostas à questão número quatro.

Estes resultados contrariam a opinião inicial da educadora, que considerava que as personagens dos contos infantis não influenciavam as representações de género. Através das histórias de princesas conseguimos alterar um pouco as conceções de algumas crianças em relação às ações que a personagem pode desempenhar.

Capítulo V

Considerações finais

*A criança
Toda a criança.
Seja de que raça for,
Seja negra, branca, vermelha, amarela
Seja rapariga ou rapaz.
Fale a língua que falar,
Acredite no que acreditar,
Pense o que pensar,
Tenha nascido seja onde for;
Ela tem direito...
...A crescer e todos temos de a ajudar!
Os pais, a escola, todos nós!
E vamos ajudá-la a descobrir-se a si própria e
os outros.
...Isto chama-se educar:
Saber isto é aprender a ensinar.*

(Excerto de poema Direito das Crianças, de Matilde Rosa Araújo)

Antes de apresentarmos alguns comentários finais sobre os elementos mais relevantes deste estudo, importa referir que o mesmo foi realizado com grande satisfação. Foi um trabalho que necessitou de muita pesquisa por englobar bibliografia diversa, mas que se demonstrou muito enriquecedor quer em termos pessoais quer profissionais.

Em primeiro lugar, abordámos aspetos relativos à Prática Supervisionada em Educação Pré-Escolar, durante a qual adequámos estratégias e adaptámos as atividades de implementação do estudo, tendo em conta as características do grupo.

Numa componente teórica deste projeto de investigação, apresentámos e debatemos diversas questões ligadas à literatura para crianças, cuja evolução histórica atesta que ao longo do tempo se adaptou às necessidades do público-alvo. Verificámos que durante os vários séculos a representação da infância não foi perspetivada da mesma forma levando, assim, a grandes alterações no que concerne à forma como se conceberam obras dedicadas às crianças.

De acordo com Botton (2010), também percebemos que as obras infantis que nos propusemos apresentar podem influenciar a constituição da identidade de género das crianças que entrem em contacto com as mesmas, dado demonstrarem modos diferentes de ser menino ou menina, homem ou mulher, bem como o seu reconhecimento enquanto tal (p. 1206).

Dizer às crianças para «ler» é uma atitude correta mas melhor se acompanhada de uma atitude idêntica por parte dos adultos, ou seja, se estes mostrarem que também lêem. É importante conhecermos os livros para crianças, adotar uma postura de diálogo sobre as suas preferências e visitar bibliotecas ou outros locais onde se possam encontrar livros. Consideramos que estas atitudes fomentam o desejo e gosto pela leitura. Focamos também a ideia de que é no Jardim de Infância e nas escolas que o encontro entre as crianças e o livro se pode proporcionar de forma interessante e cativante.

A figura feminina foi, sem dúvida, o principal elo de ligação na seleção dos livros de literatura para crianças para o presente estudo. Tivemos em conta que seria necessário apresentar uma evolução gradual em relação ao papel que a personagem da princesa desempenhava nos contos e, por este motivo, consideramos que este aspeto se revelou fundamental.

Vidal (2008) refere que os “«novos contos de fadas» nos ensinam que não há um jeito único ser homem e de ser mulher e que podemos experimentar vários modos de vivermos a sexualidade no dia-a-dia.” (p. 67).

Em relação à aplicação dos contos, depois da caracterização do grupo de crianças, estudámos a reação das mesmas. Trata-se de um grupo com um nível etário (três/quatro anos) que poderia limitar o tipo de estudo. No entanto, verificámos que as crianças mostraram maturidade para perceberem as problemáticas em causa. Como o período de desenvolvimento cognitivo característico desta faixa etária é caracterizado pela progressiva categorização da realidade (Piaget, 1966, p. 126), utilizámos, a nosso favor, a estratégia anteriormente referenciada: apresentar contos que revelassem a evolução do papel da mulher (personagem da princesa).

Desta forma, no caso da apresentação da primeira história, *A Bela Adormecida*, percecionámos que, à semelhança das conceções que retirámos nas entrevistas iniciais realizadas individualmente ao grupo, as crianças revelaram possuir conceções sobre a personagem da princesa muito definidas e estereotipadas. A grande maioria já conhecia a história, embora numa outra versão, o que levou a uma fixação da ideia sobre esta personagem. Consideramos que as atividades desenvolvidas permitiram estabelecer um debate reflexivo que fez com que as crianças ponderassem alguns aspetos relativos às representações de género das personagens da princesa e do príncipe.

Seguindo a linha orientadora de progressão ao nível do papel da princesa dos contos, na segunda sessão apresentámos a história *A princesa que bocejava a toda a hora* revelando, assim, uma princesa mais autónoma, aproveitando para abordar alguns valores interrelacionais essenciais, como é o caso da amizade. Após as atividades desenvolvidas, percebemos que muitas das crianças do grupo ainda mantinham as suas conceções estereotipadas muito definidas. Pela atividade decorrente da leitura do conto, a atribuição de objetos como a boneca à princesa e da bola e do carro ao príncipe revelaram que as representações de género interiorizadas que continuavam bastante definidas.

The Paper Bag Princess foi a história selecionada para a terceira e última sessão de apresentação dos contos de princesas. O facto de termos revelado uma personagem totalmente autónoma e que salvou o seu príncipe, mostrou alguma vacilação nas respostas das crianças face às suas conceções sobre os papéis de género. Após a última atividade de associação de objetos à princesa e ao príncipe, semelhante à realizada na sessão anterior, percebemos que não houve consenso entre as opções das crianças conforme o sexo (F/M) e defendemos que os resultados revelaram uma pequena alteração em relação às ações que a princesa pode desempenhar nas histórias.

A apresentação de uma personagem que desconstrói as conceções tradicionais daquilo que uma princesa deve ser, aliada às atividades lúdico-pedagógicas que desenvolvemos, revelou-se fulcral para conseguirmos obter alguns resultados interessantes.

Atribuímos especial enfoque a esta última sessão e ao dia em que realizámos o jogo de consolidação das três histórias. Este jogo, também com um carácter lúdico-

pedagógico muito evidente, tornou-se fulcral para a conclusão das atividades de implementação. Através do «brincar», as crianças consolidaram aquilo que tinha sido apresentado nas histórias, nomeadamente em relação às características das três princesas. A forma como as descreveram revelou que o grupo acompanhou a evolução de cada uma delas distinguindo bem as suas personalidades e as ações que cada uma desempenhou nas histórias.

Após as entrevistas finais podemos, assim, concluir que conseguimos obter resultados que revelaram uma mudança concetual das crianças face à personagem da princesa. Embora os resultados não tenham atingido os 100% de sucesso, acreditamos que as atividades tiveram impacto nas crianças e as fizeram refletir sobre a temática. Numa fase posterior à Prática Supervisionada, visitámos o grupo em contexto informal, e foi interessante como algumas crianças referiram algumas atividades desenvolvidas e se lembravam das princesas.

Consideramos, deste modo, que a investigação aplicada nesta Prática Supervisionada se revelou uma fonte de experiência e novos conhecimentos. Consideramos um ponto forte do estudo a forma como apresentámos gradativamente o papel da personagem da princesa nas histórias. Esta linha orientadora permitiu que as atividades se desenvolvessem com maior impacto e com uma lógica sequencial. Também as atividades desenvolvidas decorreram de forma muito positiva embora consideremos que, logo na primeira sessão em que apresentámos a história da princesa Bela Adormecida, não deveríamos ter utilizado tantos elementos para cativar o grupo. Poderíamos, por exemplo, ter retirado a “seleção da fada e do feiticeiro do dia” e conduzir o grupo diretamente para a tenda, para que o entusiasmo não tivesse dado origem a uma dispersão excessiva.

Tal como referido anteriormente, no início pensámos que a faixa etária do grupo poderia ser uma limitação no desenvolvimento da investigação. Embora tal não tenha sucedido, acreditamos que o estudo poderia ter mais impacto caso fosse realizado com crianças um pouco mais velhas. Deixamos alguns exemplos de atividades numa faixa etária superior, sugeridos por Botelho (2009): “Inviting children to make a multimedia collage of representations of gender across texts (e.g., newspapers, advertisements, literature, TV commercials, music videos, etc.) will help them see the prevalence of gender in our everyday lives” (p. 236).

Entendemos que não existe um único modo a mulher ou o homem assumirem os seus papéis na sociedade. Perante os contos analisados tentámos criar uma versão possível de leitura sobre as representações de género, proporcionando momentos didáticos e lúdicos que conduziram a uma reflexão sobre o que é ser mulher ou homem. Consideramos, no entanto, que outras análises e olhares poderão ser igualmente viáveis.

Finalizamos este relatório de estágio com uma citação de Alves (2010) que tão bem exprime a nossa opinião:

A todos nós cabe acreditar que poderemos tornar os mais pequenos, adultos de amanhã, mais conscientes da realidade e, por consequência, podemos ter esperança num futuro melhor e, acima de tudo, num mundo melhor onde a infância seja a marca do belo, do justo, do verdadeiro e promessa de melhores perspectivas para toda a humanidade (p. 121).

Como adultos, cidadãos, educadores e pais, cabe-nos contribuir para um mundo em que todas as crianças são respeitadas e respeitam e para um mundo onde todos se afirmem perante as suas identidades próprias, onde a diferença ou a igualdade dependam das opções de cada um e não do género e de condicionamentos exteriores.

Bibliografia

- Abrunhosa, M. e Leitão, M. (2009). *Psicologia B (vol. 2)*. Lisboa: Edições ASA.
- Ausubel, D. P.; Novak, J. D; Hanesian, H. (1980). *Psicologia Educacional*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Interamericana.
- Balça, Â. e Pires, M. N. (2013). *Literatura infantil e juvenil – Formação de leitores*. Carnaxide: Santillana.
- Bastos, G. (1999). *Literatura infantil e juvenil*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Botelho, M. J. e Rudman, M. (2009). *Critical Multicultural Analysis of Children's Literature*. New York: Routledge.
- Boutin, G.; Goyette, G. e Lessard-Hébert, M. (2005). *Investigação qualitativa – Fundamentos e Práticas*. 2ª ed. Lisboa: Instituto Piaget.
- Cardona, M. et al. (2010). *Guião de Educação – Género e Cidadania Pré-Escolar*. Lisboa: Gil.
- Estrela, A. (1994). *Teorias e Práticas de Observação – Uma estratégia de formação de professores*. Porto: Porto Editora.
- Gil, C. e Odriozola, E. (2005). *A princesa que bocejava a toda a hora*. Espanha: OQO Editora.
- Hunt, P. (1994). *An introduction to Children'n Literature*. Inglaterra: Oxford University Press.
- Hunt, P. (1996). *International companion encyclopedia of Children's Literature*. New York: Routledge.
- Hunt, P. (2001). *Children's Literature*. Oxford: Backweel Publishers.
- Leal, I. (1982). *O masculino e o feminino em literatura infantil*. Lisboa: Edição da Comissão da Condição Feminina.
- Léssart-Hébert, M.; Goyette, G. e Boutin, G. (1994). *Investigação qualitativa. Fundamentos e práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão panorâmica da investigação-acção*. Porto: Porto Editora.
- ME/DEB (1997). *Orientações curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Munsch, R. (2005). *The Paper Bag Princess*. Nova Iorque: Annick Press Ltd.
- Pennac, D.(1993). *Como um romance*. Porto: Edições ASA.
- Piaget, J. (1926). *A representação do mundo da criança*. Brasil: Editora Record.
- Piaget, J.; Inhelder, B. (1966). *A psicologia da criança*. Lisboa: Moraes Editores.
- Pimenta, S. G. *O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001
- Quivey, R.; Campenhoudt, L. (1992). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Reynolds, K. (1994). *Children's Literature*. United Kingdom: Northcote House Publishers Ltd.

- Rocha, N. (1984). *Breve história da literatura para crianças em Portugal*. Lisboa: Instituto da Cultura e Língua Portuguesa.
- Rodrigues, J. F. (1972). *O livro infantil como instrumento didáctico*. Lisboa: Ciclo de conferências sobre literatura infantil. Ministério da Educação Nacional (Direcção-Geral da Educação Permanente).
- Rudd, D. (2010). *The Routledge companion to children's literature*. New York: Routledge.
- Sá, D. G. (1981). *A literatura infantil em Portugal*. Braga: Edição da editorial Franciscana.
- Santos, M. B. (2002). *A magia do conto no desenvolvimento integral da criança (algumas ideias subsidiárias)*. In: *Pedagogias do Imaginário – Olhares sobre a literatura infantil*. Porto: Asa.
- Spodek, B. (2002). *Manual de investigação em educação de infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Traça, M. E. (1981). *O fio da memória – do conto popular ao conto para crianças*. Porto: Porto Editora.
- Vieira, A. (2011). *Contos de Perrault para crianças aventureiras*. Alfragide: Oficina do Livro, Sociedade Editorial, Lda.
- Yin, R. K. (2005). *Introducing the world of education. A case study reader*. Thousand Oaks: Sage Publications.

Webgrafia

Alves, M. S. (2010). *O conto para a infância em análise: adoção, afectos e educação para os valores*. Dissertação de Mestrado. Vila Real: Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro. Acedido em 13 de janeiro de 2014 em: <https://repositorio.utad.pt/handle/10348/622>

Arguello, Z. E. (2005). *Dialogando com crianças sobre género através da Literatura Infantil*. Dissertação de Mestrado. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Acedido em 12 de janeiro de 2014 em: <http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/6961>

Avanci, P. (2004). *Representações da mulher na literatura infantil: desigualdades de género*. Brasil: Universidade Estadual de Campinas. Acedido em 12 de janeiro de 2014 em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000330086>

Azevedo, F. F. et al. (2005). *Bruxas e princesas na literatura infantil contemporânea em Portugal*. Comunicação apresentada no IV Congresso Internacional da Associação de Investigação de Literatura Infantil e Juvenil, Cádiz, 21-23 Setembro 2005. Braga: Universidade do Minho. Acedido em 11 de janeiro de 2014 em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/3390/1/texto-Cadiz%282%29.pdf>

Barbosa, A. M. (2009). *Análise das Representações de género e seus valores na Literatura Infanto-Juvenil e na Formação da Criança*. Dissertação de Mestrado. Braga: Universidade do Minho. Acedido em 12 de janeiro de 2014 em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/10997>

Botton, A. (2010). *A literatura infantil além da inocência: discursos que formatam e reproduzem as diferenças de género*. V Mostra de Pesquisa da Pós-Graduação. Brasil: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Acedido em 12 de janeiro de 2014 em: http://www.pucrs.br/edipucrs/Vmostra/V_MOSTRA_PDF/Psicologia/82534-ANDRESSABOTTON.pdf

Filha, C. X. (2011). *Era uma vez uma princesa e um príncipe: representações de género nas narrativas de crianças*. Revista Estudos Feministas vol.19 no.2 Florianópolis May/Aug. 2011. Brasil: Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Acedido em 11 de janeiro de 2014 em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104026X2011000200019&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt

Fernandes, C. S. (2007). *A figura feminina como protagonista de contos tradicionais portugueses*. Dissertação de Mestrado. Vila Real: Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro. Acedido em 13 de janeiro de 2014 em: https://repositorio.utad.pt/bitstream/10348/70/3/msc_cdsfernandes.pdf

Freire, A. M. (2001). *Concepções orientadoras do processo de aprendizagem do ensino nos estágios pedagógicos*. Colóquio: modelos e práticas de formação inicial de professores. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Lisboa. Acedido em 14 de janeiro de 2014 em: <http://www.educ.fc.ul.pt/recentes/mpfip/pdfs/afreire.pdf>

Gens, R. (2011). *Vestígios de princesas: algumas reflexões sobre género na literatura para crianças e jovens*. Anais do XIV Seminário Nacional Mulher e Literatura/ V Seminário Internacional Mulher e Literatura. Brasil: Brasília. Acedido em 13 de janeiro de 2014 em: http://www.telunb.com.br/mulhereliteratura/anais/wp-content/uploads/2012/01/rosa_gens.pdf

Henriques, I. M. (2013). *Organização e dinamização da biblioteca no Jardim-de-Infância*. Relatório final – Prática de Ensino Supervisionada. Portalegre: Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Portalegre. Acedido em 14 de janeiro de 2014 em: <http://comum.rcaap.pt/bitstream/123456789/6557/1/Helena%20Isabel%20March%C3%A3o%20Henriques.pdf>

Louro, G. L. (1997). *Género, sexualidade e educação - Uma perspectiva pós-estruturalista*. 6ª ed. Brasil: Editora Vozes. Acedido em 11 de janeiro de 2014 em:

<https://bibliotecaonlinedahisfj.files.wordpress.com/2015/03/genero-sexualidade-e-educacao-guacira-lobes-louro.pdf>

ME/DEB (1997). *Metas de aprendizagem para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação. Acedido a 14 de janeiro de 2014 em: <http://metasdeaprendizagem.dge.mec.pt/educacao-pre-escolar/metas-de-aprendizagem/>

Moura, M. C. (2009). *Organização do espaço: contribuições para uma educação infantil de qualidade. Programa de pós-graduação em educação*. Universidade de Brasília: Faculdade de Educação. Acedido em 12 de janeiro de 2014 em: http://bdt.dce.unb.br/tesesimplificado/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=4938

Silva, E. K. (2013). *As princesas em obras infantis clássicas e contemporâneas*. XI Seminário Nacional de Literatura, História e Memória. Brasil. Acedido em 11 de janeiro de 2014 em: https://googledrive.com/host/0B8LhzCII_HM8dWtQT3dlUVNEX2s/Elesa%20Vanessa%20Kaiser%20da%20Silva%20-%20Clarice%20Lottermann.pdf

Sousa, J. P. (2013). *A importância do brincar no Jardim-de-infância*. Relatório de Estágio. Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti. Acedido em 14 de janeiro de 2014 em: <http://repositorio.esepf.pt/handle/10000/1311>

Teixeira, A. M. D. (2006). *As Damas dos Contos de Fadas e seus Príncipes (quase) encantados. Questões de gênero na literatura e na produção cultural para crianças*. Simpósios Temáticos. Brasil: Universidade Federal de Santa Catarina. Acedido em 12 de junho de 2014 em: http://www.fazendogenero.ufsc.br/7/st_54.html

The Belmont Report (1979). Acedido em 11 junho de 2014 em: <http://www.hhs.gov/ohrp/humansubjects/guidance/belmont.html>

Valente, J. R. (2013). *Princesas de ontem e de hoje: feminilidade e desconstrução dos estereótipos*. Revista Aprender Nº 33 - II Jornadas de Literatura Infanto-Juvenil. Portalegre: Escola Superior de Educação de Portalegre. Acedido em 11 de janeiro de 2014 em: www.esep.pt/aprender/index.php/revistas/113-revista-aprender-n-33.

Vidal, F. F. (2008). *Príncipes, princesas, sapos, bruxas e fadas: os “novos contos de fada” ensinando sobre relações de gênero e sexualidade na contemporaneidade*. Brasil: Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Acedido em 14 de janeiro de 2014 em: <http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/14655>

Anexos

Anexo A - Cronograma da Prática Supervisionada.

Atividades		Semanas														
		17-20 fev.	24-27 fev.	10-13 mar	7,19,20 mar	24-27 mar	1,3,4 abr	7-10 abr	28-30 abr	7-9 mai	12-15 mai	19-22 mai	26-29 mai	2-5 jun	11-13 jun	16-19 jun
Organização do estágio																
Caraterização do contexto educativo/observação																
Prática Supervisionada	Conjunta															
	Individual - Inês															
	Individual - Susana															

**Anexo B - Guiões das entrevistas iniciais e finais realizadas às
crianças.**

O meu nome é Inês Fortunato e encontro-me a realizar um estudo sobre as representações de género na literatura para crianças, nomeadamente através da representação literária da figura da princesa. Este estudo insere-se na minha Prática Supervisionada em Educação Pré-Escolar.

O objetivo central do estudo é compreender se as crianças possuem uma ideia estereotipada dos comportamentos das princesas em relação aos papéis de género nos contos infantis.

Em relação à entrevista, pretende-se caracterizar a opinião das crianças relativamente ao papel que as personagens de princesas têm nos contos infantis. Para tal, elaboraram-se dois guiões de entrevistas. Uma foi realizada no princípio da Prática Supervisionada e a outra no final como forma de apurar conclusões para o referido estudo.

Guião inicial da entrevista

- 1) Que tipo de histórias gostas mais?
- 2) Gostas de livros em que apareçam princesas?
- 3) Sabes alguma(s) história(s) em que exista uma princesa?
- 4) O que faz essa princesa?
- 5) Achas que as princesas podem lutar contra os maus das histórias, viajar, ou devem ficar nos seus palácios?

Guião final da entrevista

- 1) Lembras-te das histórias que te contei há umas semanas atrás?
- 2) O que faziam as princesas que apareciam nessas histórias?
- 3) De qual princesa gostaste mais? Porquê?
- 4) Achas que as princesas podem lutar contra os maus das histórias, viajar, ou devem ficar nos seus palácios?

Anexo C - Guião da entrevista à educadora.

Castelo Branco, 21 de março de 2013.

O meu nome é Inês Fortunato e encontro-me a realizar um estudo sobre as representações de género na literatura para crianças, nomeadamente através da representação literária da figura da princesa. Este estudo insere-se na minha Prática Supervisionada em Educação Pré-Escolar.

O objetivo central do estudo é compreender se as crianças possuem uma ideia estereotipada dos comportamentos das princesas em relação aos papéis de género nos contos infantis.

Em relação à entrevista, pretende-se caracterizar a opinião da educadora relativamente ao papel que as personagens de princesas têm nos contos infantis, se considera essa dimensão importante para a formação da criança e quais as suas opções lúdico-pedagógicas a esse nível.

- 1) Que tipo de contos infantis costuma ler às crianças?
- 2) Costuma contar histórias de princesas? Que tipo de princesas?
- 3) Tem dados que permitam referir quais as conceções do grupo de crianças relativamente a comportamentos e características das princesas em função dos papéis de género?
- 4) Considera que as personagens de princesas podem promover representações de género?
- 5) Costuma observar situações discriminativas de género entre as crianças? Quando isso acontece, que estratégias utiliza para tentar promover a igualdade de género?

**Anexo D - Carta dirigida ao Diretor do Agrupamento de Escolas
Afonso de Paiva.**

Castelo Branco, 28 de março de 2013.

Exmo. Diretor do Agrupamento de Escolas Afonso de Paiva

Assunto: Colaboração para a realização de Mestrado

Sou Inês Raquel Oliveira Fortunato, aluna do primeiro 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 desenvolver um relatório de estágio, intitulado “Representações de género na literatura para crianças – percepções das crianças do ensino pré-escolar”, orientado pela Professora Doutora Maria da Natividade Carvalho Pires.

A temática assenta nas representações de género na literatura infantil, realçando o papel que a figura da princesa desempenha nos contos. Pretende-se, por isso, compreender como é encarada a figura feminina a nível social, nomeadamente em contextos infantis.

Neste âmbito, solicitamos a V. Exa. permissão para a observação e implementação de algumas atividades no Jardim de Infância Quinta das Violetas, onde me encontro a realizar a Prática Supervisionada em Educação Pré-Escolar.

Para algum esclarecimento complementar, junto o meu endereço electrónico e contacto telefónico pessoal.

Subscrevo-me com os melhores cumprimentos,

ines.raquel@gmail.com

962498683

**Anexo E - Digitalizações das autorizações dirigidas aos pais das
crianças.**

Castelo Branco, 21 de março de 2013.
Exmo(a) Sr(a). Encarregado(a) de Educação

Assunto: Colaboração para a realização de Mestrado

Sou Inês Raquel Oliveira Fortunato, aluna do primeiro 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 desenvolver um relatório de estágio, intitulado “Representações de género na literatura para crianças – A figura da princesa”, orientado pela Professora Doutora Maria da *Natividade Carvalho Pires*.

A temática assenta, assim, nas representações de género na literatura infantil, realçando o papel que a figura da princesa desempenha nos contos de autores contemporâneos. Pretende-se, por isso, compreender como é encarada a figura feminina a nível social, nomeadamente em contextos infantis.

Neste âmbito, solicitamos a V.Exa. permissão para a observação e implementação de algumas atividades, com o(a) vosso(a) educando(a), no Jardim de Infância Quinta das Violetas, que poderão incluir registos áudio.

Para algum esclarecimento complementar, junto o meu endereço electrónico.

Com os melhores cumprimentos,

Inês Fortunato

iines.raquel@gmail.com

Caros pais,

Venho por este meio solicitar a Vossas Excelências a autorização para observar e implementar algumas atividades com o(a) vosso(a) educando(a) TRABALHO DE ATAREL. Asseguro que todos os dados recolhidos serão apenas e somente utilizados na realização deste relatório de estágio.

Obrigada pela atenção e agradeço a compreensão.

Inês Fortunato

- Autorizo
 Não autorizo

Ass. Encarregado de Educação: _____

Venho por este meio solicitar a Vossas Excelências a autorização para observar e implementar algumas atividades com o(a) vosso(a) educando(a) Afonso Ângelo. Asseguro que todos os dados recolhidos serão apenas e somente utilizados na realização deste relatório de estágio.

Obrigada pela atenção e agradeço a compreensão.

Inês Fortunato

- Autorizo
 Não autorizo

Ass. Encarregado de Educação:

Paula Cristina O. Tavares

Caros pais,

Venho por este meio solicitar a Vossas Excelências a autorização para observar e implementar algumas atividades com o(a) vosso(a) educando(a) Diogo Louro. Asseguro que todos os dados recolhidos serão apenas e somente utilizados na realização deste relatório de estágio.

Obrigada pela atenção e agradeço a compreensão.

Inês Fortunato

- Autorizo
 Não autorizo

Caros pais,

Venho por este meio solicitar a Vossas Excelências a autorização para observar e implementar algumas atividades com o(a) vosso(a) educando(a) Martim Filipe Gonçalves Lucas. Asseguro que todos os dados recolhidos serão apenas e somente utilizados na realização deste relatório de estágio.

Obrigada pela atenção e agradeço a compreensão.

Inês Fortunato

- Autorizo
 Não autorizo

Ass. Encarregado de Educação: _____



Caros pais,

Venho por este meio solicitar a Vossas Excelências a autorização para observar e implementar algumas atividades com o(a) vosso(a) educando(a) Beatriz Sofia Afonso Soares. Asseguro que todos os dados recolhidos serão apenas e somente utilizados na realização deste relatório de estágio.

Obrigada pela atenção e agradeço a compreensão.

Inês Fortunato

- Autorizo
 Não autorizo

Caros pais,

Venho por este meio solicitar a Vossas Excelências a autorização para observar e implementar algumas atividades com o(a) vosso(a) educando(a) Mafalda Ribeiro. Asseguro que todos os dados recolhidos serão apenas e somente utilizados na realização deste relatório de estágio.

Obrigada pela atenção e agradeço a compreensão.

Inês Fortunato

- Autorizo
 Não autorizo

Ass. Encarregado de Educação: Barbara Ribeiro

Caros pais,

Venho por este meio solicitar a Vossas Excelências a autorização para observar e implementar algumas atividades com o(a) vosso(a) educando(a) Miriam Cristina Marcelo Duarte. Asseguro que todos os dados recolhidos serão apenas e somente utilizados na realização deste relatório de estágio.

Obrigada pela atenção e agradeço a compreensão.

Inês Fortunato

- Autorizo
 Não autorizo

Ass. Encarregado de Educação: Carlos Alberto Lata Nunes Duarte

Caros pais,

Venho por este meio solicitar a Vossas Excelências a autorização para observar e implementar algumas atividades com o(a) vosso(a) educando(a) Filipe dos Santos Regueira. Asseguro que todos os dados recolhidos serão apenas e somente utilizados na realização deste relatório de estágio.

Obrigada pela atenção e agradeço a compreensão.

Inês Fortunato

- Autorizo
 Não autorizo

Ass. Encarregado de Educação: Filipe dos Santos Regueira

Caros pais,

Venho por este meio solicitar a Vossas Excelências a autorização para observar e implementar algumas atividades com o(a) vosso(a) educando(a) Ana Natilde Marques da Cruz. Asseguro que todos os dados recolhidos serão apenas e somente utilizados na realização deste relatório de estágio.

Obrigada pela atenção e agradeço a compreensão.

Inês Fortunato

- Autorizo
 Não autorizo

Ass. Encarregado de Educação: António José Alves S. Cruz


Caros pais,

Venho por este meio solicitar a Vossas Excelências a autorização para observar e implementar algumas atividades com o(a) vosso(a) educando(a) Paulo Henrique Vaz de Almeida. Asseguro que todos os dados recolhidos serão apenas e somente utilizados na realização deste relatório de estágio.

Obrigada pela atenção e agradeço a compreensão.

Inês Fortunato

- Autorizo
 Não autorizo

Ass. Encarregado de Educação: 

Caros pais,

Venho por este meio solicitar a Vossas Excelências a autorização para observar e implementar algumas atividades com o(a) vosso(a) educando(a) Paulo Henrique Rodrigues. Asseguro que todos os dados recolhidos serão apenas e somente utilizados na realização deste relatório de estágio.

Obrigada pela atenção e agradeço a compreensão.

Inês Fortunato

- Autorizo
 Não autorizo

Anexo F - Transcrição da entrevista à educadora.

1. Que tipo de contos infantis costuma ler às crianças?

Todo o tipo, desde histórias tradicionais até estes autores agora mais contemporâneos que têm aquelas histórias diferentes e temáticas. Outras vezes as crianças trazem livros de casa variados e aproveitamos sempre esses livros para, normalmente, a seguir ao almoço os lermos. Mas escolho sempre livros variados, de diferentes géneros.

2. Costuma contar histórias de princesas? Que tipo de princesas?

Sim, aquelas mais tradicionais que toda a gente conhece, por exemplo *A Branca de Neve* e *A Bela Adormecida*.

3. Tem dados que permitam referir quais as conceções do grupo de crianças relativamente a comportamentos e características das princesas em função dos papéis de género?

Não muito, mas normalmente a princesa é sempre aquela menina muito bonita, muito boazinha e que, no fim, casa com o príncipe. Eles têm esta ideia e, no final, a princesa acaba sempre por ser premiada pelo seu bom comportamento visto que se porta sempre muito bem. Acho que é a conceção que as crianças desta idade têm mais ou menos em relação às princesas, acaba sempre por ser a personagem “boa” da história.

4. Considera que as personagens de princesas podem promover representações de género?

Não, a nível desta idade ainda não notei que isso pudesse influenciar.

5. Costuma observar situações discriminativas de género entre as crianças? Quando isso acontece, que estratégias utiliza para tentar promover a igualdade de género?

Não, não se verifica.

**Anexo G - Respostas dadas às entrevistas iniciais realizadas às
crianças.**

(Consultar guião das entrevistas em anexo B)

Nome	Item	Resposta
Martim L.	1	História do pijama e histórias de aventuras.
	2	Sim.
	3	Conheço, mas não me lembro do nome.
	4	Não me lembro.
	5	Devem ficar em casa, nos palácios. Porque têm medo dos maus e são os príncipes que lutam.
Martim A.	1	A história do rato Renato e não sei quais gosto mais.
	2	Não sei.
	3	Não.
	4	-----
	5	Devem ficar nos palácios porque não podem lutar. Os príncipes é que lutam.
Margarida	1	Histórias das flores e a da galinha. Histórias que me façam rir.
	2	Sim, muito.
	3	Sim, tenho o livro da Princesa Ariel.
	4	Anda a nadar com os peixes dela e depois casa com o príncipe.
	5	Nos palácios. Devem ficar em casa porque só os príncipes é que lutam.
Ana Matilde	1	Gosto das histórias do Bernardo e histórias para rir.
	2	Sim, gosto muito de princesas.
	3	Não.
	4	-----
	5	Ficar em casa porque às vezes está muito frio. Mas às vezes podem ir passear, quando querem e se o príncipe deixar.
Beatriz	1	Tico e teço e Pato Donald. História da Cinderela.
	2	Muito.
	3	Branca de Neve e a Cinderela.
	4	A branca de neve varria e dormia muito. Havia uma bruxa má mas o príncipe ajudou-a. E a Cinderela só dançava com o príncipe.
	5	Têm que ficar em casa porque senão vêm lá os maus e só os príncipes é que os vencem. As princesas não podem fazer nada.
Mariana	1	Histórias que o pai conta quando me leva a passear. O Pedro e o Ruca e a Maria Cavalinho.
	2	Sim, sim, sim! Muito.

	3	Branca de Neve e a Princesa Sofia.
	4	A bruxa transforma-se e dá-lhe uma maçã venenosa. Ela fica a dormir mas o príncipe dá-lhe um beijo e ela fica boa. E a princesa Sofia transforma-se em sereia quando começa a brilhar.
	5	Só a princesa Merida é que pode lutar porque tem uma arma, as outras devem ficar em casa por causa dos maus.
Mafalda	1	Gosto muito da Branca de Neve.
	2	Sim.
	3	Sim, a Branca de Neve.
	4	Limpava tudo e tinha medo dos sete anões quando chegou a casa deles. Mas depois fazia-lhes o jantar.
	5	Têm que ficar em casa, porque as princesas são boas.
João	1	Faísca Mcqueen e histórias de super heróis.
	2	Não.
	3	Não.
	4	-----
	5	Ficam em casa sossegadas e não fazem nada. Podem ficar no sofá mas eu nunca vi uma princesa.
Diogo	1	Faísca Mcqueen.
	2	Não.
	3	Não.
	4	-----
	5	Podem lutar contra os maus e viajar.
Constança	1	Gosto da história da princesa Sofia, da Cinderela, dos três porquinhos e a história do Capuchinho Vermelho.
	2	Sim, muito.
	3	A branca de neve e a bela adormecida.
	4	A Cinderela dançava muito com o príncipe.
	5	Vão viajar algumas vezes, mas não vão sozinhas. São princesas e não podem lutar. Mas costumam ficar em casa porque senão os maus encontram-nas e elas são princesas e as princesas são boas.
José Pedro	1	Histórias de polícias, pilotos e bombeiros.
	2	Não.
	3	Não.
	4	-----

	5	Ficam em casa. Pode vir alguma coisa má e o príncipe é que a salva.
Afonso	1	Cars 2 e o patinho feio.
	2	Sim.
	3	A minha mana tem histórias de princesas. Eu vi uma história mas não me lembro do nome. Mas havia no Pingo Doce, podes lá ir ver!
	4	-----
	5	Nos palácios. Pode viajar mas acho que não pode lutar contra os maus.
Matilde	1	Branca de Neve, Ruca, Cinderela, Casa do Mickey Mouse, A princesa Sofia e a Pequena Sereia.
	2	Sim.
	3	A princesa Sofia.
	4	Tem os amiguinhos dela, os coelhos e esquilos e brinca muito com eles.
	5	Pode fazer tudo, porque as princesas podem fazer tudo, principalmente dançar.
Filipa	1	Histórias dos pinguins, com peixes e histórias das músicas e das mães.
	2	Sim, gosto muito de histórias do homem aranha e da princesa ariel.
	3	Princesa Ariel.
	4	Andas nos cavalos-marinhos e ria-se mas depois zangou-se com um cavaleiro.
	5	Deve ficar em casa a pensar.
Martim N. (NEE)	1	A história do pai.
	2	Não.
	3	Não.
	4	-----
	5	Não sei.
Ruben (NEE)	1	Histórias dos sapatos.
	2	Não.
	3	Não.
	4	-----
	5	Podem lutar.
Iris	1	Histórias que a mamã conta.
	2	Sim.
	3	Não me lembro.

	4	-----
	5	Devem ficar nos seus palácios.
Miriam	1	Histórias de bonecas.
	2	Sim.
	3	Há uma princesa que brinca e casa com o príncipe.
	4	-----
	5	Em casa.

**Anexo H - Adaptação da história *A Bela Adormecida* (da nossa
responsabilidade).**

A Bela Adormecida

Quando a princesa nasceu, ninguém a esperava.

O rei e a rainha, com grande tristeza já haviam desistido de serem pais.

Por isso a alegria deste nascimento foi enorme.

O rei mandou emissários por todo o reino, para que descobrissem quantos fadas existem – e, na volta, todos disseram o mesmo: no reino viviam sete fadas. E as sete fadas foram chamadas para madrinhas da princesa.

E os reis ordenaram que, na mesa do banquete, diante do lugar de cada uma das fadas, fosse colocado um prato de ouro maciço e talheres de prata.

Mas, no momento em que todos se sentavam à mesa, a porta do salão abriu-se com estrondo e entrou uma fada muito velha. Há mais de cem anos que vivia encerrada numa torre, e todos a julgavam há muito morta.

Os reis mandaram imediatamente colocar um prato e talheres no seu lugar – mas eram iguais aos de toda a gente, pois já não havia mais pratos de ouro, nem mais talheres de prata.

A velha fada, furiosa, sentou-se e ameaçou vingar-se.

A fada mais nova, que estava ao seu lado, foi a única que a ouviu – e, com medo de que a fada velha se vingasse na princesa, deixou-se ficar para trás e escondeu-se entre os reposteiros: se a velha lançasse algum feitiço, talvez ela ainda conseguisse remediar a situação.

Uma a uma, com as suas varinhas de condão, as fadas foram garantindo à princesa:

- Serás a mais bela entre as mais belas!

- Terás o espírito de um anjo!

- Serás generosa para com todos!

- Dançarás na perfeição!

- Cantarás como o rouxinol!

- Tocarás divinamente todos os instrumentos!

... e nessa altura, como ninguém descobria a fada mais nova, não tiveram outra solução senão deixar passar a velha.

Que se aproximou do berço e disse:

- Tudo o que as minhas amigas antes de mim te deram, tudo terás. Mas por pouco tempo: no dia em que fizeres quinze anos, vais picar-te num fuso e morrerás.

E a velha fada desapareceu pela janela.

Foi então que a fada mais nova saiu do esconderijo e, abeirando-se do berço, disse:

- Não tenho poderes para desfazer o mal que está feito, mas tenho poderes para atenuar um pouco. Assim, quando se picar no fuso, a princesa não vai morrer, mas irá ficar adormecida durante cem anos. E, ao fim desse tempo, virá um príncipe despertá-la.

Durante quinze anos a vida correu sem incidentes.

A princesa era bela, inteligente, bondosa, cantava e dançava como um anjo.

Quando, no dia dos seus quinze anos, nada de estranho aconteceu, os pais suspiraram de alívio e convenceram-se de que tudo não tinha passado de uma ameaça de uma velha fada já sem poderes.

No dia seguinte, como precisavam de tratar de assuntos de Estado com um rei seu vizinho, partiram em viagem e deixaram-na sozinha.

A princesa passeou pelos jardins, pelos pomares, pelo palácio inteiro.

E de repente descobriu uma escada de pedra que nunca se lembrara de ter visto antes.

Fui subindo, subindo, até que, mesmo lá no alto, encontrou uma velhinha a fiar.

Ela nunca tinha visto tal coisa.

- Que fazes? – perguntou.

- Estou a fiar o linho com o meu fuso – respondeu a velhinha.

- Nunca vi um objeto desse... - disse a princesa. – Posso pegar nele?

Assim que a velhinha lho passou para as mãos, logo o fuso se foi enterrar num dedo da princesa, que imediatamente caiu no chão, como se estivesse morta.

Quando os reis chegaram, não encontrando a filha em parte alguma, correram até à torre mais alta do palácio e lá deram com ela, caída no chão.

Depois de lamentarem a sua sorte, levaram a princesa para o mais belo quarto do palácio.

Vestiram-na de seda da China, cobriram-na com um manto de arminho e deitaram-na na cama do dossel.

Foi nesse momento que se ouviu um grande barulho e, de uma carruagem puxada por dragões, saiu a fada mais nova.

Tinha sido alertada para o que acontecera e ali estava para ver se tudo se cumpria como seria desejável.

- Majestades – disse, por fim -, tudo fizestes como devíeis. Mas nós, as fadas, pensamos sempre em coisas práticas... Quando, daqui a cem anos, a princesa acordar, quem estará aqui para a ajudar? Para cuidar do palácio? Para fazer a comida?

Todos concordaram que, realmente, esse era capaz de ser um problema.

Mas a fada mais nova, sempre muito prática, logo o resolveu:

- Vós, Majestades, tendes de cuidar dos negócios de Estado, mas há muita gente e muita coisa que durante cem anos pode ficar a fazer companhia à princesa. E mandou chamar governantas, camareiras, aias, damas da corte, cozinheiros, lavadeiras, mordomos, pajens, oficiais, lacaios, escudeiros, cocheiros e a todos tocou com a sua varinha de condão.

E todos ficaram imediatamente adormecidos.

- Daqui a cem anos – disse aos reis -, quando a princesa acordar, tudo isto acordará com ela, como se por eles não tivesse passado mais do que um minuto.

Os reis despediram-se da filha adormecida e partiram para o palácio que tinham nos confins do reino, onde, a partir daquele momento, viveriam.

E cem anos passaram.

Um dia, ao andar à caça, um príncipe de um reino vizinho perdeu-se e foi ter a um castelo de altas torres, metido no meio de um bosque espesso.

- Quem viverá aqui? – perguntou a um dos escudeiros.

- Não sei, meu senhor, mas lembro-me de ouvir o meu avô contar que, há muitos anos, uma princesa destas paragens tinha sido enfeitiçada por uma bruxa e condenada a dormir cem anos, até chegar um príncipe que a despertasse com um beijo.

O príncipe deu uma gargalhada.

- Será aqui? E achas que já se terão passado cem anos? E como será ela, cem anos mais velha?

Como grande dificuldade, lá abriu caminho por entre o matagal.

Quando finalmente conseguiu entrar no castelo, tudo nele parecia ter adormecido há muito pouco tempo.

Ao olhar a princesa logo o príncipe se apaixonou por ela – tal qual a fada, há cem anos, previra. E as previsões das fadas, mesmo que por elas se esperem cem anos, resultam sempre.

Ajoelhou-se e beijou-a.

A princesa sorriu:

- Bem-vindo, príncipe! Finalmente! Deixai que vos diga que levastes algum tempo a encontrar o caminho...

Toda a corte, subitamente acordada, se alegrou como a chegada do príncipe, e o casamento celebrou-se imediatamente, no salão mais sumptuoso do castelo.

- É tempo de partirmos – disse ela então.

Mas o príncipe tinha outras ideias...

- Desculpai, princesa, mas tenho de ir primeiro ao meu reino explicar a meus pais tudo o que aconteceu. De resto, eles devem estar muito aflitos com a minha ausência. Mas voltarei em breve.

A princesa entristeceu, mas não quis ir contra os desejos do seu salvador.

Mas não era fácil – mesmo para um príncipe – chegar junto dos pais e dizer-lhes:

«em vez de ter ido caçar,
encontrei uma princesa adormecida há cem anos
e casei com ela.»

Por isso o príncipe não disse nada e arranjou uma desculpa qualquer para a sua demora.

O rei aceitou, mas a rainha ficou desconfiada.

E, de todas as vezes que o príncipe partia para a caça e ficava semanas sem vir dormir a casa, ela passava as noites sem dormir, planeando terríveis vinganças.

Por seu lado, a princesa insistia:

- Porque não vamos para o vosso reino?

E o príncipe respondia:

- Um dia iremos.

Passaram-se dias, meses, anos.

A princesa já era mãe de uma menina – chamada Aurora, tal a sua beleza – de um menino – chamado Sol, a rivalizar em beleza com a irmã.

E um dia o rei morreu.

Como era de prever, o príncipe herdou a coroa e o reino.

Foi então buscar a mulher e os dois filhos, levou-os para a corte e apresentou-os.

Mas pouco tempo depois rebentou uma guerra num país vizinho, e ele teve de ir dar uma ajuda ao rei.

Deixou a rainha-mãe na regência do reino, pedindo-lhe que cuidasse bem da mulher e dos dois meninos.

Assim que se viu sozinha com eles, a rainha-mãe tratou logo de os enviar para uma velha casa que havia no meio de um bosque e que só ela conhecia.

E um dia chamou o seu criado de confiança e disse:

- Quero comer a princesa Aurora ao almoço.

O criado tentou resistir.

Foi à velha casa e levou Aurora consigo. Mas, quando a viu tão sorridente, não teve coragem de a matar. Deixou Aurora em sua casa, ordenando à mulher que ali a escondesse de todos, cortou a goela a um cordeiro que por ali andava e cozinhou-o tão bem que a rainha-mãe jurou ter sido o melhor almoço da sua vida.

Oito dias depois, foi a vez do príncipe Sol:

- Quero comê-lo ao jantar – ordenou a rainha-mãe.

E o criado fez a mesma coisa: escondeu o príncipe em sua casa e serviu um cabrito em seu lugar, que a rainha jurou ter sido o melhor jantar da sua vida.

O pior foi quando a rainha-mãe quis comer a princesa à ceia, com molho de beringelas.

O criado não teve outro remédio senão contar à princesa o que se passava.

- Faz o que a rainha-mãe te pediu – disse ela. – Morrerei feliz, pois sei que no céu irei encontrar os meus filhos!

Então o criado contou-lhe que os meninos estavam vivos, em sua casa, e que ela também para lá iria, pois ele não era capaz de cometer tão grande crime.

No caminho encontrou uma velha corça, matou-a, e foi o que serviu à ceia.

E mais uma vez a rainha elogiou o manjar.

Um dia chegaram rumores de que a guerra no país vizinho tinha terminado.

Ao ver-se descoberta, a rainha-mãe dá um grito, que faz tremer as paredes do castelo e de todas as casas do reino, e rebenta no ar como um grande balão.

O rei abraçou a mulher e os filhos, prometendo que nunca mais se afastaria deles.

Anexo I - Planificação da primeira sessão.

Dia: 12 de maio

Tema: Representações de género na literatura para crianças - *A Bela Adormecida*

Responsável pela execução: Inês Fortunato

Duração da sessão: 90 minutos

Atividades e estratégias	Recursos
<p>Diálogo sobre as atividades da semana, referindo que é uma semana em que vamos aprender ciência fazendo magia.</p> <p>Para tal, informar o grupo que vamos precisar de dois ajudantes mágicos (um menino e uma menina) todos os dias. Mostrar a caixa que contém alguns materiais para as tarefas a desenvolver e retirar os dois chapéus de fada e feiticeiro, duas caixas com os nomes das crianças de ambos os sexos e as regras a seguir pelos ajudantes mágicos. Retirar, aleatoriamente, um papel de cada caixa e formar um grupo de meninas e outro grupo de meninos liderados pelo respetivo feiticeiro e fada selecionados.</p>	<p>Caixas com nomes de todas as crianças, regras a seguir pelas duas crianças selecionadas, chapéus de fada e feiticeiro.</p>
<p>Dirigimo-nos todos a um castelo construído tendo por base uma tenda e pede-se às crianças que se disponham no espaço. Mostrar a caixa que contém a história a ser lida, o avental contador de histórias e as personagens. Inicia-se, então, a leitura da história <i>A Bela Adormecida</i>, adaptada por Alice Vieira, utilizando o avental como método didático de conto de histórias.</p>	<p>Tenda, caixa (com o livro <i>Contos de Perrault para crianças aventureiras</i> de Alice Vieira, avental contador de histórias e personagens da história).</p>
<p>Análise e interpretação da história e debate sobre alguns aspetos relevantes sobre o papel da princesa. Orientar o debate segundo as seguintes perguntas:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Se fosses uma das fadas, que dom darias à princesa? 2. Achas que a princesa podia passear sozinha? Porquê? 3. O que pensas da resposta que a princesa dá ao criado? Pensas que ela poderia ter feito outra coisa? 4. Também terias ficado contente por receber um beijo de um príncipe desconhecido? Porquê? 5. Também terias dado um beijo a uma princesa desconhecida que estava a dormir? Porquê? <p>As perguntas 4 e 5 serão realizadas em grupos separados: o primeiro só com as raparigas no castelo e o segundo grupo só com os rapazes.</p>	<p>Cartões com as perguntas.</p>

Anexo J - Adaptação da história *A princesa que bocejava a toda a hora* (da nossa responsabilidade).

A princesa que bocejava a toda a hora

Esta é a história de um palácio amarelo, de um rei com uma coroa de ouro e de uma princesa que bocejava a toda a hora.

O rei passava o dia a percorrer de cá para lá e de lá para cá o quarto real.

Tinha uma enorme preocupação: a sua filha não fazia senão bocejar!

Abria tantas vezes a boca que já lá tinham entrado um par de moscas-varejeiras, um colibri despistado e uma borboleta violeta.

Como os bocejos são muito contagiosos, o palácio inteiro andava com a boca aberta: o rei bocejava, a rainha bocejava, os ministros bocejavam... e até o gato e o cão do jardineiro bocejavam!

- Porque bocejará tanto esta princesa? – perguntava-se o rei. Será de fome?

Preocupado, mandou trazer os manjares mais requintados de países longínquos: gelado de Itália, arroz da China, cacau do Brasil, peixe cru do Japão, gafanhotos fritos da Tailândia...

A princesa comeu até se fartar, mas não deixou de bocejar!

E tal como ela, também o rei, a rainha, os ministros... e até o gato e o cão do jardineiro!

O rei continuava preocupado, percorrendo de cá para lá e de lá para cá o quarto real.

- Porque bocejará tanto esta princesa? Será de sono?

Desta vez, mandou preparar uma cama macia com colchão de penas, lençóis de seda e dossel de cetim.

A princesa dormiu um sono profundo, até que um raio de sol travesso se infiltrou pela janela e se pôs a brincar com o seu cabelo, mas ela não deixou de bocejar!

E tal como ela, também o rei, a rainha, os ministros... e até o gato e o cão do jardineiro!

O rei, pensando e repensando, de cá para lá e de lá para cá, já tinha gasto as solas dos sapatos reais e tornou a perguntar-se:

- Porque bocejará tanto esta princesa? Será de aborrecimento?

Desta vez, mandou vir de um reino distante uma elefanta amarela que contava anedotas que faziam rir. Mas a princesa continuou a bocejar!

E tal como ela, também o rei, a rainha, os ministros... e até o gato e o cão do jardineiro!

A notícia foi correndo de boca em boca.

Depressa, todos os reinos vizinhos souberam do grande problema daquela corte.

Vieram médicos e curandeiros de todos os lados; por mais xaropes que lhe fizessem tomar, por mais mezinhas que lhe aplicassem, a princesa continuava a bocejar!

E tal como ela, também o rei, a rainha, os ministros... e até o gato e o cão do jardineiro!

Um dia, enquanto passeava pelos jardins, o filho de um dos criados do palácio tentou aproximar-se da princesa.

O pobre estava tão nervoso que tropeçou na raiz de um carvalho e caiu de cabeça na fonte real.

Quando voltou à superfície, molhado como um pinto, trazia um peixe colorido dentro da boca e um par de caranguejos pendurados nas orelhas.

Ao vê-lo, a princesa teve um ataque de riso e esteve mais de um quarto de hora sem dar bocejo.

E tão pouco bocejaram o rei, a rainha, os ministros... ou o gato e o cão do jardineiro!

O rapaz, a tremer como um pudim, mas feliz com o riso da princesa, conseguiu dizer-lhe:

- Dão per, Ciprensa!

Que na linguagem dos que se ensarilham com a língua quer dizer: Perdão, Princesa.

Quando mais falava o rapaz, mais vontade de rir tinha a menina.

O menino perguntou-lhe:

- Dar-me-ia a honra, Majestade, de aceitar uma oferta?

O filho do criado, encarnado como um tomate, entregou-lhe uma caixinha de madeira.

Quando a abriu, no rosto da princesa nasceu um sorriso: lá dentro estava a rã mais verde e brilhante que alguma vez vira.

O rapaz levou a princesa a caçar grilos, a dar cambalhotas na montanha, a procurar fantasmas num castelo abandonado, a chapinhar no charco, a jogar à apanhada, a pintar a cara com lama... e a divertir-se com as brincadeiras que sempre lhe tinham sido proibidas.

A partir daquele dia, tornaram-se amigos.

A princesa deixou de bocejar a toda a hora.

E tal como ela, também o rei, a rainha, os ministros... e até o gato e o cão do jardineiro!

Isto porque nem as bolas de gelado de Itália, nem os colchões macios de penas, nem as elefantas amarelas alegam tanto o coração das princesas como um bom amigo.

Anexo K - Planificação da segunda sessão.

Dia: 3 de junho

Tema: Representações de género na literatura para crianças – *A princesa que bocejava a toda a hora*

Responsável pela execução: Inês Fortunato

Duração da sessão: 90 minutos

Atividades e estratégias	Recursos
<p>Diálogo com as crianças dizendo-lhes que durante esta semana vamos regressar ao nosso mundo dos contos encantados e que vão existir várias surpresas cheias de magia.</p> <p>Solicitar que procurem uma carta que a Bela Adormecida me enviou para ler aos meninos, no espaço da sala.</p> <p>Após algumas orientações e depois de descobrirem a carta, lê-la-ei para todo o grupo propondo que procurem a caixa das surpresas da amiga da Bela Adormecida.</p> <p>São dadas novamente indicações para que as crianças saiam da sala e se dirijam à sala 6 onde se encontra a caixa das surpresas que contém elementos relativos à história e o livro da mesma.</p> <p>Sentar as crianças para que fiquem dispostas em meia lua e colocar a caixa das surpresas no meio. Questioná-las sobre o conteúdo da caixa e, após alguma discussão, abri-la verificando que dentro dela existe um livro.</p> <p>Pedir às crianças que analisem atentamente a capa do mesmo, sem ler o título da história, e questioná-las sobre como acham que é esta princesa.</p>	<p>Caixa das surpresas</p> <p>Carta</p> <p>Livro <i>A princesa que bocejava a toda a hora</i> de Carmen Gil e Elena Odriozola;</p> <p>Imagem da princesa em tamanho grande;</p>
<p>Iniciação da leitura da história, em suporte papel, com interação em duas partes distintas: antes do livro descrever a forma como a princesa parou de bocejar, perguntar ao grupo o que faria para que tal acontecesse; ao longo da leitura, ir adicionando alguns elementos (imagem da elefanta amarela, xarope, grilo, coroa e fantasma) à medida que aparecem no texto. Utilizar a caixa das surpresas para retirar esses elementos e colocá-los no centro da meia-lua formada pelas crianças. Acrescentar elementos não pertencentes à história como uma bola, um carrinho, uma</p>	<p>Imagens de um elefante e um fantasma; Coroa, xarope, bola, carrinho, boneca e pião.</p>

<p>boneca e um pião. As crianças devem associar, de forma autónoma, a imagem da princesa e/ou do menino a cada um dos objetos.</p>	
<p>Criação de um pequeno debate interpretativo da história com algumas perguntas:</p> <ol style="list-style-type: none">1. Porque acham que a princesa bocejava muito?2. Acham que a princesa fez bem em ir brincar com o amigo, saindo de casa?3. Porque é que no final a princesa parou de bocejar?4. Porque é que acham que o menino lhe põe uma coroa de rosas na cabeça e não uma coroa de ouro?	<p>-----</p>

**Anexo L - Tradução da história *The Paper Bag Princess* (da nossa
responsabilidade).**

A princesa do Saco de Papel

A Elizabete era uma linda princesa. Vivia num castelo e tinha roupas de princesa muito caras.

Ela ia casar com um príncipe chamado Ronaldo.

Infelizmente, um dragão destruiu o castelo dela, queimou-lhe todas as roupas com o seu hálito de fogo e levou o príncipe Ronaldo.

A Elizabete decidiu seguir o dragão para levar o Ronaldo de volta.

Procurou em todo o lado algo para vestir, mas a única coisa que encontrou que não estava queimada foi um saco de papel. Foi fácil seguir o dragão, porque ele deixou um rasto de florestas queimadas e ossos de cavalos.

Finalmente, a Elizabete chegou a uma caverna com uma grande porta que tinha um enorme puxador e bateu.

O dragão enfiou o nariz para fora de porta e disse:

- Ora, uma princesa! Eu adoro comer princesas, mas já comi um castelo inteiro hoje. Sou um dragão muito ocupado. Volta amanhã.

Ele fechou a porta tão rápido que a Elizabete quase ficou com o seu nariz preso.

Elizabete agarrou no puxador e bateu à porta novamente.

O dragão enfiou o seu nariz para fora da porta e disse:

- Vai-te embora. Eu adoro comer princesas, mas já comi um castelo inteiro hoje. Sou um dragão muito ocupado. Volta amanhã!

- Espera! – gritou Elizabete – É verdade que tu és o dragão mais esperto e feroz de todo o mundo?

- Sim. – disse o dragão.

- É verdade – disse a Elizabete – que tu consegues queimar dez florestas com o teu hálito de fogo?

- Oh, sim – disse o dragão e deu um enorme e profundo suspiro e cuspiu tanto fogo que queimou cinquenta florestas!

- Fantástico! – disse a Elizabete. E o dragão deu outro enorme suspiro e cuspiu tanto fogo que queimou cem florestas.

- Magnífico! – disse a Elizabete e o dragão deu outro enorme suspiro mas desta vez nada saiu.

O dragão já não tinha fogo suficiente nem para cozinhar uma almôndega.

A Elizabete disse:

- Dragão é verdade que tu consegues voar à volta do mundo em apenas dez segundos?

- Porquê? Claro! – disse o dragão e saltou para cima voando à volta do mundo em apenas dez segundos.

Estava muito cansado quando voltou mas a Elizabete gritou:

- Fantástico! Fá-lo novamente.

Então o dragão saltou e voou à volta do mundo em vinte segundos.

Quando voltou estava demasiado cansado para falar e deitou-se adormecendo rapidamente.

A Elizabete sussurrou muito baixinho:

- Ei, dragão!

Mas o dragão não se mexeu.

Ela levantou a orelha do dragão e gritou tão alto quanto conseguiu:

- Ei, dragão!

Mas o dragão estava tão cansado que não se mexeu.

A Elizabete caminhou sobre o dragão e abriu a porta que dava acesso à cave. Ali estava o príncipe Ronaldo. Ele olhou para ela e disse:

- Elizabete estás uma desgraça! Cheiras a cinza, o teu cabelo está todo emaranhado e estás a usar um saco de papel velho e sujo! Volta apenas quando estiveres vestida como uma real princesa.

- Ronaldo – disse a Elizabete – as tuas roupas são realmente bonitas e o teu cabelo está muito limpo. Tu pareces um príncipe real mas tu não tens valor!

No final, não se casaram.

Anexo M - Planificação da terceira sessão.

Dia: 16 de junho

Tema: Representações de género na literatura para crianças – *The Paper Bag Princess*

Responsável pela execução: Inês Fortunato

Duração da sessão: 90 minutos

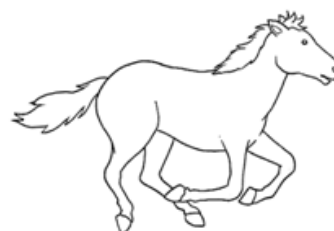
Atividades e estratégias	Recursos
<p>Iniciar com uma breve conversa acerca das princesas já trabalhadas e sobre o castelo que a Bela Adormecida tinha trazido para a sala quando foi lida a história.</p> <p>Dirigir as crianças à rua onde está, novamente, montado o castelo. Pedir que entrem e iniciar a leitura da história <i>The paper bag princess</i>, devidamente traduzida, através do livro e com recurso ao avental contador de histórias. À medida que é lida a história ir adicionado/retirando as três personagens: a princesa, o príncipe e o dragão.</p> <p>No final, questionar as crianças sobre alguns aspetos relativos à história:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Se fossem a princesa Elizabete de que forma lutariam contra o dragão? 2. Como é que a princesa venceu o dragão? 3. Quando a princesa salvou o príncipe ele ficou feliz? Porquê? 4. A princesa não quis ficar com o príncipe. Porquê? 5. O que diriam se a princesa Elizabete vos salvasse? 	<p>Castelo construído com esferovite;</p> <p>Avental contador de histórias;</p> <p>Livro <i>The paper bag princess</i> e personagens em papel.</p>
<p>Formar dois pequenos grupos em que metade estará a brincar e a outra metade ficará comigo dentro do castelo. Numa mesa disposta previamente, distribuir uma folha com diversos elementos relativos à história e aos contos de fadas (cavalo, espada, espelho, chapéu e mochila) e com duas das personagens da história (príncipe e a princesa). Pedir às crianças que recordem e que digam algumas características de ambas as personagens e que liguem os elementos à personagem que consideram que se adequa mais.</p>	<p>Folha com diversos elementos e lápis de cor.</p>

Anexo N - Atividade de associação de objetos à princesa e ao príncipe.

Nome: _____

Data: _____

"A princesa do saco de papel"

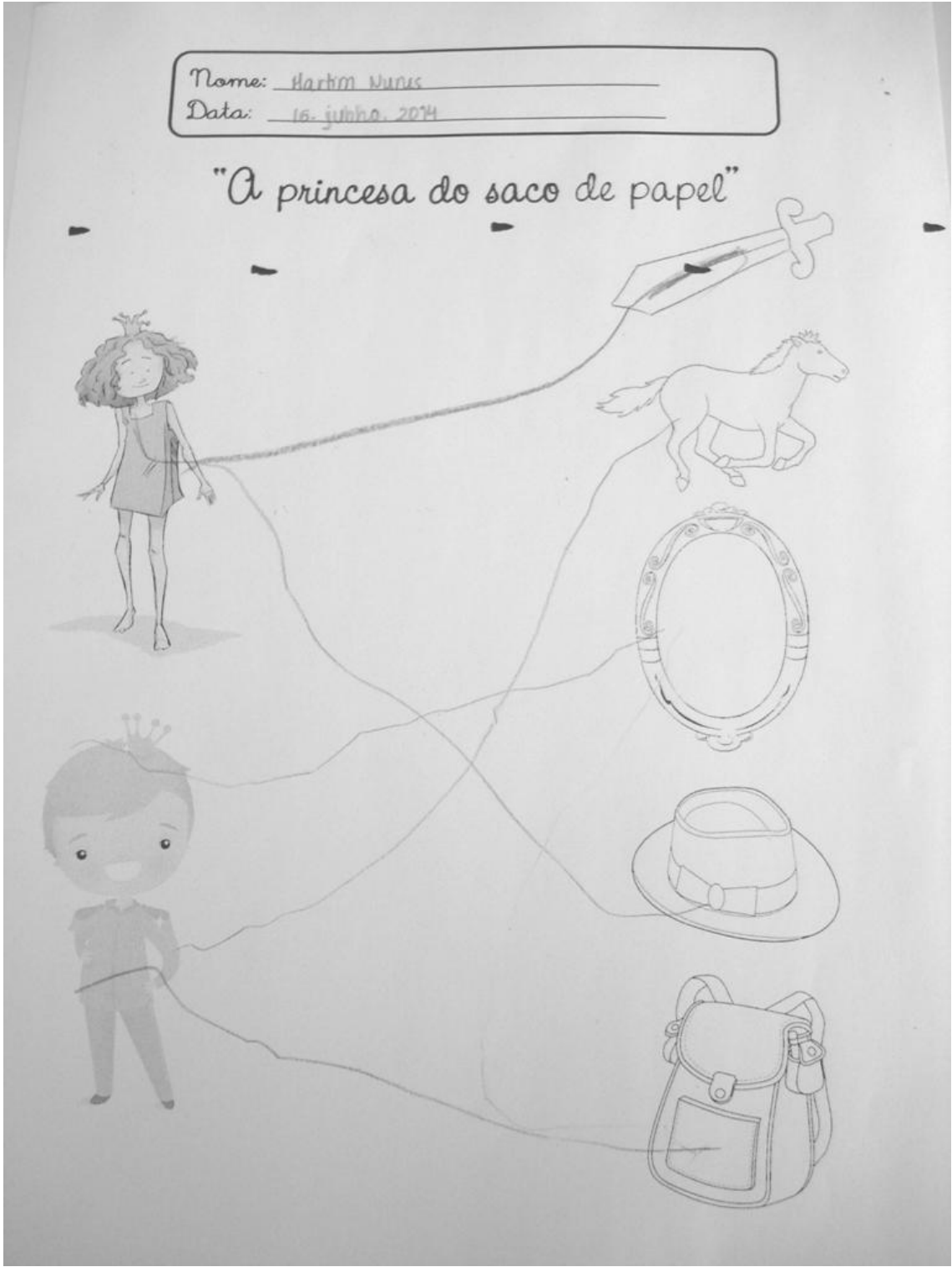


Anexo O - Digitalizações das associações realizadas pelas crianças.



Nome: Hartim Nunes
Data: 16. junho. 2024

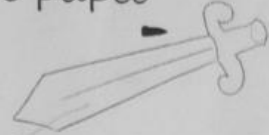
"A princesa do saco de papel"

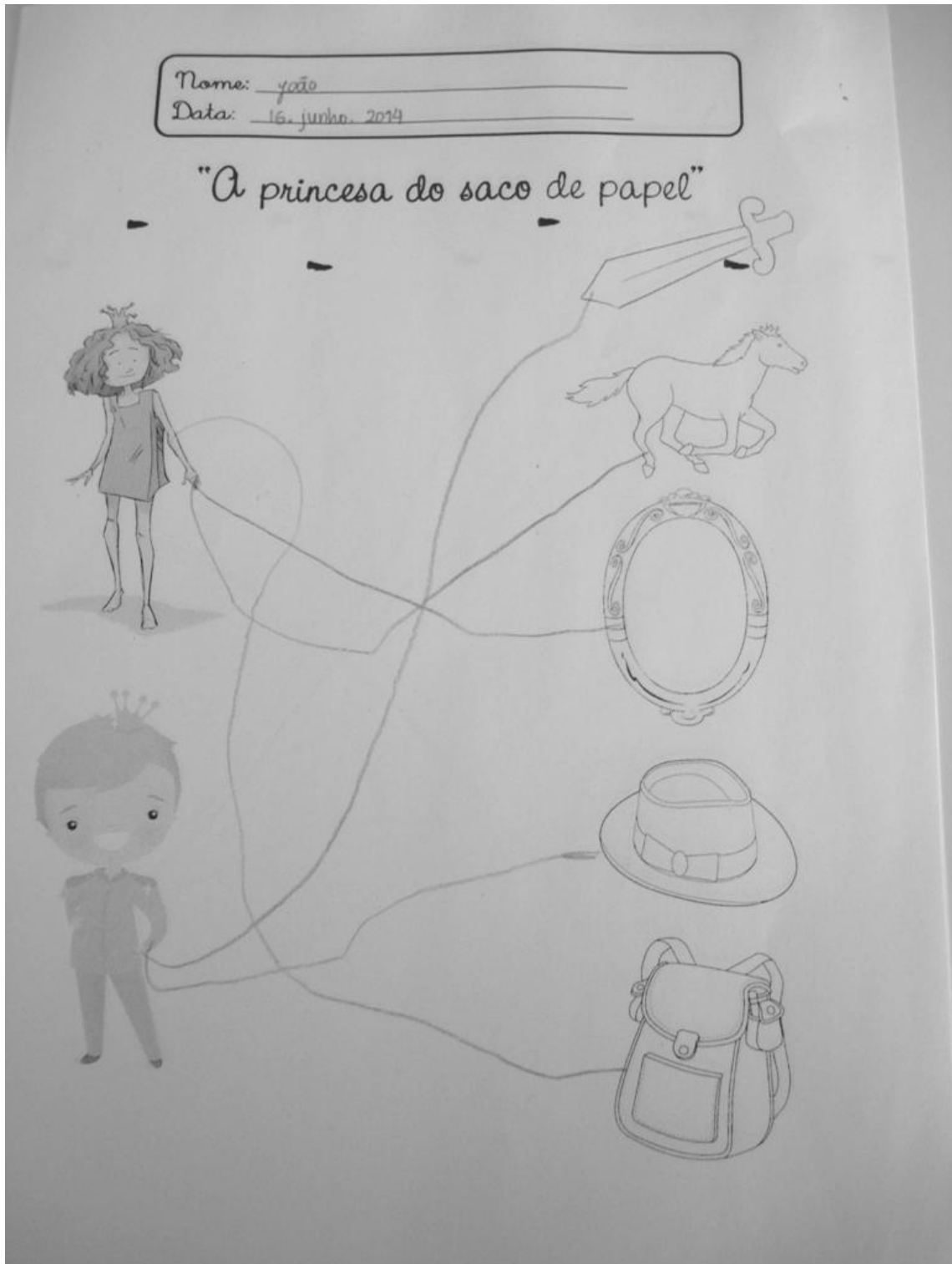




Nome: Martim Anual
Data: 16 Junho 2014

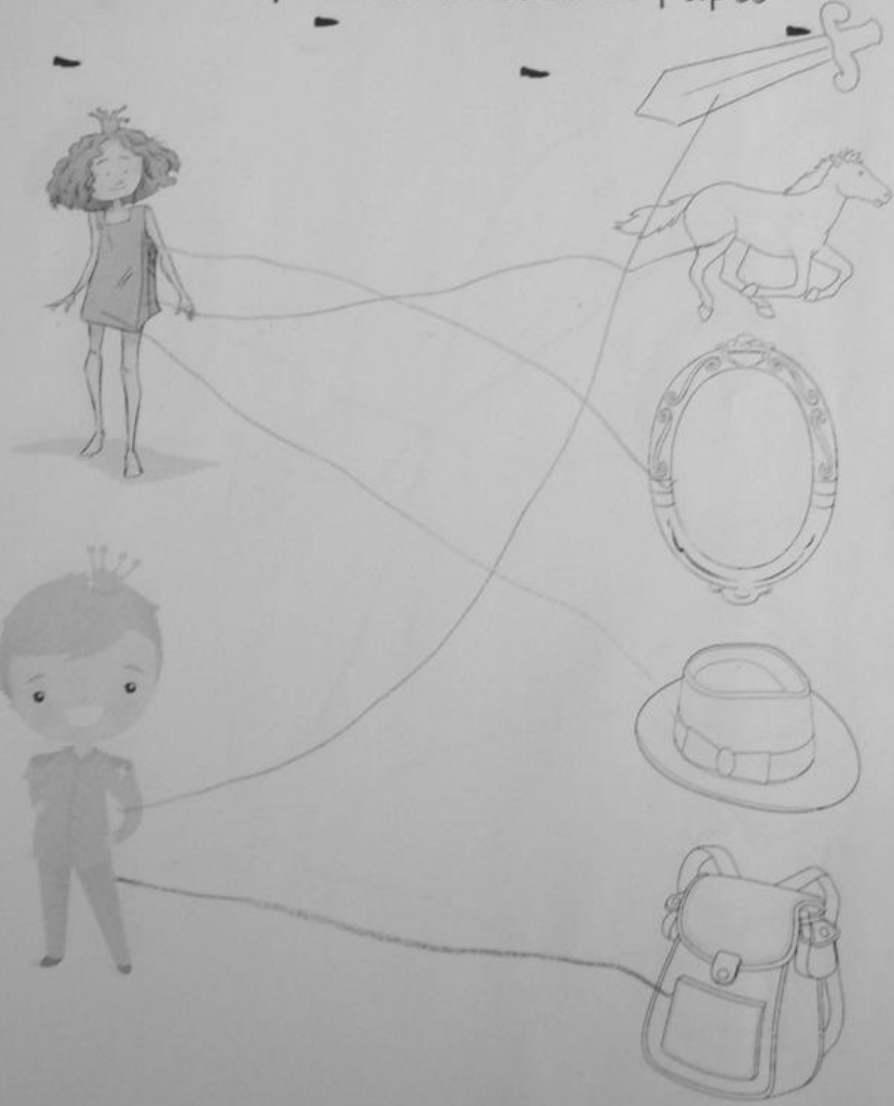
"A princesa do saco de papel"





Nome: Iris
Data: 16 junho 2014

"A princesa do saco de papel"

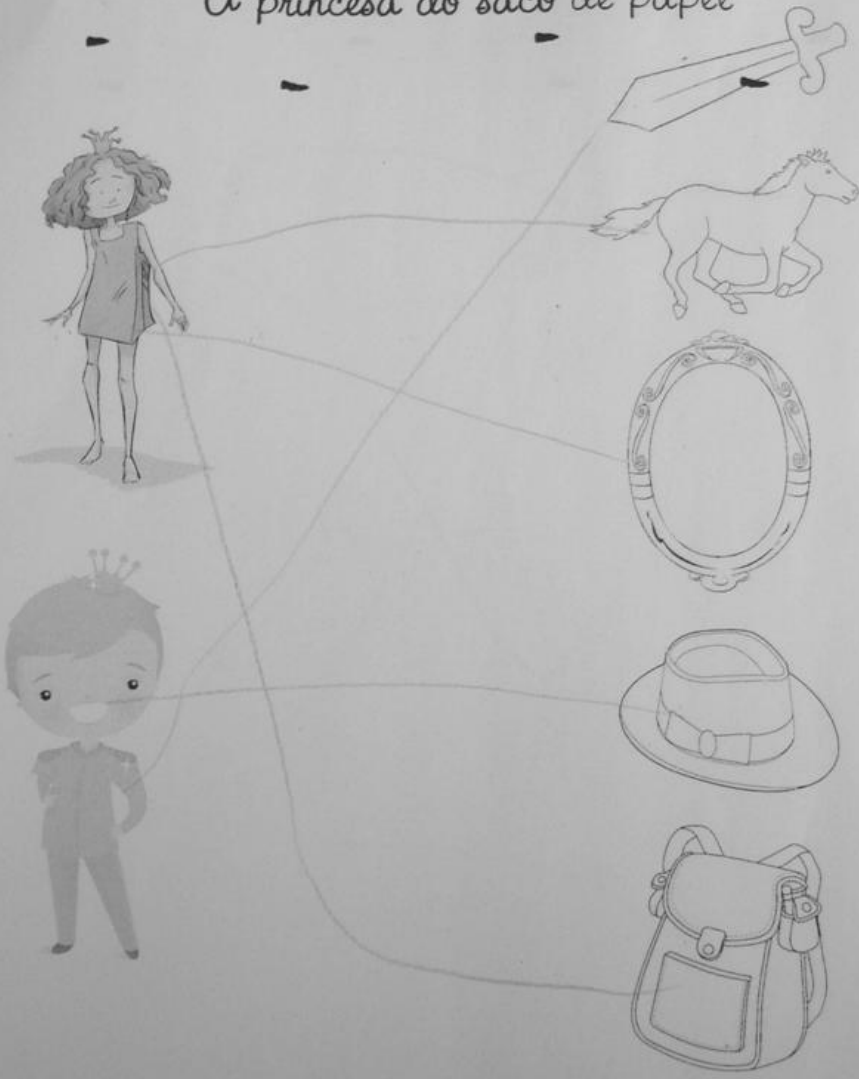




Nome: Martim Lucas

Data: 16 junho 2014

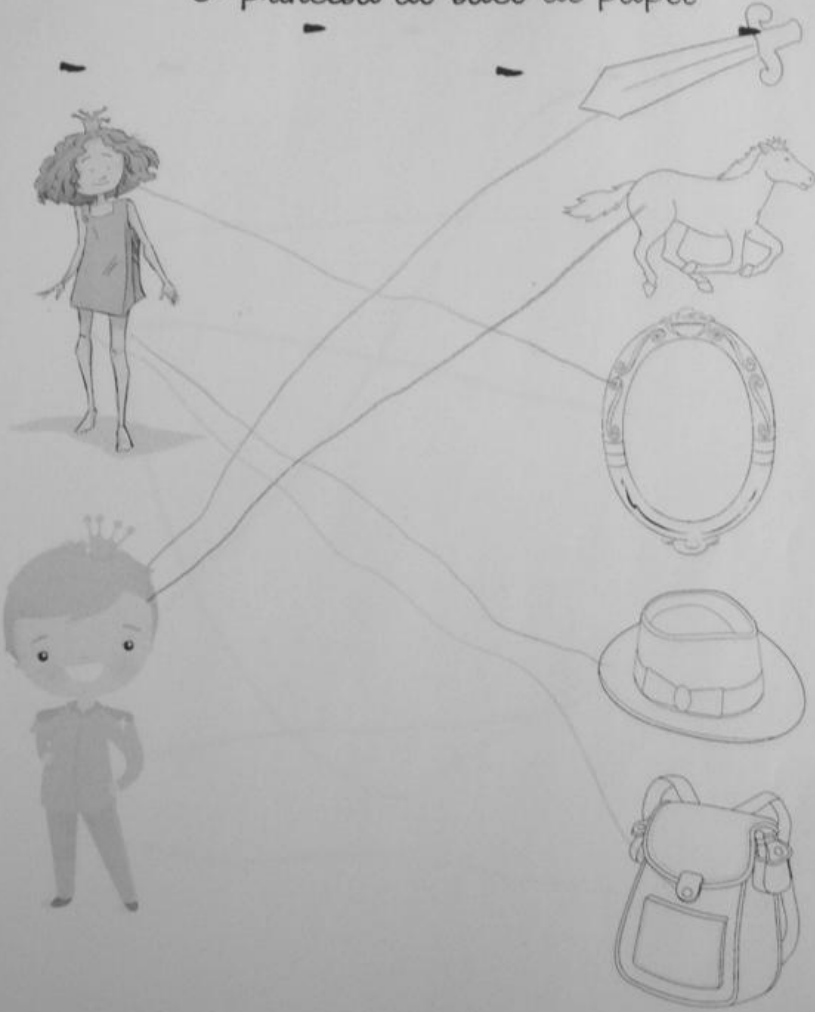
"A princesa do saco de papel"





Nome: José Pedro
Data: 16. junho. 2014

"A princesa do saco de papel"



**Anexo P - Planificação do jogo de consolidação da compreensão
das três histórias.**

Dia: 18 de junho

Tema: Representações de género na literatura para crianças

Responsável pela execução: Inês Fortunato

Duração da sessão: 90 minutos

Atividades e estratégias	Recursos
<p>Dividir o grupo em duas metades e uma delas estará no ginásio a realizar um jogo parecido ao da glória, adaptado à história que está a ser trabalhada.</p> <p>O jogo terá vinte e três casas construídas com arcos e um dado gigante.</p> <p>Entre as casas 10 e 11, estará colocado um tubo e para que a criança possa transitar de uma casa para a outra terá que o atravessar.</p> <p>Nas casas 2 e 22, estarão dispostos cartões com características das princesas trabalhadas e, para que as crianças avancem terão de acertar o nome da princesa retratada.</p> <p>Nas casas 3, 7 e 21 estarão dispostas três caixas das sensações com diversos materiais lá dentro (algodão, lã e esfregão). Para que as crianças avancem terão de identificar a característica de cada material.</p> <p>Nas casas 5, 9 e 16 estarão imagens das três princesas trabalhadas. Para avançar de casa as crianças terão que dizer uma característica relativa à princesa representada e que não seja repetida.</p> <p>Na casa 12 a criança poderá avançar quatro casas e na casa 17 recuar três.</p> <p>Na casa 15 a criança terá que voltar ao início do jogo.</p> <p>Na casa 19 fica-se uma vez sem jogar.</p> <p>Todas as crianças deverão terminar o jogo. Conforme forem terminando poderão regressar à sala ou jogar de novo.</p> <p>No final, todas as crianças terão direito a um reбуçado.</p>	<p>Arcos, dado, caixas das sensações, tubo, bombons, imagens das princesas, lápis.</p>

**Anexo Q - Respostas das entrevistas finais realizadas às dezoito
crianças.**

(Consultar guião das entrevistas em anexo B)

Nome	Item	Resposta
Martim L.	1	Sim.
	2	Houve uma que salvou o príncipe e isso não é normal.
	3	A princesa do saco de papel porque ela tinha vestido um saco de papel.
	4	Podem lutar contra os maus porque a princesa do saco de papel venceu o dragão.
Martim A.	1	Sim.
	2	Houve um príncipe que deu um beijinho à princesa e ela levantou-se. A outra ia à rua brincar com o amigo e a última lutou contra o dragão.
	3	Gostei de todas.
	4	Podem lutar contra os maus, porque se as pessoas más querem atacar devem matá-las mesmo sendo meninas.
Margarida	1	Sim.
	2	Houve uma que estava com um amigo, outra com um dragão e pô-lo a dormir porque ele roubou o príncipe.
	3	A princesa do saco de papel porque tinha uma coroa.
	4	Primeiro a criança disse “têm que ficar em casa”, mas depois alterou a sua resposta dizendo “espera! A do saco de papel lutou! Se calhar as outras todas também podem lutar, mas as meninas devem ficar sempre em casa”.
Ana Matilde	1	Sim.
	2	Uma puxou uma orelha ao dragão e gritou mas ele não acordou. E salvou o príncipe! A outra bocejava porque estava com muito sono.
	3	Gosto das três mas a bela adormecida gosto muito porque tem um vestido.
	4	Podem lutar.
Beatriz	1	Sim.
	2	<i>A princesa que bocejava a toda a hora</i> não tinha nenhum amigo para brincar e a Bela Adormecida dançava.
	3	<i>A Bela Adormecida</i> , porque ela tem um vestido cor-de-rosa.
	4	Têm que ficar em casa porque se aparecer algum mau elas não podem lutar.
	Nota: não participou nas atividades da história <i>Thepaperbagprincess</i> .	
Mariana	1	Sim.
	2	Divertiam-se muito e uma delas casou-se.

	3	A bela adormecida porque tinha um vestido.
	4	Sim, menos a bela adormecida. Só a Merida e a princesa do saco de papel é que podem lutar. Mais nenhuma pode. Nas florestas têm que andar com um príncipe ou com um adulto.
Mafalda	1	Sim.
	2	A princesa do saco de papel ia ajudar o príncipe e a princesa que bocejava a toda a hora brincou com o amigo.
	3	A princesa do saco de papel porque salvou o príncipe.
	4	Podem lutar e também podem viajar.
João	1	Sim.
	2	A princesa que bocejava a toda a hora encontrou um menino e foram brincar e antes bocejava porque não tinha nenhum amigo para brincar. E a última (a princesa do saco de papel) salvou o príncipe.
	3	A princesa do saco de papel porque tinha um saco vestido.
	4	Podem viajar e também podem lutar contra os maus. A princesa do saco de papel lutou contra o dragão e venceu.
Diogo	1	(Não foi possível fazer a entrevista porque já se encontrava de férias)
	2	
	3	
	4	
	5	
Constança	1	Sim, eram três.
	2	A princesa que bocejava a toda a hora não tinha nenhum amigo e a princesa do saco de papel lutou.
	3	A Bela Adormecida porque tenho uma história dela.
	4	Podem viajar e lutar. A princesa do saco de papel ganhou ao dragão.
José Pedro	1	Sim.
	2	A princesa que bocejava a toda a hora saía de casa e a bela adormecida também ia para o jardim. A outra foi salvar o príncipe do dragão.
	3	Gostei mais da princesa que bocejava a toda a hora porque ela ia brincar para a rua com o amigo.
	4	Têm que ficar em casa porque não têm espadas para lutar contra os maus. Só podem sair com o príncipe, porque eles é que lutam.
Afonso	1	Não me lembro.
	2	A primeira tinha um príncipe, as outras não me lembro o que faziam.
	3	A princesa que bocejava a toda a hora, porque ela tinha uma flor e eu

		gosto de flores.
	4	Sim. A princesa do saco de papel lutou!
Matilde	1	Sim.
	2	A princesa que bocejava a toda a hora não tinha um amigo e a bela adormecida andava sempre com o príncipe.
	3	A bela adormecida porque é muito gira.
	4	Podem lutar, porque a princesa do saco de papel lutou.
	Nota: não participou nas atividades da história <i>Thepaperbagprincess</i> .	
Filipa	1	(Não foi possível fazer a entrevista porque já se encontrava de férias)
	2	
	3	
	4	
	5	
Martim N. (NEE)	1	Sim.
	2	Não me lembro.
	3	A Bela Adormecida.
	4	Podem lutar mas depois vão para casa.
Ruben (NEE)	1	Sim.
	2	-----
	3	A princesa do saco de papel porque tem uma coroa.
	4	Não podem porque são meninas.
Íris	1	Sim.
	2	Umas lutavam, outras não.
	3	A princesa do saco de papel porque lutava.
	4	Podem viajar e lutar mas só que depois têm que ir para casa.
Miriam	1	Não.
	2	A princesa do saco de papel lutou contra o dragão e salvou o príncipe.
	3	A princesa do saco de papel.
	4	Podem sair de casa para ir lutar contra o dragão.